

LETRAMENTO ACADÊMICO: REPRESENTAÇÕES DE INGRESSANTES ACERCA DA ESCRITA

Dalve Oliveira Batista Santos¹

RESUMO: O presente artigo busca analisar representações de ingressantes na universidade acerca de suas escritas e as implicações dessas percepções no desenvolvimento do letramento acadêmico. Para tanto, foram analisados os textos produzidos por estudantes dos primeiros semestres do Curso de Letras de uma universidade pública do estado do Tocantins, na disciplina de Escrita Acadêmica, tendo como base os Novos Estudos do Letramento (LEA e STREET, 1998; STREET, 1995; 2010; 2012; FIAD, 2011 e FISCHER, 2007/2008). Dessa forma, com as análises, compreendemos que os ingressantes apresentam dificuldades que são anteriores ao seu ingresso na universidade, em relação à produção e apropriação dos diversos gêneros textuais que integram as práticas de letramento na esfera acadêmica.

PALAVRAS-CHAVE: Escrita, Letramento Acadêmico, Representações.

ABSTRACT: This article aims to analyze the representations of the undergraduate students about their writings and the implications of their perceptions to the development of their

¹ Doutoranda e mestra em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem PEPG em LAEL, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), sob orientação da Prof^a. Dr^a. Mara Sofia de Toledo Zanotto. Professora Assistente I, da Universidade Federal do Tocantins - UFT, lotada no curso de Letras - Língua Portuguesa e Respectivas Literaturas. É pesquisadora do grupo de pesquisa Núcleo de Estudos da Linguagem, na linha de pesquisa Linguística Aplicada da UFT e no GEIM - Grupo de Estudos da Indeterminação e da Metáfora, na linha de pesquisa Linguagem na Educação da PUC/SP. Licenciada em Letras - Língua Portuguesa e Literaturas pela Universidade do Estado da Bahia-UNEB, Especialista em Ensino da Língua Portuguesa e Literaturas pela Faculdade Santo Agostinho-FACSA. Atuo na área dos Estudos da Linguagem e Linguística Aplicada, com pesquisa nas seguintes direções: 1) Gêneros textuais e ensino de língua materna; 2) Práticas de letramento; 3) Leitura e Produção textual na Universidade/letramento acadêmico; 4) Processo de leitura e da escrita, no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio; 5) Formação de professor de Língua Materna. E-mail: dalve@uft.edu.br

academic literacy. For that, it was analyzed the texts produced by the undergraduate students enrolled in the Academic Writing discipline, offered over the first semesters of the Letters Course, in a public university of the state of Tocantins. This research was based on the New Literacy Studies (LEA and STREET, 1998; STREET, 1995; 2010; 2012; FIAD, 2011 and FISCHER, 2007/2008). Thus, we understand that the students present difficulties in writing due to their previous experiences to their entrance in the university, in relation to the production and appropriation of the various textual genres, that integrate literacy practices in the academic area.

KEYWORDS: *Writing, Literacy Academic, Representations.*

Recebido em: 19-11-2016

Aceito em: 22-12-2016

INTRODUÇÃO

O processo de transferência/transição do Ensino Médio (EM) para o Ensino Superior (ES) não é um processo fácil, pois, mesmo sendo ambientes que promovam ensino e aprendizagens, eles se diferem no nível de exigências e utilização das práticas languageiras. Neste último ambiente, são exigidas práticas de letramento diversificadas com a utilização da leitura e escrita. A escrita, tanto no EM quanto na universidade, segundo Russel (2009), funciona “principalmente para mostrar a aprendizagem”, porém no ES a escrita é “algo bastante especializado, muito mais especializado do que na escola secundária” (p. 242).

É levando em consideração esse contexto de transição que buscamos analisar as representações de ingressantes na universidade acerca de suas

escritas e as implicações dessas representações no desenvolvimento do letramento acadêmico.

Alguns estudiosos, nas últimas décadas (LEA e STREET, 1998; STREET, 1995; 2010; 2012; FIAD, 2011 e FISCHER, 2007/2008), vêm demonstrando certa preocupação em relação às práticas de letramento que envolvem a escrita de ingressantes na universidade. Tal preocupação gira em torno do baixo nível de leitura e compreensão de textos por parte dos discentes, sobretudo na variedade padrão escrita. Mesmo que tenham ido à escola por diversos anos, apresentam desvios de registros que, em tese, não deveriam ter ultrapassado os limites do EM.

Nesse sentido, Fiad (2011, p. 360) afirma que as dificuldades apresentadas por esses ingressantes promoveram espantos e levaram os pesquisadores a questionarem “o que acontecia que os estudantes chegavam à universidade 'sem saber escrever'?” Porém, para a referida autora, esse questionamento é um equívoco, pois “não é mais possível dizer que os estudantes não sabem escrever, de modo genérico e absoluto” (FIAD, 2011, p. 360), se levarmos em consideração as perspectivas teóricas dos estudos do Letramento.

O letramento, no sentido macro, pode ser visto como “o estado ou a condição que assume aquele que aprende a ler e escrever [...]” (SOARES, 2009, p. 17-18), ou seja, o letramento permitirá ao sujeito uma modificação em seu estado ou condição, no que se refere a seu posicionamento social, político, cultural, linguístico, cognitivo e econômico, por meio da leitura e escrita.

Levando em consideração o sentido de letramento apresentado por Soares (2009), os sujeitos, de modo geral, ao ingressarem na universidade, são

confrontados com uma realidade totalmente diferente do seu contexto anterior (Educação Básica), pois o meio acadêmico requer novas práticas de letramento provenientes desse novo contexto no qual estão sendo inseridos.

Esse confronto, reflexo do “novo ambiente”, é um processo complexo e requererá uma dinâmica diferenciada por parte dos sujeitos envolvidos, pois exigirá “novas posturas, novos modos de adquirir e expressar conhecimentos, novas atitudes, novas formas de se expressar enquadradas nos gêneros discursivos próprios desse ambiente” (ARAÚJO e BEZERRA, 2013, p. 6).

Nessa linha de pensamento, a esfera acadêmica requer dos ingressantes habilidades (linguísticas, discursivas, estilísticas, etc.) transpostas na modalidade escrita, que possibilitem reflexões críticas, ações, interações e produções, com perspectivas atuais na construção e aquisição de novos conhecimentos.

Diante do exposto, o presente estudo se torna relevante, porque permitirá uma reflexão sobre os anseios, dificuldades e conflitos que os ingressantes apresentam no contexto universitário. Além disso, em consonância com Fiad (2011), analisar o que estes discentes dizem sobre as práticas de escrita é “um modo de penetrar nessas outras práticas de escrita que estão em conflito com as práticas do letramento acadêmico, nesse momento de entrada na universidade” (FIAD, 2011, p. 360).

Feitas as reflexões iniciais, é necessário traçarmos o panorama do presente artigo. Na primeira seção, discutiremos o conceito, origem, relação e perspectivas do Letramento aos Novos letramentos (doravante NEL) (STREET, 1995; SOARES, 2009; KLEIMAN, 1995/2008, dentre outros). A segunda seção é dedicada ao letramento acadêmico, levando em consideração a questão da

escrita na universidade (LEA e STREET, 1998; STREET, 2009; FIAD, 2011 e FISCHER, 2007/2008).

Na terceira seção, apresentaremos as análises das representações nos textos produzidos pelos ingressantes. Nessa parte, buscaremos traçar as relações entre o que dizem os alunos em seus textos e o que os teóricos do NEL vêm discutindo a respeito da escrita na esfera acadêmica e suas implicações no desenvolvimento do letramento acadêmico, “considerando os alunos como sujeitos letrados e iniciantes em práticas letradas até então desconhecidas” (FIAD, 2011, p. 361). Por fim, teceremos considerações relevantes ao presente estudo.

DO LETRAMENTO AOS NOVOS ESTUDOS DE LETRAMENTO: CONCEPÇÕES E PERSPECTIVAS

“Acho um absurdo afastar o ato rigoroso de saber o mundo da capacidade apaixonada de saber. Eu me apaixono não só pelo mundo, mas pelo próprio processo curioso de conhecer o mundo.”
(FREIRE, 1991, p. 92)

No Brasil, os estudos do letramento iniciaram-se nas áreas das Ciências linguísticas e da Educação na década de 80. Segundo Soares (2009, p. 18), o termo letramento é concebido como o “estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (SOARES, 2009, p. 18). Ainda para a autora “[...] letramento é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e de escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais” (2009, p. 72).

Seguindo essa linha de pensamento, a terminologia letramento é concebida por Terzi (2006, p. 3) para designar “a relação que indivíduos e comunidades estabelecem com a escrita nas interações sociais”, ou seja, o letramento, segundo Soares e Terzi, permite ao sujeito modificação em seu estado ou condição, no que se refere ao seu posicionamento social, político, cultural, linguístico, cognitivo e econômico por meio da leitura e da escrita.

Em consonância com as pesquisadoras citadas anteriormente, Kleiman (1995, p. 15-16) afirma que a concepção de letramento:

[...] começou a ser usado nos meios acadêmicos numa tentativa de separar os estudos sobre o impacto social da escrita dos estudos sobre a alfabetização, cujas conotações escolares destacam as competências individuais no uso e na prática da escrita.

Dentro dessa perspectiva, Soares (2001, p. 91-92) assevera que o letramento abarca várias competências, sendo elas:

[...] capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos – para informar ou informar-se, para interagir com outros, para imergir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimentos, para seduzir ou induzir, para divertir-se, para orientar-se, para apoio à memória, para catarse...; habilidades de interpretar e produzir diferentes tipos de gêneros de textos; habilidades de orientar-se pelos protocolos de leitura que marcam o texto ou de lançar mão desses protocolos, ao escrever; atitudes de inserção efetiva no mundo da escrita, tendo interesse e prazer em ler e escrever, sabendo utilizar a escrita para encontrar ou fornecer informações e conhecimentos, escrevendo ou lendo de forma diferenciada, segundo as circunstâncias, os objetivos, o interlocutor.

Diante das diversas características do letramento, entendemos que o seu conceito envolve muitos fatores, não permitindo uma definição única que contemple todos os aspectos que este fenômeno acarreta. Compreendê-lo resulta refletir criticamente sobre o fato de que cada indivíduo ou comunidade social,

independentemente do seu nível de letramento, possui entendimentos de mundo em relação à escrita e sua utilização nas práticas languageiras.

Nesse sentido, os sujeitos, de certa forma, possuem conhecimento acerca da escrita em seu uso social, pois eles conseguem distinguir a função de diversos gêneros que circulam na sociedade como, por exemplo: jornais, revistas, fatura, conta de energia, receitas, bulas etc. mesmo sem dominar a tecnologia da escrita e leitura (TERZI, 2006).

A compreensão de letramento como a relação de uso que determinado sujeito ou determinada comunidade estabelece com a escrita implica outra compreensão fundamental: a de práticas de letramento, apresentadas por Street nos *Novos Estudos do Letramento* (STREET, 1995; GEE, 1990; 2004). As práticas de letramento, discutidas por Street (1995), são episódios observáveis que se formam e se constituem pelas práticas sociais.

Nesse sentido, considerando que os indivíduos desenvolvem suas habilidades languageiras levando em consideração seu contexto sociocultural, em que as práticas sociais de escrita são concretizadas, Street (1995) propõe dois modelos de letramento. O primeiro modelo, chamado de autônomo, tem como foco a técnica, priorizando habilidades relacionadas à codificação e decodificação da leitura e escrita. Nesse modelo, o letramento é visto como uma atividade estável, homogeneizadora e separada do contexto sócio-histórico (GEE, 1990).

Para Kleiman (1995), o modelo autônomo, representado pela escola, ao apresentar as atividades que envolvem as questões de texto e leitura, leva em consideração o fato de que “[...] o processo de interpretação estaria determinado

pelo funcionamento lógico interno ao texto escrito, não dependendo das (nem refletindo, portanto) reformulações estratégicas que caracterizam a oralidade” (KLEIMAN, 1995, p. 22). Na perspectiva da autora, o texto é discutido nas aulas na concepção gramatical (ensino de regras) e como um recipiente de informações (conjunto apenas de palavras, das quais os sujeitos retiram informações). Em relação à leitura, as atividades são fundamentadas em exercícios que avaliam as habilidades do sujeito quanto ao processo de decodificação das palavras inseridas no texto.

O segundo, o modelo ideológico (STREET, 1995), concebe o termo letramento de forma ampla, por entender que este compreende diversificadas práticas sociais realizadas no dia a dia, práticas estas dependentes da ideologia que permeia o contexto em que se insere e das tecnologias disponíveis. Nessa perspectiva, Terzi (2006, p. 5) esclarece que, em um enfoque prático, o letramento ideológico não deve:

[...] ensinar aos alunos a tecnologia da escrita, ou seja, promover a alfabetização, mas, simultaneamente, oferecer-lhes a oportunidade de entender as situações sociais de interação que têm o texto escrito como parte constitutiva e as significações que essa interação tem para a comunidade local e que pode ter para outras comunidades. Em suma, significa ensinar o aluno a usar a escrita em situações do cotidiano como cidadão crítico.

No caso de nossa pesquisa, compreendemos que a universidade é representada por variadas práticas sociais de utilização da leitura e da escrita, e nós, enquanto professores desta modalidade, devemos levar em consideração as concepções de leitura e escrita construídas ao longo da educação básica dos

alunos ingressantes, para que, a partir daí, novas relações sejam construídas vendo as necessidades de interação desse domínio.

Seguindo esta mesma perspectiva, Kleiman (2007, p. 15) afirma que “a concepção da escrita dos estudos de letramento pressupõe que as pessoas e os grupos sociais são heterogêneos e que as diversas atividades entre as pessoas acontecem de modos muito variados”.

Dessa forma, compreendemos, nesse modelo, que a universidade é formada por várias práticas sociais, nas quais os sujeitos envolvidos, letrados, demonstram as relações de apropriação da leitura e escrita, abrindo espaço para que novas relações sejam construídas a partir das necessidades de interação dessa apropriação.

LETRAMENTO ACADÊMICO: A ESCRITA NA UNIVERSIDADE

Não posso matar o meu texto com a arma do outro. Vou é minar a arma do outro, com todos os elementos possíveis do meu texto. Invento outro texto. Interfiro, descrevo para que conquiste a partir do instrumento escrita um texto escrito meu da minha identidade (MONTEIRO, 1987, p. 309).

Como apontado anteriormente, a questão da escrita na universidade é uma temática que vem sendo discutida por vários pesquisadores da área de Linguística Aplicada. Essas pesquisas apontam para a grande dificuldade de alunos ingressantes em realizar atividades que envolvam a produção escrita. Constatamos essas dificuldades quando ministramos a disciplina Escrita Acadêmica, em uma universidade pública no estado do Tocantins, pois, segundo os discentes, no EM as práticas de escritas e leitura eram voltadas para

estruturação do texto e questões envolvendo a gramática normativa (descontextualizada), ratificando o que Kleiman, Ceniceros e Tinoco (2013, p. 73) afirmam:

[...] o cotidiano das aulas no ensino médio nos faz perceber que uma boa percentagem das horas-aula de português vai para o ensino de literatura e fundamentos da linguística e da gramática tradicional. Nesse conjunto, o ensino da leitura e da escrita é geralmente estruturado com base nos conteúdos relativos aos gêneros e aos mecanismos de textualização.

Diante do exposto, mesmo sabendo que tais “eixos contedudísticos sobre a linguagem” são relevantes, para Kleiman, Ceniceros e Tinoco (2013), eles também limitam o processo de ensino e aprendizagem “à análise desses conteúdos, em vez de culminar no desenvolvimento das diversas capacidades necessárias para agir em situações comunicativas nas quais circulam textos de diversas instituições letradas. (KLEIMAN, CENICEROS E TINOCO, 2013, p. 73)”.

Assim, foi observada a defasagem dos alunos nos requisitos básicos para a produção textual, pois, na universidade, exige-se um tipo diferenciado de letramento, que, segundo Fischer (2008, p. 180), “refere-se à fluência em formas particulares de pensar, ser, fazer, ler e escrever, muitas das quais são peculiares a esse contexto social”.

Podemos relacionar essa defasagem aos problemas que afetam o sistema educacional brasileiro em um contexto sociocultural mais amplo, pois, como afirma Faraco (2014, pag. 2),

Somos ainda, então, uma sociedade com baixo índice de escolaridade e, claro, baixo índice de letramento. Nossas relações com a linguagem escrita e com a cultura letrada são ainda muito limitadas. Há claras dificuldades com a leitura e compreensão de textos; e grandes dificuldades com a produção de textos, conforme se observa cotidianamente com os alunos do Ensino Superior: suas dificuldades são indicadores relevantes porque são estudantes que concluíram a Educação Média.

As dificuldades com a produção e compreensão de textos são notórias nos alunos ingressantes, pois, como demonstrado na citação acima, elas são pregressas ao ES. Diante desse panorama, a maioria dos docentes acaba disseminando uma cultura equivocada de que os alunos não são letrados, por não dominarem efetivamente as práticas languageiras da academia. Essa argumentação centrada no “não domínio” é consequência do que Fiad (2011, p. 363) denomina de práticas não tão transparentes, pois fazem parte de uma atividade “institucional do mistério”. Nessas práticas, na maioria da vezes, não são explicadas aos discentes as normas e instruções que regem a escrita acadêmica (gêneros que circulam na academia), pois os docentes “esperam que os alunos saibam essas convenções que não lhes são explicitadas” (Ibidem, p. 363).

Na perspectiva de Fiad (2011), demonstrar aos discentes as convenções que regem a escrita acadêmica não são suficientes para transformação desses sujeitos em pessoas críticas e produtoras de um agir languageiro² reflexivo e responsivo. Assim, para autora (p. 363),

2 Na ação languageira, “o aluno assume seu papel de agente e age intencionalmente para atingir os objetivos propostos (mesmo que simulados didaticamente), usando os instrumentos semióticos disponíveis na sua língua, ou seja, os diversos gêneros de textos que fazem parte da cultura letrada, legados a nós por gerações anteriores”. (BARROS, 2015, p. 78)

[...] precisam ficar claros os motivos pelos quais algumas práticas são privilegiadas no domínio acadêmico em detrimento de outras, qual significado determinada prática de letramento tem nesse domínio, o que significa justificar e argumentar de acordo com as convenções escriturais da academia, entre outros fatores.

É dentro desse contexto que discutiremos, nesta seção, a questão da escrita (enquanto atividade social) na esfera acadêmica, tendo como base teórica os NEL, especificamente o Letramento Acadêmico³.

A concepção de Letramento Acadêmico (LEA e STREET, 1998), ancorada no NEL (GEE, 1990; STREET, 1995), concebe a escrita acadêmica como prática social de utilização da linguagem, de forma “situada em um contexto institucional e disciplinar determinado”, destacando a “influência de fatores como poder e autoridade” sobre as produções textuais dos discentes (STREET, 2010, p. 545).

Esse modelo de letramento é fruto de um projeto de pesquisa de Lea e Street, desenvolvido em duas Instituições de Ensino Superior, no Reino Unido. Nesse estudo, os pesquisadores tomaram como objeto de investigação produções escritas em um contexto escolarizado. Os resultados da pesquisa apontaram para lacunas no processo de apreensão em relação às instruções necessárias para as produções dos textos tanto por parte dos professores quanto dos alunos.

Essas lacunas, segundo os pesquisadores, possibilitaram reflexões sobre a escrita em ambientes institucionalizados, pois forneceram “indícios, não no nível da habilidade técnica, da superfície da competência linguística e da

³ Mesmo que alguns estudiosos (como FISCHER, 2007) concebam o letramento acadêmico como todos os ambientes/contextos formais de escolarização, preferimos conceber a perspectiva do letramento acadêmico na esfera da universidade, embora saibamos que “há práticas de letramento comuns a todos os contextos escolares, sejam da educação básica até a universidade” (FIAD, 2011, p. 362).

assimilação cultural, mas no nível da epistemologia, da autoridade e da contestação do conhecimento” (STREET, 2010, p. 545).

Diante do exposto e, em consequência aos resultados da pesquisa, Lea e Street (1998) assinalam que a escrita dos discentes universitários é compreendida a partir de três perspectivas ou modelos de produção, sendo eles: estudo das habilidades cognitivas, socialização acadêmica e letramento acadêmico.

No primeiro modelo, **habilidades linguístico-cognitivas**, compreendemos o letramento como conjunto de habilidades linguísticas (individuais), de que os sujeitos precisam se apropriar para que, a partir daí, possam utilizá-las em contextos diversos na academia. Para Street (2010, p. 545), este modelo é fundamentado:

[...] no pressuposto de que o domínio das regras gramaticais e sintáticas, associado à atenção com a pontuação e a ortografia, garante a competência do aluno quanto à escrita acadêmica; portanto, esse modelo se ocupa principalmente dos aspectos superficiais do texto.

Compreender o letramento nessa perspectiva significa não levar em consideração o contexto sócio-histórico dos sujeitos envolvidos, ou seja, não atentar para letramentos anteriores. Entretanto, não podemos depositar no aluno expectativas equivocadas de que eles possuem as competências linguísticas, discursivas e metacognitivas de leitura e escrita para que possam agir de maneira efetiva na universidade, fazendo com que o discente seja responsável pelas dificuldades e insucessos de suas produções.

Contrapondo ao modelo supracitado, o modelo da **socialização acadêmica** deposita no professor a responsabilidade de promover estratégias que permitam a inserção do aluno nas práticas acadêmicas (STREET, 2010), pois, segundo este modelo, o professor possibilitará aos universitários a compreensão das atividades languageiras do ambiente universitário como, por exemplo: modos de falar, interpretar, raciocinar e usar as práticas de escrita valorizadas neste ambiente.

Assim, segundo Araújo e Bezerra (2013, p. 15), o modelo da socialização restringe os acadêmicos “à reprodução de discursos próprios da universidade, não dando tanta (ou nenhuma) margem para a possibilidade de um bom desenvolvimento em situações externas à academia”. Além disso, Oliveira (2010, p. 06) afirma que, tanto no modelo das habilidades cognitivas quanto no modelo da socialização, o desenvolvimento de estratégias em relação às atividades de leitura e escrita não é privilegiado, testando apenas “[...] o nível de compreensão [...] em situações e contextos isolados (provas, trabalhos...), perpetuando as lacunas e dificuldades nos níveis cognitivo e metacognitivo” dos estudantes.

Sabemos que a construção de conhecimento perpassa as paredes da academia, por isso não podemos limitar a aquisição do saber apenas a uma esfera. Esse processo, a busca pelo conhecimento, exige dos sujeitos envolvidos um nível de interação com os diversos contextos, para que, assim, possam atuar de maneira significativa na sociedade contemporânea.

O último modelo proposto por Lea e Street (1998), **Letramento Acadêmico**, na perspectiva de Street (2010, p. 545), “tem por foco a construção

de sentidos, identidade, poder e autoridade, e coloca em primeiro plano a natureza institucional do que 'conta' como conhecimento em qualquer contexto acadêmico específico”. Esse modelo compreende as múltiplas formas de utilização da linguagem no contexto universitário como práticas sociais.

Ainda nessa perspectiva, Oliveira (2010, p. 06) afirma que o Letramento Acadêmico “atenta para o fato de que as demandas de letramento do currículo universitário envolvem práticas comunicativas que variam de acordo com as disciplinas e os gêneros discursivos em que se inscrevem”. Nesse modelo, as atividades languageiras na academia não se restringem a questões estruturais, mecânicas e descontextualizadas de produção escrita (gêneros acadêmicos), que, na maioria das vezes, são apenas solicitadas como requisitos de avaliação, mas “concebe o letramento como prática social numa relação intrínseca entre indivíduos, habilidades e realidade (contexto, situações de comunicação, comunidade discursiva)” (ARAÚJO e BEZERRA, 2013, p. 15).

No modelo do Letramento Acadêmico, todo contexto sócio-histórico dos ingressantes é levado em consideração, pois aqui o sujeito nunca é visto como iletrado. A universidade, para ele, será mais uma forma de se apropriar de novos letramentos. Dessa maneira, esse modelo se torna relevante para todos os sujeitos envolvidos por levar em consideração as representações “que alunos, professores e instituição atribuem à escrita, partindo de questões epistemológicas que envolvem as relações de poder estabelecidas entre esses sujeitos, no que diz respeito ao uso dessa modalidade da língua” (OLIVEIRA, 2010, p. 06).

REPRESENTAÇÕES DA ESCRITA DE ALUNOS INGRESSANTES: CONFLITOS E REFLEXÕES

Após ter apresentado a base teórica (NEL) que orienta esta pesquisa, discutiremos, nesta seção, as representações dos alunos ingressantes sobre as práticas de escrita antes e depois do ingresso na universidade. Essas duas conjunturas revelam, a partir das concepções trazidas pelos discentes e docentes, “os conflitos existentes entre a escrita que produziam e a que era esperada pela universidade (FIAD, 2011, p. 363).

A pesquisa foi realizada na disciplina de Escrita Acadêmica, com estudantes ingressantes no curso de Letras, de uma universidade pública no estado do Tocantins. Com o objetivo de analisar as representações desses ingressantes acerca de suas escritas e as implicações dessas representações no desenvolvimento do letramento acadêmico, propomos, como atividade, a elaboração de um texto, no qual eles⁴ relatassem suas vivências com as práticas da escrita antes e depois de seu ingresso no ES.

Para tanto, seguiremos os critérios teóricos-metodológicos propostos pelos estudiosos do NEL (Modelo das Habilidades Cognitivas, da Socialização e do Letramento Acadêmico). Optamos por analisar oito produções, para termos uma visão significativa dos conflitos apresentados pelos ingressantes em relação as suas produções escritas antes e depois do seu ingresso no ES.

4 Para esta pesquisa, não foi necessária a identificação dos sujeitos. É significativo saber que são ingressantes no Ensino Superior, pois nossa proposta é apenas analisar suas representações acerca de suas escritas, antes e depois do seu ingresso.

Assim, fizemos as análises dos textos considerando dois momentos, o “antes” e o “depois”, e destacamos em itálico e sublinhado os enunciados relevantes para nossa análise. Para facilitar a distinção entre os textos produzidos pelos ingressantes, nomeamos as produções da seguinte forma: T1 (texto um), T2 (texto dois), T3 (texto três), T4 (texto quatro), T5 (texto cinco), T6 (texto seis), T7 (texto sete) e T8 (texto oito). Dessa forma, veremos a seguir como se evidenciaram as representações nos dois momentos.

Antes do ingresso no ensino superior

Nesse primeiro momento, é relevante discutir que existe o reconhecimento, por parte dos ingressantes, que as práticas de escrita no EM são diferentes das práticas exigidas na esfera acadêmica, o que causa espanto, como podemos ver abaixo:

T1: Antes de ingressar na universidade *não tinha uma exigência tão grande nas questões de escrita [...] Na minha vida escolar escrevi muito pouco, quase nada*

T4: o meu processo de escrita pode-se *dizer que não foi um letramento rico em aprendizagem [...] me deparei com exigências que nunca havia tido nos meus ensinamentos anteriores.*

T6: Ao ingressar no ensino superior, *fui surpreendida com um grau de complexidade de gêneros textuais.*

Observamos, nos textos acima, que os ingressantes constatam práticas que não utilizavam ou que, pelo menos, não eram habituais em práticas de escritas anteriores ao seu ingresso no ES. Essas práticas anteriores, para os ingressantes, não eram “complexas e exigentes” como podemos notar nas expressões: “não

tinha uma exigência tão grande”; “escrevi muito pouco, quase nada”; “me deparei com exigências que nunca”; e “fui surpreendida com um grau de complexidade”.

Essas percepções dos alunos nos levam a questionar se muitos professores do ES não apresentariam concepções “equivocadas” ao defender a inabilidade de seus alunos, pois, como afirma Fiad (2011, p. 362), “os letramentos dos alunos não são reconhecidos e os alunos são vistos como sujeitos iletrados pela universidade”. Em relação a essas concepções, vários estudiosos criticam (principalmente aqueles que têm o estudo dos Novos Letramentos como base), pois para eles “esses estudantes são letrados e, muito provavelmente, não se engajaram ainda nas práticas letradas esperadas no contexto acadêmico (FIAD, 2011, p. 360)

Podemos notar nos relatos também que o processo de ensino e aprendizagem da escrita no EM foca a estruturação dos gêneros textuais, o que demonstra uma concepção de gêneros não relacionada ao uso social da linguagem. Ao invés disso, notamos uma visão estruturalista que entende a língua separada do sujeito, e os gêneros textuais, quando trabalhados em sala, são vistos como uma imposição de escrita pelo professor, que cobra em demasia o domínio da estrutura:

T3: Durante o Ensino Médio, *sofri a decepção de ter aulas totalmente voltadas apenas para a estruturação de dissertações. (Visando o Exame Nacional de Ensino Médio –ENEM) e demais vestibulares[.]me deparei com leituras obrigatórias, e também redações dissertativas e normas de como produzi-las.*

T5: A partir do Ensino Médio que começamos a *aprender a maneira, estrutura para se desenvolver um bom texto*

T8: No ensino médio *os professores se preocupavam em nos ensinar como é a estrutura de uma redação*

Essas representações dos alunos nos levam a refletir que, na maioria das vezes, o ensino da escrita no EM foca os “eixos conteudísticos sobre a linguagem” (KLEIMAN, CENICEROS e TINOCO (2013, p. 73) - ensino de convenções da língua de forma descontextualizada, estruturas do texto, etc.-, não possibilitando aos sujeitos um desenvolvimento efetivo da ação linguageira em diversos contextos de comunicação e instituição letrada.

Notamos também uma precaução por parte dos professores no EM quanto ao uso de gêneros para que haja uma abordagem mais concreta da linguagem. No entanto, vale ressaltar que a prática social antecede a utilização dos gêneros, pois, segundo Kleiman (2007, p.33), “[...] é a prática social que viabiliza a exploração do gênero e não o contrário”. Assim, não corremos o risco de ensinar o gênero pelo gênero (apenas sua estrutura), mas sim, promover o letramento pelas práticas sociais contidas nos gêneros textuais.

Apesar de as práticas linguageiras se concretizarem em gêneros textuais por meio da leitura e escrita e de também serem relevantes para o desenvolvimento acadêmico dos ingressantes, compreendemos que, como atividade anterior ao ensino da composição dos gêneros, devemos apreender como eles, enquanto instrumentos, funcionam na língua em uso.

Na educação básica, por meio dos relatos, a produção escrita, na maioria das vezes, se dava como forma de imposição, obrigação pelos livros didáticos

(consequência de uma atividade de leitura descontextualizada e tradicional) e pelos professores, como forma de avaliação, como podemos ver:

T4: fazíamos textos de livros exposto para leitura, *que o professor exigia como forma de nos avaliar.*

T6: [...] então decidimos nosso futuro profissional e *escrever bem é fundamental para que se tenha um bom desempenho na redação.*

T8: A única vez em que me lembro de alguma atividade *de produção textual na escola, que não era mais uma imposição do livro didático, foi uma competição de melhor poesia escrita e recitada com os alunos da minha turma.*

Percebemos aí a escrita como uma exigência, como objeto de avaliação, perdendo o que lhe caracteriza: o fato de ser um instrumento que nos auxilia a refletir e organizar nossas ideias. Acabamos esquecendo ainda que a escrita “se revela em sua totalidade quer enquanto conjunto de forma, quer enquanto discurso” (GERALDI, 1993, p. 135).

Ademais, acreditamos que uma prática de escrita voltada para avaliação ou aprovação no vestibular e sendo imposta não contribui para apropriação e desenvolvimento das diversas práticas sociais que requerem esta tecnologia (a escrita), como podemos constatar no trecho abaixo:

T3: Acredito que *a obrigatoriedade de leituras e escritas, muitas vezes não prazerosas e aulas gramaticais em maior quantidade que a prática de leitura e escrita como uma atividade prazerosa, distancia os alunos da literatura, desde o ensino fundamental a universidade.*

Assim, como observado nos relatos apresentados, inferimos que esses egressos do EM foram submetidos a práticas escolares de escritas, entendidas

por Street (1995) como o modelo autônomo de aquisição da escrita, caracterizando-se por perpetuar o ato de ler e escrever como mera apropriação do código da língua, “de forma autônoma, que se basta em si mesma, pois compreende que o indivíduo que conhece o código está pronto para transitar em todos os contextos letrados, concepção precípua da ideologia escolar” (CRUZ, 2007, p. 6).

Portanto, notamos ainda que as atividades centradas em exigências institucionais corroboram para “diminuição para as chances de valorização das identidades dos sujeitos, de suas experiências e anseios, o que desmotivava a atuação mais pessoal das alunas em sala” (FISCHER, 2008, p. 183).

Depois do ingresso na universidade

Como discutido anteriormente e constatado nos relatos, a escrita na universidade, segundo os ingressantes, requer competências próprias desta esfera, porém vale ressaltar que acreditamos, nesta pesquisa, que os discentes ingressantes “precisam ser compreendidos como sujeitos reais, que têm experiências prévias de letramento (FISCHER, 2007, p. 11).

Além disso, defendemos que, na esfera acadêmica, eles construirão letramentos múltiplos, mesmo vindo de contextos socioculturais diferentes das práticas languageiras da esfera acadêmica. Como afirma Fischer (2007, p. 12), é por meio da interação no ambiente acadêmico, “das formas de orientação de letramento pelos professores e de concepções-base desses profissionais (sujeito,

língua, linguagem, texto, formação acadêmica etc.) que é possível aos alunos construírem tipos específicos de letramentos acadêmicos”.

Levando em consideração o exposto, percebemos que muitos alunos ingressantes têm concepções equivocadas em relação ao seu nível de letramento, se caracterizando como sujeitos com uma “bagagem de conhecimento inferior” do que é esperado no ES, como veremos abaixo:

T1: [...] já na universidade é algo meio complexo, e por *eu não ter o conhecimento prévio* disso as coisas se tornaram um pouco mais complicadas. [...] *Quando ingressamos na universidade entramos sem saber quase nada [...]*

T4: percebi que a *minha bagagem era muito pouca e fraca em conhecimento[...]*

Essas representações nos levam a inferir que o contexto sócio-histórico-cultural desses sujeitos não é levado em consideração pelos docentes desta esfera, indo de encontro ao que defendemos na perspectiva dos letramentos. Assim, ressaltamos que é fundamental considerar, no processo de ensino e aprendizagem da escrita, o contexto sociocultural que envolve docentes e discentes. A partir dessa percepção, veremos “que se abrem possibilidades de compreender melhor quais são as dificuldades dos alunos ingressos, por que elas são assim manifestadas e o que é oportunizado como possibilidade de transformação aos alunos” (FISCHER, 2007, p. 12).

Nessa perspectiva, não podemos desconsiderar a bagagem de conhecimentos que esses discentes trazem do EM, e nem exigir deles conhecimentos (acadêmicos-científicos) que ainda não foram apresentados e dos quais se apropriaram, como podemos ver nos trechos abaixo:

T3: Dentro da universidade nota-se *uma cobrança de que o aluno já seja letrado* [...]

T6: Ao ingressar no ensino superior, *fui cobrada com produções de gêneros textuais e conteúdos que não conhecia*[...]

T7: Quando entrei na faculdade me vi *sendo muito cobrada* isso, *fazer resumo disso, resumo daquilo*[...]

Essa visão de que o aluno já domina as técnicas de escrita acadêmica é representada por Lea e Street (1998) no primeiro modelo das habilidades, que, segundo Fiad (2015, p. 27-28), “compreende o letramento como um conjunto de habilidades individuais e cognitivas que os alunos têm de aprender e desenvolver, a fim de transferi-las para os contextos mais amplos da universidade”.

Esse modelo, como podemos observar, despreza os conhecimentos anteriores dos ingressantes, pois requer deles habilidades de leitura e escrita dessa nova esfera, além disso, aqui os discentes são, totalmente, responsáveis pelos equívocos/insucessos com as práticas de escrita. Vale destacar que a afirmação do ingressante no T6 – “*fui cobrada com produções de gêneros textuais e conteúdos que não conhecia*” - remete a “um discurso forte da crise do letramento (Gee, 1990), o que parece desmotivar muito a ação dos alunos no curso de Letras” (FISCHER, 2008, p. 185).

Prima-se, neste modelo, pela estruturação do texto, não possibilitando reflexão sobre as práticas sociais que envolvem a escrita e muito menos as particularidades que essa modalidade exerce em cada esfera disciplinar. Dessa forma, é necessário um olhar cuidadoso para elaboração e análise dos gêneros

textuais, para que essa prática não se limite a orientações formais estáticas, ensinadas na perspectiva das convenções normativas da língua, ou seja, é imprescindível não pressupor que o “mero ensino da organização global comum a um conjunto de textos pertencentes a um gênero seja suficiente para que o aluno chegue a um bom texto.” (FISCHER, 2007, p. 81).

Segundo Kleiman (2007, p. 12), a nossa participação em qualquer prática social é possível quando sabemos “agir discursivamente numa situação comunicativa”, ou seja, quando sabemos utilizar o gênero textual adequado àquela situação. Dessa forma, notamos que, para inserção dos sujeitos nas práticas languageiras (produção dos gêneros acadêmicos orais e escritos) que circulam na esfera acadêmica, é necessária a colaboração do professor. Para o aluno ingressante, os docentes contribuem em seu desenvolvimento acadêmico, como comprovam os relatos a seguir:

T1: uma exigência tão grande nas questões de escrita, ou seja, com as regras técnicas (ABNT), [...] mas *o professor nos ensina essas técnicas*[...]

T2: com *o estímulo de alguns professores* e também com o interesse próprio, *é que me vi desenvolver nessas áreas, na elaboração textos adequados.*

T8: não é por falta de *orientação por parte dos docentes da instituição*[...] pois a recomendação deles é diária: “Quando *chegarem às suas casas, mesmo abatidos pela exaustão, escreva tudo o que aprenderam na aula, tenham este hábito*[...]”

Ao levar em consideração a importância do professor como mediador no desenvolvimento e apropriação das práticas de letramento no ambiente acadêmico, os ingressantes concebem o modelo da socialização acadêmica, em que o professor é visto como “o responsável por introduzir os alunos na cultura

acadêmica, com o intuito de que eles assimilem os modos de falar, raciocinar, interpretar e usar as práticas de escrita valorizadas nas disciplinas e áreas temáticas da universidade” (FIAD, 2015, p. 28).

No modelo da socialização, diferente do modelo das habilidades, existe uma sensibilidade, por parte dos professores, quanto ao possibilitar práticas/atividades que promovam a aprendizagem daquilo que o aluno não saiba, “com foco nas necessidades dos diferentes cursos” (FIAD, 2015, p. 28).

A voz do ingressante no T8 (*orientação por parte dos docentes da instituição[...]“Quando chegarem às suas casas, mesmo abatidos pela exaustão, escreva tudo o que aprenderam na aula, tenham este hábito[...]”*) demonstra a importância do professor que motiva e os conscientiza como “co-responsáveis” (FISCHER, 2008, p. 186) na apropriação e construção de saberes por meio da escrita.

Nos trechos abaixo, percebemos que, mesmo apontando as dificuldades, os ingressantes têm apresentado significações ao contexto acadêmico em relação às práticas de leitura e escrita. Para eles, a esfera acadêmica possibilitou a compreensão da importância da apropriação das práticas de leitura e escrita disponibilizada por esse contexto para o desenvolvimento do seu letramento acadêmico:

T2: Para finalizar, hoje como graduando e bolsista do PIBID⁵ (Programa de Bolsa de Iniciação à Docência), *passo por um “salto” de aprendizagem no âmbito da escrita. Principalmente no que se refere ao PIBID, que me possibilita o desenvolver de*

⁵ O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, executado no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria de qualidade da educação básica pública brasileira (BRASIL, DECRETO n. 7.219, 2010).

aptidões na produção textual de maneira complementar ao que a graduação exige. Por fim, mesmo diante de algumas dificuldades podemos encontrar oportunidades de reduzir outras que não se fizerem presentes no passado.

Nessa representação, percebemos que as práticas de letramento disponibilizadas na universidade possibilitaram o desenvolvimento das habilidades do ingressante em relação a sua escrita, pois para ele o ambiente acadêmico está propiciando o amadurecimento da sua escrita (“*passo por um ‘salto’ de aprendizagem no âmbito da escrita*”). Nesse sentido, percebemos, aqui, a importância do modelo do Letramento acadêmico, pois, para Street (2010, p. 545), este modelo propicia “a construção de sentidos, identidade, poder e autoridade, e coloca em primeiro plano a natureza institucional do que ‘conta’ como conhecimento em qualquer contexto acadêmico específico”.

Vale ressaltar que, no modelo do Letramento Acadêmico, os sujeitos fazem uso dos dois modelos anteriores, como afirma Street (2010, p. 546): “em alguns aspectos, o terceiro modelo (o dos Letramentos Acadêmicos) engloba várias características dos outros dois”. Destarte, podemos notar as características dos outros modelos nas representações, quando o sujeito (ingressante) argumenta que o “PIBID” promoveu seu desenvolvimento em práticas que envolvem a escrita. Ele vê o programa como mediador no processo de sua aprendizagem (“*ao PIBID, que me possibilita o desenvolver de aptidões na produção textual*”) e este tipo de percepção caracteriza o modelo da socialização.

Um fato que merece ser observado nas representações é o enfoque que os ingressantes dão à leitura. Para esses ingressantes, a escrita é consequência de

boas práticas de leitura. Assim, a falta de leitura influencia de maneira negativa na produção textual, como podemos observar nos fragmentos a seguir:

T1: percebo que *só escrevemos bem se habituamos a ler*. [...] *A falta de leitura também influenciou na minha escrita* pois não tinha o hábito de ler.

T2: Para começar, entendo *a leitura como base para a escrita*[...]

T6: para se ter *um bom desempenho na escrita é essencial muita leitura*[...]

Nas afirmações acima, percebemos que os ingressantes acreditam que as práticas de escrita na esfera acadêmica não são uma simples transcrição do pensamento ou ideias. Defendem que a escrita envolve outras atividades para que ela seja concretizada de maneira significativa ao contexto e, neste caso, a atividade da leitura é tida como base para uma boa produção textual (“*um bom desempenho na escrita é essencial muita leitura*”; “*só escrevemos bem se habituamos a ler*”; “*a leitura como base para a escrita*”).

As vozes dos ingressantes nos levam a inferir o que os teóricos afirmam acerca da escrita, pois, para eles, no modelo do Letramento Acadêmico, “a escrita do aluno é uma prática social complexa, que requer dos estudantes mais do que o domínio de habilidades de estudo ou a socialização no ambiente acadêmico” (BEZERRA, 2012, p. 251).

Portanto, as percepções trazidas nos textos dos alunos acerca de suas escritas contribuem para transformar práticas de letramento e, quem sabe, até modificar as perspectivas dos ingressantes e dos docentes desta esfera sobre o que é ser letrado na esfera acadêmica.

À GUIA DAS DISCUSSÕES

Levando em consideração a base teórica que sustentou nossas reflexões, a qual desconsidera avaliar os sujeitos do ES “por uma perspectiva de déficit ou remediação” (BEZERRA, 2012, P. 257) e atentando para os resultados das análises, percebemos a grande importância da Universidade no desenvolvimento do letramento acadêmico (apropriação e domínio do discurso acadêmico e dos gêneros que circulam nesta esfera) dos ingressantes.

Com as análises dos textos, observamos que o ingressante é um principiante na escrita acadêmica (produção dos gêneros que circulam nesta esfera), porém ele possui outras práticas de letramento anteriores ao ES. Os ingressantes demonstram, assim, que necessitam da mediação daqueles que dominam esta atividade, como, por exemplo, os docentes. Para que os alunos possam agir significativamente na ação linguageira desta esfera, é necessário que eles não sejam vistos como sujeitos iletrados, mas sim como sujeitos constituídos de maneira social e cultural por práticas de linguagem, como é concebido pelo modelo de letramento acadêmico (LEA e STREET, 1998).

Sabemos que a esfera acadêmica possui particularidades e elas, segundo as análises, “assustaram” os ingressantes por eles não dominarem as práticas linguageiras deste meio. Assim, os dados apontaram que o olhar que a esfera acadêmica projeta para as produções escritas dos ingressantes está além dos saberes acumulados por estes, o que ocasiona conflitos entre aqueles que escrevem e os que irão corrigir. As dificuldades dos ingressantes em não atender às exigências desta esfera, no que se refere à escrita de gêneros acadêmicos,

deve-se ao fato de, na maioria das vezes, “não-exposição a certas atividades em períodos anteriores da vida” (FISCHER, 2008, p. 179).

Em relação aos gêneros acadêmicos, vemos que eles são trabalhados pelos professores de maneira errônea, no que tange à sua finalidade e função social, uma vez que o foco se restringe apenas em validar uma leitura ou é trabalhado, apenas, sua estruturação. Os gêneros vão além das questões de convenções linguísticas, pois permitem a construção das identidades dos ingressantes, além de possibilitarem que os alunos adquiram e expressem suas ideias. Salientamos, ainda, que eles possibilitam a participação efetiva dos sujeitos dentro e fora da universidade.

Diante do exposto, constatamos que se torna imprescindível considerar/conhecer o contexto sociocultural dos ingressantes, e dar voz a eles para que possam falar de suas dificuldades e seus conhecimentos. Fazendo isso, permitiremos que as práticas de letramento acadêmico “não sejam símbolos, apenas, de imposições, mas de negociações e de reflexões, em benefício da formação pessoal e profissional dos professores em formação” (FISCHER, 2008, p. 179).

Finalizamos essa discussão com alguns questionamentos que se tornam pertinentes para refletirmos, enquanto docentes do ES, acerca do desenvolvimento acadêmico dos ingressantes. Devemos atentar para o fato de, nos relatos, os ingressantes apontarem para um desconhecimento das práticas da esfera acadêmica e serem cobrados como se as dominassem. Assim, é importante compreendermos “qual é o nosso papel em ajudar os alunos a resolver os ‘mistérios’ acadêmicos? Que podemos fazer para tornar as tarefas

ligadas aos letramentos acadêmicos mais fáceis de manejar? Como podemos ajudá-los a ‘inventar’ textos de forma adequada e pessoalmente satisfatória em contextos acadêmicos? (BEZERRA, 2012, p. 248)”

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Camila Maria de; BEZERRA, Benedito Gomes. **Letramentos Acadêmicos: Leitura e Escrita de Gêneros Acadêmicos No Primeiro Ano do Curso de Letras.** DIÁLOGOS – Revista de Estudos Culturais e da Contemporaneidade – N.º 9 – Maio/Junho – 2013. Disponível em: http://www.revistadiálogos.com.br/dialogos_9/benedito_camila.pdf

BARROS, Eliana Merlin Deganutti de. **O agir linguageiro e a prática de produção textual na escola.** Linguagem em (Dis)curso – LemD, Tubarão, SC, v. 15, n. 1, p. 77-94, jan./abr. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ld/v15n1/1518-7632-ld-15-01-00077.pdf>

BEZERRA, Benedito. **Letramentos Acadêmicos na Perspectiva dos Gêneros Textuais.** Fórum Linguístico, Florianópolis, v. 9, n. 4, p. 247-258, out./dez. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/viewFile/1984-8412.2012v9n4p247/24296>

BRASIL, Ministério da Educação. Decreto n. 7.219, de 24 de junho de 2010. Disponível em: <http://www.lexml.gov.br/urn/urn:lex:br:federal:decreto:2010-06-24;7219>

CRUZ, MARIA EMILIA ALMEIDA DA. **O Letramento Acadêmico Como Prática Social: Novas Abordagens.** Gestão e Conhecimento. PUC-Minas em Poços de Caldas, V. 4, n. 1, art. 1, julho/novembro 2007. Disponível em: <https://www.pucpcaldas.br/graduacao/administracao/revista/artigos/v4n1/v4n1a1.pdf>

FARACO, Carlos Faraco. **A produção textual de um estudante ao final do ensino médio.** Texto apresentado na abertura do Encontro de Supervisores de Avaliação de Redações, promovido pela DAEB/ INEP. Brasília, 30/08/2014. <https://pt.scribd.com/doc/239465374/Carlos-Alberto-Faraco-A-Producao-Textual-de-Um-Estudante-Ao-Final-Do-Ensino-Medio>.

FIAD, Raquel Salek. **A escrita na universidade.** Revista da ABRALIN, v. Eletrônico, n. Especial, p. 357-369. 2ª parte, 2011. Disponível em: <http://revistas.ufpr.br/%20abralin/article/viewFile/32436/20585>

_____. **Algumas considerações sobre os letramentos acadêmicos no contexto brasileiro.** Pensares em Revista, São Gonçalo-RJ, n. 6, pág. 23-34, jan. / jun. 2015. Disponível em: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/pensaresemrevista/article/view/18424/13732>

FISCHER, A. **Letramento Acadêmico: uma perspectiva portuguesa.** In: Revista Acta Scientiarum. Language and Culture. Maringá, v.30, n.2, pp. 177-187, jul./dez., 2008. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciLangCult/article/view/2334>

_____. **A construção de letramentos na esfera acadêmica.** Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2007. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/89764>

FREIRE, Paulo. **Educação na cidade.** São Paulo: Cortez, 1991.

GEE, J. P. **Social linguistics and literacies: ideology in discourse.** London: Falmer Press, 1990.

_____. Simulations and bodies. In:_____. **Situated language and learning. A critique to traditional schooling.** New York/London: Routledge, 2004.

GERALDI, J.W. **Portos de passagem.** 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

KLEIMAN, A.B.; CENICEROS, R.C; TINOCO, G.A. Projetos de Letramento no Ensino Médio. In: BUZEN, Clecio e MENDONÇA, Marcia (Orgs). **Múltiplas Linguagens para o Ensino Médio**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

KLEIMAN, Ângela B. (org), **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, Mercado das Letras, 1995.

_____. **Preciso ensinar o letramento?** Não basta ensinar a ler e a escrever? São Paulo: Produção Editorial, 2005.

_____. KLEIMAN, Angela. **Processos Identitários na Formação Profissional**: O professor como agente de letramento. In: M.L.G. Corrêa e F. Boch (Orgs.) Ensino de Língua: representação e Letramento. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

_____. **Letramento e suas implicações para o ensino de Língua Materna**. Signo. Santa Cruz do Sul, v. 32 n 53, p. 1-25, dez, 2007. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/242>

LEA, M.R.; STREET, B. Student Writing in higher education: an academic literacies approach. In: **Studies in Higher Education**. London, v. 23, n. 2, pp. 157-16, June, 1998. Disponível em: <https://www.kent.ac.uk/teaching/documents/qualifications/studwritinginhe.pdf>

MONTEIRO, Rui Manuel. Fragmento de ensaio. In: MEDINA, Cremilda de Araújo. **Sonha Mamana África**. São Paulo: Epopeia; Luanda: União dos Escritores Angolanos, 1987. p. 308-310.

OLIVEIRA, Eliane Feitoza. **Letramento acadêmico**: Principais abordagens sobre a escrita dos alunos do ensino superior. II Encontro Memorial do Instituto de Ciências Humanas e Sociais. Mariana-MG, 2010. Disponível em: www.ichs.ufop.br/memorial/trab2/1113.pdf.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

_____. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, V.M. (Org). **Letramento no Brasil**, reflexões a partir do INAF 2001. São Paulo: Global, 2001.

STREET, B. V. **Social Literacies**. Critical Approaches to Literacy in Development, Ethnography and Education. Harrow: Pearson, 1995.

_____. **What's new in New Literacy Studies?** Critical approaches to literacy in theory and practice. Current Issues in Comparative Education, vol. 5(2), p. 77-91, 2003. Disponível em: http://www.tc.columbia.edu/cice/pdf/25734_5_2_Street.pdf

_____. **Dimensões “Escondidas” na Escrita de Artigos Acadêmicos**. PERSPECTIVA Florianópolis, v. 28, n. 2, 541-567, jul./dez. 2010.

_____. Eventos de Letramentos e práticas de letramentos: teoria e prática nos Novos Estudos do Letramentos. In: MAGALHÃES, Izabel (Org.). **Discursos e práticas de letramento: pesquisa etnográfica e formação de professores**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

TERZI, S.B. **A construção do currículo nos cursos de letramento de jovens e adultos não escolarizados**. 2006. Disponível em: <http://www.cereja.org.br/arquivos/uploads/sylviaterzi.pdf>.