

# Percursos de letramentos nos eventos e nas práticas de letramento acadêmico de estudantes escritores inexperientes no curso de Letras Português

---

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v50i1.3080>

**José Hipólito Ximenes de Sousa<sup>1</sup>**

## **Resumo**

Neste artigo, temos por objetivo identificar quais habilidades e dificuldades são apresentadas por estudantes escritores inexperientes do curso de Letras Português da Universidade Estadual do Ceará. Baseamo-nos teoricamente nos estudos de Street (1984), de Lea e Street (1998), de Lillis e Scott (2007) sobre as práticas de letramento acadêmico e nos estudos de Hyland (2000), de Lillis (2003), de Carlino (2005) de Motta-Roth; Hendges (2010) dentre outros que tratam do ensino de escrita acadêmica. O método é um estudo de caso exploratório com 12 alunos do curso de Letras Português que participaram de entrevistas semiestruturadas. A análise dos dados e os resultados nos levam a uma reflexão sobre a necessidade de alguns ajustes no processo de ensino aprendizagem da escrita acadêmica nos eventos e nas práticas de letramento, principalmente, a partir de três eixos: o institucional, o curricular e o metodológico.

**Palavras-chave:** letramentos; eventos e práticas de letramento acadêmico; escrita acadêmica.

---

<sup>1</sup> Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC), Fortaleza, Ceará, Brasil; [hipolitoximenes@gmail.com](mailto:hipolitoximenes@gmail.com); <https://orcid.org/0000-0003-3318-2990>

# Path of literacies in the events and practices of literacy academic inexperienced student writers in Portuguese Language course

## Abstract

In this article, we aim to identify which skills and difficulties are presented by inexperienced student writers from the Portuguese Language course at the State University of Ceará. We are theoretically based on the studies of Lea and Street (1998), Street (1984), Lillis and Scott (2007) on academic literacy practices; and in the studies of Carlino (2005), Lillis (2003), Hyland (2000), Motta-Roth and Hendges (2010) among others that deal with academic writing. The method is an exploratory case study, with 12 students of the Portuguese Language course who participated in semi-structured interviews. The analysis of the data and the results lead us to a reflection on the need for some adjustments in the teaching process, learning academic writing in literacy events and practices, mainly from three axes: the institutional, the curricular, and the methodological.

**Keywords:** literacies; events and practice of academic literacy; academic writing.

## Introdução

O debate em torno do letramento acadêmico tem sido foco de várias pesquisas sobre diferentes perspectivas e campos disciplinares (CARLINO, 2005; FISCHER, 2007; MOTTA-ROTH; HENDES, 2010). O interesse dessas pesquisas advém dos estudos seminais de Street (1985) e Lea e Street (1998) sobre essa temática. Nessa perspectiva, entende-se que a aprendizagem no ensino superior envolve a adaptação aos letramentos acadêmicos, ou seja, novas habilidades de compreender, interpretar e organizar o conhecimento científico.

No entanto, na prática, os docentes se queixam da escrita dos novos alunos que apresentam dificuldades de compreensão, de escrita, de leitura e de composição de textos acadêmicos. Isso nos leva a refletir sobre o ingresso dos alunos no universo acadêmico, pois, ao fazê-lo, os estudantes se deparam com conhecimentos especializados, e, portanto, precisam desenvolver estratégias específicas para participarem das diferentes atividades de análise e de produção de textos que são essenciais para se tornarem membros experientes da comunidade discursiva<sup>2</sup> acadêmica (CARLINO, 2005).

Seguindo o viés de “práticas sociais” (GEE, 1990), a leitura e a escrita são elementos essenciais em áreas disciplinares específicas dos cursos de Letras, o que exige dos alunos os letramentos acadêmicos. Sendo assim, existe uma preocupação em relação

---

2 Neste estudo, entendemos comunidade discursiva como o grupo de praticantes de uma especialidade disciplinar que compartilham a língua, as crenças e as práticas.

à qualidade dos textos produzidos em gêneros acadêmicos como o resumo, a resenha, o artigo, entre outros. Essa preocupação evidencia o chamado “discurso do *déficit* de letramento” (FISCHER, 2007; JUCHUM, 2014), uma vez que esse discurso tem rotulado alunos com baixo grau de letramento como incompetentes e incapazes de participar de práticas letradas nessa esfera social.

Entretanto, a ênfase dos estudos nos eventos e nas práticas de letramento contribui para uma melhor compreensão de como os letramentos podem ser situados, principalmente, em contextos acadêmicos (HEATH, 1982; STREET, 1984, 2005; BARTON; HAMILTON, 2000). Os diversos estudos sobre esse tema nos permitem afirmar que as experiências com letramentos prévios contribuem para redimensionar as novas práticas que os discentes precisam executar no universo acadêmico. Dessa forma, ao considerar esses eventos e essas práticas, localizados em uma comunidade discursiva específica, salienta-se que as pesquisas sobre letramento acadêmico adotam como base teórica a escrita na perspectiva dos gêneros textuais (BAKHTIN, 1981; SWALES, 1990).

Face a isso, essa pesquisa tem por objetivo identificar quais habilidades e dificuldades são apresentadas por estudantes escritores inexperientes do Curso de Letras Português da Universidade Estadual do Ceará. Ademais, com base nos dados e nos resultados, realiza-se uma discussão sobre as práticas de letramentos desses estudantes e sobre a necessidade de ajuste no processo de ensino aprendizagem da escrita acadêmica, levando-se em consideração as especificidades dos letramentos acadêmicos e as dificuldades apresentadas pelos alunos.

Além dessa introdução, este trabalho está organizado em cinco seções. Na primeira seção, fazemos uma breve discussão teórica sobre “abordagem múltipla dos letramentos”, buscando compreender como os Novos Estudos do Letramento redimensionam esse tema de uma perspectiva social para uma sociocultural. Em seguida, discutimos o termo Letramentos Acadêmicos e os Modelos de Letramento Acadêmico propostos por Lea e Street (1998). Na segunda seção, expomos algumas discussões em torno da Escrita Acadêmica. Na terceira seção, apresentamos a metodologia utilizada neste estudo. Na quarta seção, procedemos a análise e a discussão dos resultados à luz da teoria proposta neste estudo. E, por fim, na quinta seção, tecemos algumas reflexões e considerações finais.

## Abordagem múltipla dos letramentos

Ao discorrer sobre a abordagem múltipla dos letramentos<sup>3</sup>, percebe-se *a priori* a grande guinada nos estudos do letramento como prática social a partir dos anos 80. Isso se deve, em parte, a um grupo de pesquisadores que começaram a questionar seriamente a visão tradicional de letramento. Muitos estudos originaram-se de várias áreas como a Linguística, a História, a Antropologia, a Retórica, a Psicologia, a Educação, entre outras. Nessa seara, vale salientar os nomes que até hoje se destacam nos estudos dos letramentos como Brian Street, James Gee, Shirley B. Heath, David Barton, Mary Hamilton, Roze Ivanic, Magda Soares e Angela B. Kleiman. Como assevera Gee (1990), os trabalhos oriundos de diferentes áreas disciplinares e escritos em diferentes linguagens teóricas que não foram unificadas convergiram para uma visão compartilhada sobre o que ficou conhecido como Novos Estudos do Letramento (doravante em nosso estudo NEL<sup>4</sup>).

Nessa perspectiva, Gee (2015) salienta que os NEL ajudaram a fundar os estudos sobre a cultura, o discurso, a linguagem, o letramento e, muitas vezes, a história e a história da política. Dando ênfase a essa nova perspectiva, concordamos com Pahl (2014) ao afirmar que os NEL se caracterizam pelas práticas diárias de letramento em contextos sociais específicos, pois eles desempenham papel importante na localização de problemas com letramento em contextos sociais mais amplos, destacando-se assim a pluralidade do letramento (BARTON, 1994; GEE, 1990, 1998; STREET, 1984, 1995).

Além disso, os NEL representam uma mudança de perspectiva sobre o estudo e a aquisição do conhecimento, a partir do modelo cognitivo dominante, com ênfase na leitura, para uma compreensão mais ampla de práticas de letramento em seus contextos sociais e culturais. Em outras palavras, essa mudança de paradigma considera a natureza do letramento, focada não apenas na aquisição de habilidades, como nas abordagens dominantes, mas também no que significa conceber o letramento como uma prática social. Isso implica no reconhecimento de múltiplos letramentos, que variam de acordo com o tempo e com o espaço. Em face a isso, Street (2003) questiona: “Quais letramentos” são dominantes e quais são marginalizados ou resistentes?

Para responder esse questionamento, é necessário compreender a noção de eventos e de práticas de letramento nos NEL. Segundo Barton, Hamilton e Ivanic (2000), práticas de letramento são a relação entre as atividades de leitura e escrita e as estruturas sociais de poder nas quais essas práticas ajudam as pessoas a desenvolverem suas habilidades.

---

3 Ao usarmos o termo letramentos no plural acreditamos na multiplicidade de eventos e práticas nas quais o letramento (capacidade de ler e escrever) ocorre. Já ao utilizarmos o termo letramento, em outros momentos nesse texto, o fazemos no sentido original do termo, ou seja, a capacidade de ler e escrever textos em diferentes contextos.

4 Optamos por usar a sigla NEL para nos referir aos Novos Estudos do Letramento.

Assim, quando esses autores se referem às práticas de letramento, não se trata apenas de uma escolha superficial de um determinado evento de leitura ou de escrita, mas das possibilidades que essa perspectiva oferece para novos entendimentos teóricos sobre o letramento. Por sua vez, os eventos de letramento são as atividades em que a leitura e a escrita desempenham um papel importante, em outras palavras, os eventos de letramento podem ser observados, por exemplo em uma aula de escrita que resultará em suas práticas (IVANIC, 1982; BARTON; HAMILTON, 2000).

Portanto, compreendemos essas práticas como unidades não observáveis de comportamento. Elas envolvem valores, atitudes, sentimentos e relações sociais, além de incluírem consciência, discursos e construção de letramento. Ademais, é preciso ficar atento a como as pessoas percebem o sentido e a construção de letramento, por serem processos internos ao indivíduo, ou seja, cada pessoa tem uma forma específica de agir e reagir às situações de aprendizagem de leitura e escrita.

Além disso, as práticas são moldadas por normas sociais que regulam a utilização e a distribuição de textos, prescrevendo quem pode produzir e ter acesso a eles. Elas são atravessadas pela distinção entre os mundos individuais e sociais. Já as práticas de letramento são percebidas nas relações entre as pessoas, dentro de grupos e comunidades, e não como um conjunto de propriedades inerentes aos indivíduos. Neste sentido, Fisher (2007, p. 28) assevera que “a noção de práticas sociais viabiliza uma discussão fecunda ao estabelecer ligação entre atividades de leitura e escrita e suas estruturas sociais” no âmbito acadêmico.

## **A proposta de Lea e Street para o letramento acadêmico**

Os estudos sobre letramento vão muito além do contexto social no qual ele está inserido, uma vez que a apropriação da leitura e da escrita ocupa lugares diferentes em contextos socioculturais diversos. Nessa perspectiva, a pesquisa realizada por Lea e Street (1998) analisa as percepções e as práticas de escrita de alunos no ensino superior, cujo principal propósito é afastar-se do modelo baseado em habilidades cognitivas.

Concordamos com Lea e Street (1998) quando afirmam que a natureza da aprendizagem na academia engloba toda a comunidade acadêmica – gestores, professores, funcionários, alunos – e o entendimento de seus eventos e de suas práticas de letramento, sem fazer suposições prévias sobre quais eventos e práticas são apropriadas ou não. Nesse sentido, Lea e Street (1998) reconhecem três modelos de letramentos acadêmicos interligados e interrelacionados:

- *Modelo de habilidades de estudo* - centra-se nas habilidades linguísticas-cognitivas, incluindo a escrita relacionada ao conteúdo em geral que os alunos podem transferir para os outros;

- *Modelo de socialização acadêmica* - pressupõe atividades que estimulam a aculturação, ou seja, aquelas que contribuem para que os alunos se familiarizem com a comunidade disciplinar da qual farão parte e usem os gêneros e os discursos dessa área disciplinar de forma eficaz; e
- *Modelo de Letramento Acadêmico* - promove práticas sociais nas quais a leitura e a escrita têm uma função epistêmica e contribuem para a construção do conhecimento no contexto do ensino superior. Ele incorpora a socialização acadêmica e, como um processo de letramento situado, exige estratégias de aprendizagem específicas que normalmente não são adquiridas naturalmente, mas devem ser ensinadas. Além disso, vê as instituições nas quais as práticas acadêmicas ocorrem, como constituídas de lugares de discurso e de poder.

Nesse estudo, compreendemos que esses modelos são particularmente importantes na tentativa de desenvolver uma análise mais complexa do que significa tornar-se academicamente letrado. É importante também destacar quais significados são contestados entre as diferentes partes envolvidas: a instituição, os professores, os alunos e os funcionários. Portanto, vale salientar que o letramento acadêmico contribui com *insights* positivos para os letramentos em geral.

Enfim, o modelo dos letramentos acadêmicos parece, então, incorporado a outros modelos em uma compreensão mais abrangente da natureza da escrita do aluno dentro de práticas institucionais, em suas relações de poder e em suas identidades. Nesse sentido, Lea e Street (1998) apresentam uma visão hierárquica da relação entre os três modelos que privilegiam a abordagem dos letramentos acadêmicos. Assim, tanto para o ensino como para a investigação, deve-se abordar as questões de competências específicas em torno da escrita dos alunos (por exemplo, como iniciar ou concluir um ensaio, a decisão de usar a primeira pessoa do discurso etc.).

## **Escrita acadêmica no curso de Letras**

Os problemas com a escrita acadêmica no Brasil têm sido apontados por professores de diferentes campos disciplinares e têm sido confirmados por diferentes pesquisadores (MOTTA-ROTH; HENDGES, 2010; OLIVEIRA, 2011; FIAD, 2011; FISCHER, 2014). Além disso, o interesse por parte de algumas universidades brasileiras em criar mecanismos para tentar sanar esse problema é um indício de que nossas universidades não estão preparadas para sustentar um projeto de escrita ao longo das carreiras universitárias como já existe nos países anglo-saxões há décadas.

O termo “escrita acadêmica” é frequentemente usado para se referir ao tipo de escrita que os alunos são requisitados a apresentar na universidade. Segundo Curry e Lillis (2003), o reconhecimento da centralidade da escrita, para a aprendizagem e para a avaliação

no ensino superior, surge a partir do movimento de inclusão da Escrita no Currículo<sup>5</sup> e da Escrita nas Disciplinas<sup>6</sup>. O primeiro movimento parte da premissa de que a escrita é ferramenta essencial para aprendizagem e também de que a escrita acadêmica ocorre em contextos disciplinares específicos, sendo assim o ensino de tal escrita deve ser situado no currículo dos diversos cursos oferecidos pelas universidades. Já o segundo movimento atua como uma forma de beneficiar os estudantes, pois eles podem reconhecer como as formas de escrever mudam em diferentes contextos.

Ademais, Curry e Lillis (2003) consideram que existem três abordagens para o ensino de escrita no âmbito acadêmico que se tornaram frequentes: a escrita como produto, a escrita como processo e a escrita como prática social. Essas abordagens desenvolveram-se ao longo do tempo e, muitas vezes, em contextos geográficos distintos, mas em maior ou menor medida, essas abordagens tendem a influenciar a escrita em contextos acadêmicos.

No primeiro caso, a escrita como produto tende a ser ensinada, dando ênfase na escrita dos alunos como textos finais ou “produtos”. Muitas vezes, ensinar a escrita, seja ela em aulas formais ou como atividades, segue “modelos de boa escrita” que são imitações de exemplares canônicos, muitas vezes, ocorrendo pouca análise dos vários aspectos retóricos dos textos ou dos contextos sociais nos quais funcionam. O foco, nesse tipo de abordagem, recai sobre as características específicas dos textos escritos como ortografia, estrutura, vocabulário e estilo. Além disso, pouca atenção é dada ao processo de escrita que inclui as decisões conscientes e inconscientes que os escritores fazem para se comunicarem para fins e públicos diferentes.

Já a escrita enquanto processo tende a dar mais atenção aos processos a ela subjacentes, ou seja, as diversas etapas de escrita que um escritor pode usar. Essa abordagem separa-se do impulso individualista, expressivo e popular da década de 1960 e 1970. Seguindo a noção de indivíduo discreto e isolado, a ênfase na escrita como processo centra-se principalmente em como os alunos podem expressar suas identidades, em vez de escrever como algo que ocorre em contexto associal. Por fim, a escrita como prática social foca a escrita como uma atividade que sempre ocorre em um contexto social, em um nível mais local, imediato e em um nível sociocultural mais amplo.

Concordamos com Marinho (2010) que a escrita acadêmica é uma estratégia compensatória, interessada em oferecer aos alunos, que “têm dificuldades de leitura e de escrita”, a oportunidade de recompor lacunas de um processo de escolarização

---

5 *The Write Across the Curriculum* – WAC (A Escrita no Currículo, em tradução livre), parte da premissa de que a escrita se dará em todo o currículo das áreas disciplinares em estudo.

6 *The Writing in the disciplines* – WID (A Escrita nas Disciplinas, em tradução livre), coloca a escrita como parte central da área disciplinar específica em suas diferentes formas e nos seus diferentes contextos.

supostamente deficitário, de aprender aquilo que deveriam ter aprendido antes de entrar na universidade. No entanto, a escrita acadêmica ainda é para a maioria dos alunos um percurso árduo, principalmente, para aqueles que se iniciam no ensino superior. A esse respeito, Motta-Roth (2009) adverte sobre a existência de problemas com a produção de textos em gêneros acadêmicos que representam um desafio para alunos licenciados ou não licenciados, bem como para os docentes de diferentes departamentos, uma vez que redigir texto na academia é produzir textos com objetivos bem específicos (MOTTA-ROTH; HENDGES, 2010).

Nesse sentido, é necessário que os alunos se apropriem dos discursos que circulam na universidade, e em escrita acadêmica, e é essencial que se indiquem as fontes e/ou informações através de citações no texto e na bibliografia apontada ao final dele. Portanto, defendemos que a escrita acadêmica é fundamental para o êxito no ensino superior. É através dela que se exercita as habilidades, desenvolve-se argumentos e expressa-se os pontos de vista.

## **Método de pesquisa**

O presente trabalho é um estudo de caso, de natureza aplicada e de abordagem qualitativa. De acordo com Gil (1999), o estudo de caso consiste em uma pesquisa profunda e exaustiva de um ou poucos objetos, de maneira que permitam seu amplo e detalhado conhecimento.

Os participantes da pesquisa foram 12 alunos da graduação em Letras/Português da Universidade Estadual do Ceará (UECE) que estavam cursando as disciplinas de Produção de Gêneros Acadêmicos em Língua Portuguesa – PGALP, Produção de Gêneros Técnicos em Língua Portuguesa – PGTLP e Produção Escrita em Língua Portuguesa – PELP no período compreendido entre 2015.2 a 2016.1. Para selecionar esses alunos, foi enviada uma carta convite para todos os alunos que estavam cursando uma dessas disciplinas de escrita e somente 12 aceitaram participar.

O instrumento utilizado, nesse estudo, foi composto de uma entrevista semiestruturada feita com 12 alunos do curso de Letras que estavam cursando as disciplinas de escrita citadas anteriormente. Essas entrevistas foram gravadas individualmente com uso de *smartphone* e depois transcritas e atestadas pelos sujeitos. O procedimento de análise se baseou nas respostas dadas às entrevistas semiestruturadas pelos estudantes. Para isso, buscou-se analisar as questões envolvidas na escrita acadêmica a partir de dois parâmetros: 1) Relação da escrita nos letramentos individuais dos estudantes escritores inexperientes em suas singularidades tanto em sua escolarização quanto no ensino superior; 2) Cruzamento das histórias de letramento dos estudantes inexperientes, a fim de verificar quais dificuldades são apontadas por eles com relação à construção da escrita nos eventos e nas práticas de letramento acadêmico.

Este estudo foi submetido ao Conselho de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Ceará (UECE), tendo seu parecer favorável sob o nº 56081316,7,0000.5534. Os sujeitos foram informados sobre a pesquisa e seus riscos através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), o qual foi entregue e assinado pelos participantes que se envolveram neste estudo.

## **Análise e discussão dos resultados**

Nesta seção, trazemos os resultados obtidos por meio da análise qualitativa das entrevistas semiestruturadas realizadas com os alunos participantes desse estudo. As respostas dadas por esses alunos foram analisadas à luz da teoria dos letramentos e do letramento acadêmico utilizada neste estudo.

### **Percursos dos letramentos dos estudantes escritores inexperientes**

Os percursos de letramentos dos doze (12) estudantes escritores inexperientes (doravante *EEI*), em casa, na comunidade e no ensino básico, remetem à reflexão sobre os eventos e às práticas de letramentos anteriores ao ingresso deles no curso de Letras. No geral, nossa compreensão sobre as histórias de letramento dos *EEI* ajudou-nos a dar sentido aos sentimentos e às decisões a partir das especificidades dos relatos dos percursos de letramento deles. As lembranças sobre quem os influenciou em leitura e/ou nos percursos de letramento em casa, na comunidade ou na escola sempre parte de um familiar. Observamos no extrato abaixo o engajamento da família nos letramentos locais, ou seja, os primeiros contatos com a leitura geralmente ocorrem no seio familiar.

**PAULA<sup>7</sup>** – ... a *minha mãe* cantava pra mim dormir, então histórias num (3<sup>8</sup>) *meu pai* gostava de contar histórias, minha mãe contava muito as histórias do meu avô que ele contava para ela quando era criança e ambos gostavam, (2) quer dizer minha mãe ainda gosta de ler, meu pai porque faleceu, mas todos dois gostavam, tinham esse costume da leitura.

**TALIA** – não ... não que eu lembre...recadinhos, essas coisas? ... cartas? Não, meus pais não... eu lembro que quando pequena, eu trocava cartas com *minha prima*, mas só isso, foi o primeiro... eu lembrei agora. Mas em casa com meus pais não.

**ITALO** – é eu via *minha mãe* lendo, minha mãe sempre leu muito... jornal, revista, ela sempre assinou sempre tinha... contar história pra mim não, mas eu pedia pra ela é... por exemplo eu gostava de muitos textos, trechos da bíblia né... e por exemplo, sobre a criação né .... criança tinha curiosidade de saber sobre isso e pedia para ela me mostrar na bíblia onde tinha e ela me mostrava e eu lia. *Minha tia e minha vó*. Elas liam a mesma coisa, jornais, revistas também.

---

7 Os nomes dos estudantes inexperientes são fictícios.

8 O número entre parênteses indica o tempo (em segundo) das pausas realizadas pelo entrevistado.

**MARLOS** – Contavam histórias, ler eles não liam porque *meu pai* é analfabeto e *minha mãe* também. Na minha família, lá na minha casa eu fui o primeiro a começar a ler, então meu irmão mandava cartas do Pará e minha mãe saía procurando alguém que conseguisse ler para entender o que era né [...].

Constatamos pela amostra dos relatos dos *EEI*, no extrato acima, que os primeiros contatos com a leitura se devem a um membro da família (pai, mãe, avós, tios, primos). As cenas de leitura foram muito presentes na vida deles, principalmente na casa de seus pais e isso influenciou bastante nos seus percursos de letramento. Ademais, essas histórias de letramento nos remetem à presença de uma educação voltada para práticas de letramento locais e/ou situados (BARTON; HAMILTON, 2000), no caso desses estudantes, as cenas de letramentos, de certo modo, sempre estiveram presentes em casa.

Por outro lado, as cenas de escrita do ensino básico relatadas pelos *EEI* são muito escassas. Isso nos dá uma dimensão das singularidades que perpassam as cenas de letramentos que ocorreram na vida deles no ensino básico. O que nos abre a possibilidade de falar em *déficit* de letramentos anteriores (GEE, 1990; FISCHER, 2007). Esse é um pressuposto da dimensão sociocultural e econômica que acaba por definir quais sujeitos supostamente conseguem chegar à universidade e logo dialogar com os membros mais experientes da academia. Nos extratos a seguir, observamos alguns dos relatos das experiências de escrita dos *EEI* no ensino básico.

**TALIA** – Bom eu nunca fui assim de escrever né, o meu contato com a língua portuguesa eu num sei nem como é que eu faço Letras porque *meu contato com a escrita na no ensino médio foi muito pouco*, então assim, é o meu contato no ensino médio com a escrita realmente foi muito pouco [...]

**ITALO** – eu lembro das redações, que eu fazia (3) a primeira vez que eu escrevi texto foi na... no oitavo ano [...] fugi do tema [...] **ITALO** – não, havia escrita, mas não produção de texto... tinha as atividades que a gente fazia, mas produção de texto mesmo... *eu só fui escrever um texto no oitavo ano.*

**ROGER** – minha experiência no ensino médio foi ótima, nunca *tive dificuldade em produzir redações, resumos, provas né,...* pois *fui letrado no tempo ideal*, mas achava ortografia era mais fácil do que os recursos textuais.

**CARLA** – *Foi bastante proveitosa.* Não tenho dúvidas de que o meu processo de escrita no ensino médio serviu como base sólida para mim, agora aluna do curso de Letras. Eu sempre me identifiquei com as palavras, com a literatura.

**ANDRÉ** – Foi razoável, o professor dava regras de gramática direto né, em cima de gramática direto (3) *redação foi melhor do que a escrita né*, a redação, o sistema não era difícil né para desenvolver o que atrapalhava mesmo era o momento da escrita em cima da redação.

Reafirmamos a dimensão sociocultural nos relatos dos *EEI*, pois a relação com a escrita depende do engajamento em eventos e em práticas de letramentos exitosas como ocorreu com Roger, Carla e André. Podemos inferir que as cenas de escrita presenciadas por eles, levou-os a melhores práticas de escrita, embora em seus relatos haja descompasso entre o que é atividade de escrita e o que é gramática. Observamos ainda que a falta de *expertise* de Talia e Ítalo remete a experiências destoantes do que seja o ensino de leitura e escrita na educação básica, principalmente, nas escolas públicas. Compreendemos nesses relatos dos percursos de letramentos dos *EEI* no ensino básico que somente o engajamento em eventos e em práticas de letramento contribui para o desenvolvimento de habilidades em leitura e escrita. Isso corrobora a visão de Street (1984, 1995) sobre o letramento enquanto um ato social desde o início, uma vez que as formas como os alunos e os professores interagem já seria uma prática social que afeta a natureza do letramento a ser aprendido e as ideias sobre letramento realizadas pelos participantes, especialmente, os novos aprendizes e suas posições em relações de poder.

Um dos principais problemas que podemos inferir dos percursos de letramento dos *EEI* no ensino básico é a falta de direcionamento nos eventos e nas práticas de escrita. A partir dos relatos, chegamos à conclusão de que as instruções dadas às atividades de produção são confusas. Nos extratos a seguir, os *EEI* relatam sobre suas experiências com a escrita no ensino básico.

- ITALO** – *não, havia escrita, mas não produção de texto... tinha as atividades que a gente fazia, mas produção de texto mesmo ...eu só fui escrever um texto no oitavo ano.*
- GUTO** – *era uma coisa que era muito .... que hoje eu tenho noção de que era vazia... era basicamente chegar e dizer vamos escrever sobre isso, não existia de fato um propósito o professor chegava e num chegávamos a escrever assim assado para tal coisa era você escrever para ter uma nota [...]*
- CARLA** – *A professora começava explicando o que é, era determinado gênero e como poderíamos produzi-lo. Depois, nos mostrava exemplos de textos que foram produzidos por outros alunos. Eram exemplos diversos, do texto “pobre” e pouco articulado ao texto bem estruturado, bem elaborado. Comparávamos os textos, fazíamos reflexões acerca do que foi escrito, discutíamos...*
- ANDRÉ** – *como te disse, em cima de gramática, eram as regras básicas, ter cuidado com as letras maiúsculas, minúsculas, assim, no início de frases. Ela entregava a folha e pedia para não fugir do tema, dizia o número de linhas o mínimo 15 o máximo 30, três parágrafos, a exigência era essa.*

A sensação de não saber lidar com a linguagem escrita e não ter desenvolvido as habilidades necessárias para estimular o pensamento crítico é um dos entraves que são relatados pela maioria dos *EEI*. Situamos essas experiências dos alunos com a escrita no ensino básico, como discurso da escrita como produto, ou seja, apenas prevalece a nota ao final do processo, em vez de situar a escrita no que podemos denominar de discurso

de escrita como criatividade que se preocupa mais com o conteúdo e com o estilo da produção textual do que com sua forma. Portanto, compartilhamos o entendimento de Figueiredo e Bonini (2006) que aprender a escrever “bem” é um processo implícito, resultante do contato com “bons” textos e da própria prática da escrita sobre temas de interesse do autor.

Outrossim, pelo exposto, podemos constatar que as instruções para as práticas de escrita não são visíveis, pois os alunos não sabem ao certo o que fazer quando o professor pede para escrever um texto sobre determinado assunto, sem indicar com clareza os procedimentos para a escrita. Isso revela que a prática institucional do mistério (LILLIS, 2001) acompanha a maioria dos *EEI* desde sua escolarização básica. Além disso, a partir dos relatos dos percursos de letramentos dos *EEI* no ensino básico, concordamos com Ivanic (2004) que a política, a prática e as opiniões sobre letramento são geralmente sustentadas, consciente ou subconscientemente, por formas particulares de conceitualização da escrita e por formas particulares de conceituar como a escrita pode ser aprendida.

Por fim, essas diferentes formas de conceituar os letramentos são o cerne dos discursos, em sentido mais amplo: associações reconhecíveis entre valores, crenças, práticas que levam a formas particulares de ação situada, por exemplo, as diversas formas pelas quais os *EEI* tiveram acesso à leitura e à escrita em seus percursos de letramento em casa, na comunidade e no ensino básico. Ademais, as decisões, as escolhas e as omissões particulares, as maneiras como as pessoas falam sobre escrever e aprender a escrever, e as ações que elas fazem como aprendizes, professores e avaliadores, são instanciações de discurso de escrita que se fazem presentes no momento do ensino-aprendizagem da escrita.

### **Eventos e práticas de letramentos dos Estudantes Escritores Inexperientes do curso de Letras Português da UECE**

Neste subtópico, mostramos exemplos das experiências de leitura e de escrita dos *EEI* nos eventos e nas práticas de letramento do curso de Letras Português, e damos continuidade às nossas análises sobre os seus percursos de letramentos nessa comunidade discursiva. A pequena amostra de extratos analisada evidencia como esses alunos se reconhecem enquanto leitores e escritores no ensino superior. Isso nos possibilitou reconhecer suas habilidades e suas dificuldades ao lidarem com a escrita nos eventos e nas práticas de letramento nesse contexto. Em geral, nossa compreensão acerca dos relatos de suas práticas de letramento no curso de Letras se ampara nos momentos em que a escrita é colocada em pauta, ou seja, nos eventos e nas práticas de letramento como atribuídos por Street (1984) e Heath (1982) no qual um trecho escrito auxilia e faz parte das interações no ensino-aprendizagem.

Substancial aos eventos e às práticas no curso de Letras, apoiamo-nos ainda no que os *EEI* revelam sobre as instruções e os *feedbacks* dados à escrita, pois, assim, podemos compreender como a escrita acadêmica é vista nessa comunidade discursiva. As experiências de escrita acadêmica vivenciadas pelos doze (12) estudantes escritores aprendizes nos levaram a perceber que é preciso que o ensino-aprendizagem da escrita acadêmica seja conduzido de forma visível dentro de seus eventos e de suas práticas nesse contexto.

Nos relatos dos *EEI* em seus percursos de letramento no ensino superior, percebemos o grau de dificuldade em relação à leitura e à escrita nesse nível de ensino. Nos extratos abaixo, observamos que termos e/ou palavras, como “dificuldade”, “muita dificuldade”, “a maior dificuldade”, “difícil”, “um pouco difícil”, são constantes nos relatos dos *EEI*. No entanto, eles são protagonistas ao driblarem a falta de habilidade em lidar com a leitura e a escrita de textos em gêneros acadêmicos.

- PAULA** – Ah, achei, *eu tive muita dificuldade* com justamente com textos é da Teoria linguística, principalmente no início no primeiro semestre, *eu tive muita dificuldade* [...]
- ANDRÉ** – Para mim foi *a maior dificuldade* porque a primeira disciplina que tive de produção textual né, e foi a primeira também que tirei nota baixa, *tive dificuldade, muita*.
- KÁTIA** – Eu sempre gostei de ler, principalmente livros de aventura, mas aqui *tive muita dificuldade de ler*, de compreender né, a princípio toda essa teoria.
- LETÍCIA** – escrita [...] meu primeiro contato assim com a escrita... tipo de escrita acadêmica mesmo (3) foi o segundo semestre no projeto que eu fiz com a professora X que era pra ser uma resenha, ai foi *um pouco difícil*...

Observamos que os primeiros contatos com a leitura e, principalmente, com a escrita na universidade foram bastante tensos. Isso se deve à falta de direcionamento de como os alunos devem produzir textos nos eventos de letramento – a aula. Em um desses eventos, na disciplina de Produção Escrita em Língua Portuguesa, eles foram levados a produzir um resumo. Para isso, teriam que ler alguns livros e fazer um resumo. Como podemos constatar, no excerto abaixo.

- PAULA** – Hum, Foi um susto, foi diferente. Quando eu entrei aqui a primeira disciplina que eu tive foi justamente produção textual e... *o professor pedia para a gente ler uns livros... alguns livros ela dava alguns títulos para gente ler e depois ele pedia que fosse feito um resumo*, mas o resumo que a gente fazia nunca tava... é, não... não atingia o objetivo que ele queria [...]

Verificamos, no excerto acima, que o texto produzido pelos *EEI* (o resumo) não atingia o objetivo esperado pelo professor. A esse respeito, Lillis (1999) aponta para a pressuposição de que as convenções da escrita acadêmica fazem parte do senso comum, acarretando à

instituição a prática institucional do mistério. O relato de *Paula*, nesse extrato, corrobora o que Lillis (1999) e Fischer (2011) enfatizam sobre a prática de trabalhar contra os menos familiarizados com as convenções em torno da escrita acadêmica, ou seja, contra as pessoas oriundas das classes sociais menos favorecidas e que, até pouco tempo, não tinham acesso ao ensino superior.

A partir dos relatos feitos pelos *EEI*, podemos afirmar que a falta de um direcionamento eficaz ou de um planejamento mais condizente com a escrita acadêmica, provavelmente, contribui para que esses alunos não se sintam capazes de se inserir como escritores experientes nessa comunidade discursiva. É vital que esse reconhecimento os acompanhe ao longo de seus percursos de letramento na universidade, pois o contato com os membros mais experientes através de instruções claras sobre escrever pode levá-los a se reconhecerem *insiders*, ou seja, se sintam fazendo parte do jogo, reconheçam-se como atores capazes de atuar nesse cenário estranho para eles até então. Dessa maneira, é preciso que as ferramentas e as instruções lhes sejam apresentadas de forma clara para que aprendam a utilizá-las nessa comunidade junto aos membros mais experientes.

Observamos ainda, nos relatos dos *EEI*, que a escrita geralmente é considerada apenas como um instrumento de avaliação do desempenho dos alunos em provas ou trabalhos nessa comunidade discursiva. Podemos verificar isso nos extratos abaixo.

- ÍTALO** – o primeiro contato com a escrita aqui foi na cadeira de... de... como é meu Deus o nome?... (6) Produção Escrita em Língua Portuguesa, isso. É o professor como era que ele fazia as produções escritas. O professor pedia para gente, foram feitas na *nas provas*, não havia atividades neh nós liamos um livro literário,
- MARLOS** – Aqui na universidade a escrita é mais trabalhosa, tem os seminários que o professor pede no mínimo um *handout* para se basear, mas sempre nessa base trabalhos né, seminários, essas coisas assim e *prova*.
- ANDRÉ** – Pra mim foi a maior dificuldade porque a primeira disciplina que tive de produção textual né, e foi a primeira também que *tirei nota baixa*, tive dificuldade, muita.
- ANA** – Meu primeiro contato com a escrita na universidade foi na disciplina de Produção de Escrita em Língua Portuguesa. Foi péssimo. Eu só sabia escrever texto dissertativo. Não entendia o porquê de só *tirar nota 4,0* (a maioria na sala tirava quatro).

Consideramos que a avaliação é uma ferramenta importante para acompanhar o ensino-aprendizagem. Como assevera Carlino (2005), as situações de avaliação propostas em diferentes disciplinas incluem trabalhos escritos, que podem e devem servir para que os alunos aprofundem os conteúdos trabalhados e se desenvolvam como escritores. Contudo, para que isso ocorra, é preciso que sejam definidos critérios explícitos e escalas de avaliação. No entanto, seguir por um caminho sem critérios explícitos e sem escalas inviabiliza o real valor da avaliação, quando não se tem a produção escrita com foco no processo de escrita.

Acreditamos que a escrita é uma das principais formas pelas quais os alunos são avaliados e, muitas vezes, torna-se o principal meio de avaliar o progresso do aluno. Nesse caso, é justo que a escrita acadêmica seja tratada de forma processual. Para isso, é necessário que as instruções dadas à escrita sejam claras e os *feedbacks* possam contribuir para melhorar o entendimento dos alunos sobre sua própria escrita, uma vez que ela é crucial para o seu sucesso na universidade (HYLAND, 2006; MOTTA-ROTH; HENDGES, 2010).

É notório pelos percursos de letramentos anteriores no ensino básico que não houve espaço para sanar dificuldades em leitura e escrita desses *EEI*. Isso corrobora o que Lea e Street (1998) estabelecem sobre a compreensão dos alunos e dos professores sobre as atividades de escrita em particular, ou seja, não se pode esperar que todos os alunos que chegam à universidade tragam experiências exitosas de seus letramentos anteriores. É preciso um olhar mais cauteloso para desmistificar a ideologia do *déficit* de letramento, buscando soluções eficazes para que o ensino-aprendizagem da escrita acadêmica ocorra de forma profícua, visto que nenhum dos *EEI* demonstra ter tido um percurso de letramento eficaz em sua formação escolar básica. Portanto, podemos pontuar algumas considerações em relação às práticas de letramento desses *EEI*:

- Há o compartilhamento das mesmas preocupações, ou seja, as dificuldades enfrentadas por eles no momento de escrever academicamente;
- Existe a iniciativa própria de buscar conhecimentos sobre os gêneros acadêmicos (procuram colegas de semestres mais adiantados para saber como escrever um artigo);
- Apresentam as mesmas queixas sobre as instruções dadas à escrita e a quase inexistência de *feedbacks*; e
- Constata-se que as disciplinas de Produção Escrita não contribuíram de forma eficaz para prática de escrita acadêmica desses sujeitos.

Por fim, constatamos que os alunos do curso de Letras da UECE começam a se apropriar da escrita acadêmica de forma esporádica, uma vez que as disciplinas de escrita não cumprem os objetivos que estão atrelados às suas ementas. Em um ano e meio que durou a nossa pesquisa, baseado tanto em nossas observações em sala de aula quanto no depoimento dos alunos nas entrevistas, podemos afirmar que houve poucas atividades relacionadas à escrita acadêmica, por exemplo, na disciplina de Produção Escrita em Língua Portuguesa em que os alunos não sabem ao certo o tipo de escrita que foi feita. Na verdade, a grande demanda de alunos matriculados nesta disciplina impossibilitou o professor de pedir tarefas de escrita e dar conta de trabalhar com o processo de escrita. Por outro lado, acreditamos que exista possibilidades de tentar lidar

com uma metodologia que insira os alunos nas práticas de escrita e no reconhecimento do que seja a escrita em gênero acadêmico.

## Considerações finais

Neste artigo, nosso principal objetivo foi identificar quais habilidades e dificuldades são apresentadas por estudantes escritores inexperientes na comunidade discursiva do curso de Letras Português em disciplinas de Produção Escrita da Universidade Estadual do Ceará, nos eventos e nas práticas de letramento que perfazem esse campo disciplinar na área de Linguística.

As análises dos dados demonstraram que os alunos apresentam várias dificuldades com relação à construção da escrita acadêmica desde características mais simples, ou seja, reconhecer os movimentos retóricos dos gêneros acadêmicos, até os mais complexos, por exemplo, dialogar com os autores quanto à construção do texto.

Além disso, os 12 participantes desta pesquisa exemplificam bem a diversidade de letramentos que podemos encontrar na universidade. No entanto, não podemos cair na armadilha de afirmar que desenvolveram habilidades de letramento (BARTOLOMAE, 2005). O que podemos afirmar é que boa parte dos alunos traz para o ensino superior “problemas de letramento” que não foram solucionados em sua educação básica. Ao relatarmos como se deram os percursos de letramento desses 12 estudantes escritores inexperientes, podemos inferir o abismo que existe entre o ensino-aprendizagem no ensino básico e no ensino superior.

Ressaltamos que os membros mais experientes da academia devem deixar as práticas visíveis para os alunos tanto no que se refere às instruções dadas a eles, quando requisitam alguma atividade de escrita, como também aos *feedbacks* dados sobre a produção de seus textos. Nos depoimentos dos alunos participantes deste estudo, fica evidente que as instruções dadas à escrita não são claras e os *feedbacks*, quando ocorrem, são pontuais como aspectos referentes a questões de conteúdo, de textualidade e de gramática. Percebemos com isso que a prática institucional do mistério está presente na comunidade discursiva do curso de Letras Português da UECE. Isso nos revela que os membros mais experientes já esperam que os alunos venham prontos, que eles possam apenas conduzir o ensino sem maiores atropelos.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1981.

BARTOLOMAE, D. *Writing on the margins: Essays on Composition and Teaching*. New York: Palgrave Macmillan, 2005.

BARTON, D. *Literacy: An introduction to the ecology of written language*. Oxford: Blackwell, 1994.

BARTON, D.; HAMILTON, M. Literacy practices. *In*: BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIC, R. (org.). *Situated literacies: reading and writing in context*. New York: Routledge, 2000. p. 7-15.

CARLINO, P. *Leer y escribir en la universidad: una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica de Argentina, 2005.

FISCHER, A. *A construção de letramentos na esfera acadêmica*. 2007. Tese (Doutorado em Linguística) – Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, 2007. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/89764>. Acesso em: 23 mar. 2014.

CURRY, M. J.; HEWINGS, A. Approches to teaching writing. *In*: COFFIN, C. *et al. Teaching Academic Writing: a toolkit for higher education*. London/New York: Routledge, 2003.

CURRY, M. J.; LILLIS, T. M. Issues in academic writing in higher education. Ann. *In*: COFFIN, C. *et al. Teaching Academic Writing: a toolkit for higher education*. London/New York: Routledge, 2003.

FIAD, R. S. A escrita na universidade. *Revista da ABRALIN*, Paraná, v. Eletrônico, n. esp., p. 357-369, 2011.

FIGUEIREDO, D. C.; BONINI, A. Práticas discursivas e ensino do texto acadêmico: concepções de alunos de mestrado sobre a escrita. *Linguagem em (Dis)curso – LemD*, Tubarão, v. 6, n. 3, p. 413-446, set./dez. 2006.

GEE, J. P. *Literacy and Education*. London: Routledge, 2015.

GEE, J. P. *The New Literacy Studies: From Socially Situated to the Work of the Social*. Madison: University of Wisconsin at Madison, 1998.

GEE, J. P. *Social linguistics and literacies: ideology in Discourses*. 15. ed. London: Routledge, 1990.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

HEATH, S. B. Ethnography in education: Defining the Essentials. *In*: GILMORE, P.; GLATTHORN, A. A. *Children in and out of school: ethnography and education*. Washington, D.C: Center for Applied Linguistics, 1982.

HYLAND, K. *Hedges, Boosters and lexical invisibility: noticing modifiers in academic texts*. Language Awareness, 2000. p. 179-197.

IVANIC, R. *Writing and Identity: The discursal construction of identity in academic writing*. Amsterdã: John Benjamins, 1998.

JUCHUM, M. Ler e escrever na universidade na perspectiva dos projetos de letramento: o que muda, afinal? *Signos*, ano 35, n. 1, p. 76-86, 2014.

KLEIMAN, Â. *Os significados do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

LEA, M. R.; STREET, B. V. Student writing in higher education: an academic literacies approach. *Studies in Higher Education*, London, v. 23, n. 2, p. 157-16, jun. 1998.

LILLIS, T. M. Drawing on Bakhtin to move from critique to design. *Language and Education*, v. 17, n. 3, p. 192-207, 2003.

LILLIS, T.; SCOTT, M. Defining academic literacies research: issues of epistemology, ideology and strategy. *Journal of Applied Linguistics*, v. 4, n. 1, p. 5-32, 2007.

MARINHO, M. A escrita nas práticas de letramento acadêmico. *RBLA*, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 363-386, 2010.

MOTTA-ROTH, D. A importância do conceito de gêneros discursivos no ensino de redação acadêmica. *Revista Intercambio*, São Paulo, v. 3, p. 119-128, 1999.

MOTTA-ROTH, D.; HENDGES, G. R. *Produção textual na universidade*. São Paulo: Parábola, 2010.

PAHL, K. *Materializing Literacies in Communities*. London: Bloomsbury Academic, 2014.

SOARES, M. *Letramento em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

STREET, B. V. Recent Applications of New Literacy Studies in Educational Contexts. *Research in the Teaching of English*, v. 39, n. 4, p. 417-423, maio 2005.



STREET, B. V. What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education*, Teachers College, Columbia University, v. 5, n. 2, p. 77-91, 2003.

STREET, B. V. *Literacy and Development: Ethnographic Perspectives*. London: Routledge, 2001.

STREET, B. V. *Social Literacies*. Longman: London, 1995.

STREET, B. V. *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge: University Press, 1984.

SWALES, J. *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.