

Letramento acadêmico: vivências e percepções de estudantes de um programa de pós-graduação em educação

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v51i2.3223>

Ana Luzia Videira Parisotto¹
Juliana Aparecida de Souza Guine Bonfim²

Resumo

Este trabalho, de abordagem qualitativa, tem o objetivo de propiciar reflexão sobre a escrita na pós-graduação, ao apresentar as respostas emitidas por 20 alunos de um curso de pós-graduação em Educação de uma universidade pública acerca de suas vivências e percepções relacionadas à escrita acadêmica. O aporte teórico está relacionado aos estudos de Street (2010, 2014), Motta-Roth e Hendges (2010), Carlino (2005, 2015), Lillis (1999), dentre outros que abordam a mesma temática. Os resultados indicam que a maioria dos alunos já possuía alguma experiência anterior com a escrita de gêneros acadêmicos; suas dificuldades de escrita estão relacionadas à organização e estrutura do texto, às normas gramaticais e da ABNT, bem como a aspectos de coerência e de coesão textuais. Destacam, ainda, a contribuição de algumas disciplinas para o aprimoramento da escrita acadêmica, todavia, mencionam que essa preocupação não está no contexto da maioria das disciplinas cursadas.

Palavras-chave: letramento acadêmico; pós-graduação; experiências de escrita.

1 Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), Presidente Prudente, São Paulo, Brasil; analu.videira@uol.com.br; <https://orcid.org/0000-0001-9786-745X>

2 Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), Presidente Prudente, São Paulo, Brasil; ju.guine@hotmail.com; <https://orcid.org/0000-0003-2489-1875>

Academic literacy: experiences and perceptions of students from a graduate program in Education

Abstract

This study of a qualitative nature aims to analyze the answers to a questionnaire completed by 20 students from a graduate program in Education at a public university about their experiences and perceptions with regard to academic writing in graduate school. The theoretical basis is found in the studies of Street (2010, 2014), Motta-Roth and Hendges (2010), Carlino (2005, 2015), and Lilis (1999), alongside other studies within the same theme. The results indicate that most students have some previous experience in academic writing. Their difficulties are related to aspects concerning text organization and structure as well as textual coherence and cohesion. Their difficulties also derive from unfamiliarity with ABNT (Brazilian Association of Technical Standards) norms and grammar rules, which are aggravated by negative feelings towards academic writing. Moreover, while acknowledging the contribution of the courses they have attended, the participants mention that improving academic writing is not within the scope of most of them.

Keywords: academic literacy; graduate school; writing experience.

Introdução

Os estudantes ingressantes em cursos de pós-graduação, geralmente, enfrentam dificuldades relacionadas às demandas de escrita e leitura vivenciadas nesta etapa de estudo, já que, muitas vezes, as experiências relacionadas a essas atividades não foram significativas em etapas anteriores. A situação tem atingido níveis preocupantes com alunos que chegam ao ensino superior com sérias limitações de suas habilidades leitora e escritora, embora essas habilidades sejam imprescindíveis para as exigências do mundo contemporâneo e, ainda mais, para os egressos de cursos de graduação que pretendem continuar sua formação acadêmica, ingressando em cursos de pós-graduação.

Nesse sentido, muitos autores têm pesquisado sobre a escrita acadêmica com o intuito de compreender as formas de ensiná-la (CARLINO, 2005; MOTTA-ROTH; HENDGES, 2010; MELLO, 2017); a relação entre letramento acadêmico e poder (STREET, 2010; ZAVALA, 2010); as práticas de leitura e escrita e o trabalho com gêneros textuais da esfera acadêmica (GREGÓRIO, 2006; ANTUNES, 2006; OLIVEIRA, 2015); as representações sobre a escrita (ASSIS, 2015; CARLINO, 2005); bem como a construção de letramentos acadêmicos (FISCHER, 2007).

No âmbito específico dos cursos de mestrado, Figueiredo e Bonini (2006) observam que os textos dos pós-graduandos têm apresentado problemas de organização micro e macroestrutural. Ademais, tais estudantes têm dificuldade em identificar alguns gêneros

textuais produzidos na academia como práticas sociais para circulação do conhecimento no interior de uma comunidade discursiva.

Acreditamos na relevância da continuidade de pesquisas sobre essa temática, já que pode haver possibilidades de contribuições nos âmbitos acadêmico, social, científico e institucional, em especial para o desenvolvimento da escrita e da voz autoral. Dessa forma, Fischer (2005, p. 10, grifo da autora) destaca a importância:

[...] de uma atitude, de um gesto cotidiano conferido às nossas leituras e à nossa escrita, e que diz respeito a um jeito indagador que pomos sobre nossas produções, uma inquietude que nos faça desconfiar, a cada página escrita e a cada escolha de um título, da pertinência daquelas palavras, daquelas escolhas conceituais, daqueles modos de estabelecer vínculos entre elaborações teóricas de um certo autor e o objeto científico que construímos, os materiais empíricos sobre os quais nos debruçamos. Tal atitude talvez possa ser vista como uma verdadeira “técnica de si”, um exercício sobre si mesmo, em favor de uma escrita menos automática, menos servil, menos utilitarista [...].

Em face ao exposto, este artigo tem como objetivo propiciar reflexão sobre a escrita na pós-graduação, ao apresentar as respostas emitidas por vinte alunos de um curso de pós-graduação em Educação (nível de mestrado) de uma universidade pública acerca de suas vivências e percepções relacionadas à escrita acadêmica.

Para os fins a que se propõe, além dessa introdução, o trabalho está organizado em quatro seções que se concentraram: primeiro em explicitar uma fundamentação teórica que sustenta as análises; segundo em focar a metodologia e os procedimentos metodológicos para obtenção e geração dos dados; terceiro em apresentar a análise e discussão dos dados e, por fim, são tecidas algumas reflexões e considerações finais.

Fundamentação teórica

O fato de os alunos passarem por todas as etapas do ensino regular até chegarem à universidade não garante que tenham tido experiências significativas com a escrita acadêmica. Conforme assevera Carlino (2017), precisamos reconhecer que os tipos de escrita que circulam nas comunidades universitárias não são aprofundamentos relativos a algo que já fora aprendido, mas se constituem como novas formas discursivas, cujo aprendizado é desafiador para os iniciantes e costuma trazer barreiras muitas vezes intransponíveis, caso não contem com a ajuda de um professor.

Ao ingressar na universidade, o estudante começa a participar de práticas e eventos de letramento que demandam um conhecimento dos diversos gêneros textuais que

circulam nesse espaço. Todavia, frequentemente, quando avaliam as suas habilidades de escrita, costumam mencionar com muita ênfase problemas de ordem gramatical, devido a experiências anteriores de escrita e correção de seus textos, vivenciadas em períodos anteriores. De acordo com Adorno-Silva (2006, p. 93), “De modo algum, pretendemos negligenciar o ensino das regras gramaticais, como também a falta de base que o estudante traz do Ensino Fundamental e Médio, mas observar que há uma realidade profissional para a qual a universidade deve prepará-lo [...]”. E mais do que isso, observar que, segundo Bezerra (2015, p. 62), “Tanto as práticas como os eventos de letramentos que orientam a vida na universidade se apresentam, em geral, como novos para o estudante de graduação”.

Essa dificuldade de produzir textos da esfera acadêmica é vivenciada também pelos alunos dos cursos de pós-graduação, os quais demonstram pouca familiaridade com esse tipo de escrita (FIGUEIREDO; BONINI, 2006; SEVERINO, 2002).

Na defesa de uma nova abordagem para a compreensão da escrita e do letramento acadêmico, definido como um conjunto de práticas sociais, nas quais os significados culturais, as relações de poder e de identidades sociais tomam um papel central (FISCHER, 2008), os Novos Estudos do Letramento focalizam práticas de escrita desenvolvidas em contextos específicos, tendo como indispensáveis os estudos de Lea e Street (1998), Street (2003) e Gee (2000).

De acordo com Street (2014, p. 146), há dois modelos de letramento que se opõem e estão imbricados nas práticas e políticas educacionais: o modelo autônomo e o ideológico:

O modelo autônomo de letramento tem sido um aspecto dominante da teoria educacional e desenvolvimental. Uma das razões para nos referirmos a essa postura como modelo autônomo de letramento é que ela se representa a si mesma como se não fosse, de modo algum, uma postura ideologicamente situada, como se fosse simplesmente natural. Uma das razões por que desejo chamar sua contrapartida de ideológica é precisamente para assinalar que aqui não estamos simplesmente falando de aspectos técnicos do processo escrito ou do processo oral. Estamos falando, sim, é de modelos e pressupostos concorrentes sobre o processo de leitura e escrita que estão sempre encaixados em relações de poder.

Sobre o modelo ideológico de letramento (STREET, 1984), também incorporado nos estudos de Soares (2016) e Kleiman (1995), é relevante identificá-lo como algo vinculado às condições sociais e culturais de sua produção e que, dessa forma, destaca a apropriação de práticas letradas em uma perspectiva emancipatória:

A concepção do modelo ideológico do letramento, que afirma que as práticas letradas são determinadas pelo contexto social, permitiria a relativização, por parte do professor, daquilo que ele considera como universalmente confiável, ou válido, porque tem sua origem numa instituição de prestígio nos grupos de cultura letrada. (KLEIMAN, 1995, p. 55).

Assim, a concepção de escrita acadêmica, a partir dos Novos Estudos de Letramento, se aproxima da noção de letramento ideológico, já que envolve práticas letradas determinadas por um contexto social, cultural e identitário. Nesse sentido, o letramento acadêmico é visto como uma construção contínua e não como uma habilidade adquirida na educação básica e transferida para o contexto universitário (BEZERRA, 2015).

Segundo Freire (2003), o professor deve valorizar a expressão real da linguagem do discente, seus sonhos, suas percepções e suas emoções relacionados à ressignificação de suas experiências. Da mesma forma, Kramer (2003) reforça a relevância da experiência, quando assevera que a leitura e a escrita precisam se consolidar como experiência para se tornarem formadoras.

Ainda sobre letramento acadêmico, Vieira e Faraco (2019, p. 91, grifo do autor) ressaltam o trabalho com gêneros textuais na universidade:

Os textos que habitam a universidade se organizam a partir de certas possibilidades e restrições estruturais, temáticas e estilísticas que os caracterizam como pertencentes a este ou àquele gênero. Demandas e objetivos acadêmicos específicos solicitam gêneros específicos, organizados a partir de estruturas e formas também específicas. Portanto, você conhecer e saber produzir essa diversidade de gêneros é essencial ao desenvolvimento de seu letramento acadêmico, isto é, à sua inserção nas práticas de linguagem (não só de escrita, mas também de leitura) próprias do espaço universitário.

Motta-Roth e Hendges (2010) destacam a relevância de se trabalhar com o letramento acadêmico na perspectiva das práticas sociais, além de considerarem que escrever na academia pressupõe o apoio de outros membros da comunidade discursiva. Nessa mesma direção, Carlino (2015) sugere que os textos produzidos pelos pós-graduandos sejam revisados mediante o suporte dos colegas do curso, a fim de que reconsiderem seus conteúdos, organização e efeitos retóricos. Entretanto, a autora afirma que proporcionar comentários críticos e de qualidade não é uma competência espontânea, mas que precisa ser aprendida na pós-graduação.

Nesse sentido, revelam-se também como extremamente importantes as devolutivas do professor, a partir da correção e avaliação dos textos de seus alunos. Dessa forma,

Pinheiro (2018, p. 330), citando Bloom (1971), afirma que “[...] por meio do *feedback*, o professor pode apontar certas fragilidades e caminhos de resolução de questões dos discentes de forma contínua, acompanhando-os constantemente e conseguindo, assim, a melhoria de seus resultados”.

Metodologia

A iniciativa para realização da pesquisa, cujos resultados apresentamos neste artigo, surgiu durante as aulas de uma das disciplinas ofertadas pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) de uma universidade pública do interior do estado de São Paulo, de forma remota, no ano de 2020. A partir da leitura e discussão de textos que versavam sobre o letramento acadêmico, houve o interesse em uma investigação sobre as percepções e vivências dos alunos de pós-graduação com relação à escrita.

A fim de atingir o objetivo proposto, realizamos uma pesquisa qualitativa, pois, de acordo com Goldenberg (2004, p. 14), nessa abordagem, “a preocupação do pesquisador não é com a representatividade numérica do grupo pesquisado, mas com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, de uma instituição, de uma trajetória”. Ainda, optamos pelo enfoque descritivo-analítico (GODOY, 1995; MARTINS, 2008), uma vez que, segundo Martins (2008, p. 56), “o mérito principal de uma descrição não é sempre sua exatidão ou seus pormenores, mas a capacidade que ela possa ter de criar uma reprodução tão clara quanto possível para o leitor da descrição”.

Para a geração dos dados, aplicamos um questionário com seis questões abertas (Google Forms), cujo *link* foi enviado por *e-mail* aos mestrandos ingressantes em 2019 e 2020 no PPGE, totalizando a participação de 20 pós-graduandos. Optamos pelo questionário por ser uma “técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.” (GIL, 1999, p. 198).

As seis questões apresentadas no questionário versavam sobre: experiências anteriores de escrita acadêmica; dificuldades na escrita de textos acadêmicos; as emoções geradas pelo processo de escrita acadêmica; contribuições das disciplinas cursadas para aprimoramento das produções escritas; a importância das devolutivas dos professores sobre os trabalhos escritos realizados como avaliações nas disciplinas cursadas; e, finalmente, a necessidade de oferecimento de disciplinas ou cursos cujo enfoque seja a reflexão sobre a escrita acadêmica. Neste artigo, não apresentaremos a análise das respostas emitidas para o último questionamento.

Os dados obtidos por meio dos questionários foram analisados à luz da análise de conteúdo (BARDIN, 2011; FRANCO, 2008) e do referencial teórico voltado para o

letramento acadêmico. A técnica de análise de conteúdo abrange três etapas: a pré-análise; a exploração do material e o tratamento dos dados, bem como a etapa da interpretação. As categorias podem ser definidas *a priori* ou *a posteriori*. No caso deste estudo, optamos por defini-las *a posteriori* (a partir da análise do material e mais pertinentes para as perguntas abertas). O processo de categorização diz respeito ao agrupamento dos dados brutos organizados de acordo com alguns princípios: exclusão mútua, homogeneidade, pertinência da mensagem transmitida, fertilidade e objetividade. Dessa forma, há a possibilidade de reagrupamentos a partir de características comuns. Após o estabelecimento das categorias, analisamos os dados, considerando o referencial teórico apresentado.

Ressaltamos que, pelo fato de as questões serem abertas, houve a possibilidade de recorrência de resposta. Por exemplo, ao analisar as dificuldades de escrita elencadas, foi possível encaixar a resposta emitida pelo aluno em mais de uma categoria.

Análise e discussão dos dados

A análise foi realizada tomando como indicador a frequência de cada categoria de respostas, obtidas por meio de questionários enviados a todos os mestrandos ingressantes num programa de pós-graduação em Educação, nos anos de 2019 e 2020, contando com um total de 20 pós-graduandos que aceitaram participar da pesquisa.

Vale ressaltar que a maioria dos investigados possui graduação em Pedagogia, mas há também egressos dos cursos de Letras, Serviço Social, Educação Física, Matemática e Ciência da Computação.

O Gráfico 1, a seguir, dá conta de apresentar os resultados obtidos a partir de respostas sobre experiências de escrita acadêmica anteriores ao ingresso no PPGE:

Gráfico 1. Experiências anteriores de escrita acadêmica



Fonte: Elaboração própria (2021)

Conforme informações explicitadas no Gráfico 1, a maioria dos alunos já vivenciou experiências anteriores de escrita acadêmica (65%) que se materializaram por meio de: participação em projetos de iniciação científica, escrita de artigos, elaboração de Trabalhos de Conclusão de Curso, participação em projetos coordenados por um grupo de pesquisa.

Nesta pesquisa, constatamos que 35% dos alunos pesquisados não haviam tido tais experiências, nem mesmo com trabalho de conclusão de curso ou a escrita de artigos científicos. Todavia, ao iniciarem as disciplinas da pós-graduação, a produção de gêneros textuais da esfera acadêmica já lhes é exigida com pressuposição de conhecimentos anteriores que não existiram.

Segundo Mello (2017, p. 31), “muitos docentes não se conscientizam de que os alunos estão se inserindo em uma nova realidade e partem do pressuposto de que eles já ingressam na universidade tendo o conhecimento necessário para compreender e produzir os textos que circulam na academia”. Obviamente, estamos falando de mestrandos, porém, percebemos, a partir do Gráfico 1, que muitos pós-graduandos ingressam no mestrado sem experiência com a escrita acadêmica. Isso reforça o preconizado por Lea e Street (1998), quando afirmam que nem sempre os alunos trazem experiências bem-sucedidas de escrita de etapas escolares anteriores.

Para um aluno que nunca escreveu um artigo, ter que fazê-lo, geralmente, causa muita preocupação e ansiedade. Nesse sentido, Bessa (2017, p. 27, grifo do autor) destaca:

O sucesso que fazem cursos, minicursos, manuais de redação científica e mesmo livros didáticos com propostas de ensinar os “passos da pesquisa”, “como fazer um TCC” e “dicas para escrever seu artigo científico (de excelência)” pode ser tomado como uma certa evidência de uma carência de oferta de disciplinas ou até mesmo das limitações de disciplinas como Metodologia Científica e Escrita Científica e similares durante a formação em pesquisa do jovem pesquisador, na graduação e na pós-graduação.

A seguir, trazemos alguns excertos:

1. Não escrevia artigos científicos, nem participava de grupos de pesquisa. Após o término da faculdade, voltei a escrever para participar do mestrado. (A 20)
2. Foi bem fraca, escrevi apenas quando cheguei ao TCC. (A3)
3. Eu realmente não tinha noção desse universo de escrita crítica, argumentativa a partir de um referencial e não apenas opiniões sem fundamento. (A19)
4. Antes de ingressar no mestrado, tive uma prática de escrita relativamente intensa, tendo em vista que tive a oportunidade de participar de projetos de iniciação científica [...], o que contribuiu para que eu aprendesse a redigir textos do gênero acadêmico ainda na graduação [...]. (A2)

As respostas emitidas sobre as dificuldades no processo de planejamento e de escrita acadêmica são apresentadas por meio dos Gráficos 2 e 3. Todavia, gostaríamos de explicitar que organizamos as dificuldades relatadas em duas categorias maiores: dificuldades de escrita (Gráfico 2) e dificuldades de escrita relacionadas a emoções negativas propiciadas pelo ato de escrever (Gráfico 3).

Gráfico 2. Dificuldades na escrita de textos acadêmicos³



Fonte: Elaboração própria (2021)

De acordo com as respostas apresentadas, as categorias mais proeminentes estão relacionadas a dificuldades com a organização e estrutura do texto (46%), ou seja, houve 12 menções encaixadas nessa categoria; normas gramaticais e de ABNT, com 15% (quatro menções) e 8% (duas menções), respectivamente; e aspectos relacionados à coesão e coerência textual, com 11,5% (três menções). Houve também quem dissesse não ter nenhuma dificuldade e quem mencionasse a falta de tempo para a escrita.

A falta de domínio dos gêneros textuais/discursivos que circulam na academia evidencia o quanto os graduandos e, no caso de nossa pesquisa, os pós-graduandos, podem se encontrar à margem de uma comunidade discursiva, já que:

Os textos que habitam a universidade se organizam a partir de certas possibilidades e restrições estruturais, temáticas e estilísticas que os caracterizam como pertencentes a este ou àquele gênero. Demandas e objetivos acadêmicos específicos solicitam gêneros específicos, organizados a partir de estruturas e formas também específicas. (VIEIRA; FARACO, 2019, p. 91).

A dificuldade relacionada à estrutura e organização do texto já foi mencionada por Becker (2015), a partir de um questionamento que fez a alguns pós-graduandos sobre o que

³ As porcentagens se referem às recorrências das respostas, pois alguns investigados mencionaram mais de uma categoria, por se tratar de uma questão aberta.

temiam nos aspectos atinentes à escrita. As respostas dos alunos versaram sobre o medo de não conseguir organizar o texto e a vergonha dos textos produzidos. Para lidar com dificuldades de estruturação do texto acadêmico, há técnicas que podem auxiliar, por exemplo, as que são apresentadas por Swales e Feak (1999) e Motta-Roth e Hendges (2010), que trazem movimentos retóricos para estruturação da escrita acadêmica.

As respostas dos estudantes corroboram o que já foi enfatizado por Street (2014), no sentido de que o contexto escolar, muitas vezes, admite a existência de um letramento único, padrão, colocando à margem tudo o que não se encaixa nesse ideal de escrita.

No que diz respeito a dificuldades gramaticais ou as que estão relacionadas especificamente aos elementos de textualidade, Antunes (2007, p. 55) afirma que “Ninguém fala, ouve, lê ou escreve sem gramática, é claro; mas a gramática sozinha é absolutamente insuficiente”. Ressalta, ainda, a necessidade do conhecimento das normas de textualização, a importância de se compreender as regularidades e particularidades que compõem os textos, para que possamos atuar em determinadas situações de interação verbal. O ato de escrever, segundo Antunes (2010, p. 30), “é uma atividade necessariamente textual. Ninguém fala ou escreve por meio de palavras ou de frases justapostas aleatoriamente, desconectadas, soltas, sem unidade”. Dessa forma, para a escrita de textos do gênero acadêmico que apresentem clareza e inteligibilidade, é preciso conhecer os recursos coesivos que serão utilizados para compor a trama textual.

Para ilustrar o que foi exposto, trazemos alguns excertos das respostas dos alunos:

5. Normas da ABNT, as regras ortográficas, a concordância nominal e verbal, além da estrutura de cada um dos textos acadêmicos. (A1)
6. Nós sempre vemos como se constrói um projeto de pesquisa ou um artigo. Mas na prática, encontro dificuldade em escrever, por exemplo, em ter concordância, saber linkar um parágrafo no outro, etc. (A8)
7. Para mim, a maior dificuldade reside nos processos organizacionais que permeiam a escrita acadêmica. Saber onde iniciar e onde terminar um tópico, organizar sistematicamente uma dissertação ou projeto de pesquisa, entre outros. (A19)

Sobre as dificuldades que dizem respeito às emoções que permeiam o processo de escrita, são expostos os dados no Gráfico 3, a seguir:

Gráfico 3. Dificuldades de escrita acadêmica relacionadas a emoções negativas⁴



Fonte: Elaboração própria (2021)

Para os alunos mais inexperientes, muitas vezes, a escrita acadêmica desperta sentimentos de ansiedade, desvalia, medo, insegurança, que podem desembocar numa situação de desespero, como mencionado por dois pós-graduandos, conforme se observa nos excertos a seguir:

8. Gera ansiedade, pois sei que virão várias correções, isso por parte do orientador, visto que é a única devolutiva que recebo de meus textos. (A1)
9. Angústia, pois senti muito medo de não atender as expectativas e insegurança por falta de experiência. (A3)
10. Um misto de prazer e ansiedade. Às vezes mais ansiedade do que prazer tendo em vista todas as exigências e perfeição que o meio acadêmico exige. (A17)
11. Bem lá no início do mestrado, a sensação era de desespero, agora já não. (A9)

Os pós-graduandos percebem que não basta o simples desejo de escrever. É preciso conhecimentos mais específicos e aprofundados para a construção do texto acadêmico, ampliando suas habilidades e saberes profissionais relacionados também à formação docente.

Rezende e Sallas (2019) destacam que, no atual contexto brasileiro, o aumento da cobrança por produtividade tem intensificado o *status* da escrita como moeda de troca e afetado a relação entre trabalho e emoções na produção intelectual.

Lillis (1999) enfatiza outro aspecto relacionado à escrita acadêmica que pode relacionar-se a emoções negativas vivenciadas nas práticas de escrita desenvolvidas na universidade. A autora chama a atenção para a prática institucional do mistério; destacando que tal prática se consolida quando o professor, pressupondo que o aluno conheça as convenções que orientam a escrita acadêmica, deixa de explicitá-las. Dessa forma, o estudante se sente inseguro por não saber antecipadamente o que é esperado dele.

4 As porcentagens se referem às recorrências das respostas, pois alguns investigados mencionaram mais de uma categoria, por se tratar de uma questão aberta.

O próximo gráfico apresenta algumas possibilidades de contribuição das disciplinas cursadas no PPGE para o aprimoramento da escrita acadêmica.

Gráfico 4. Contribuições das disciplinas cursadas para aprimoramento das produções escritas



Fonte: Elaboração própria (2021)

A maior parte dos pós-graduandos afirma que, nas disciplinas cursadas por eles, houve discussões e atividades que colaboraram para o aperfeiçoamento da escrita de textos do gênero acadêmico, com destaque para as seguintes atividades: leituras, apresentação de seminários, escrita de artigos. Entretanto, poucos mencionam explicitamente atividades voltadas para a análise e reflexão sobre o gênero textual a ser elaborado.

Alguns excertos ilustram o exposto:

12. Sim, em uma das disciplinas pudemos escrever um artigo coletivo, em que semanalmente a professora nos orientava quanto à escrita. Foi a primeira vez que senti que estava aprendendo realmente como fazer essa escrita. (A6)
13. Sim. Nas atividades realizadas durante a disciplina e no término (como avaliação) fomos instruídos sobre a escrita, a organização textual etc.! Mas sem devolutivas! Tivemos devolutiva apenas da apresentação do projeto no seminário de pesquisa! (A16)
14. [...] respondendo a questão principal, nas disciplinas que cursei, os professores trouxeram referenciais, diálogos e reflexões muito importantes para eu crescer como pesquisador e que já me ajudam muito quando preciso escrever ou expor alguma ideia. (A20)
15. Acho interessante quando a disciplina pede artigos como critério de avaliação, e nos faz pensar e discutir o assunto ao longo das aulas. (A5)

Em contrapartida, sete alunos ressaltaram que o aprimoramento da escrita acadêmica não está no foco da maioria das disciplinas cursadas por eles, já que as exigências de escrita são apresentadas como se todos dominassem profundamente os gêneros textuais da esfera acadêmica. Nesse sentido, são expostos os seguintes excertos:

16. Raramente, apenas na disciplina voltada especificamente para trabalhar sobre isso, nas demais não. As contribuições da disciplina estiveram voltadas à reflexão sobre aquilo que se escreve, como se escreve, as especificidades de um texto científico etc. (A2)
17. Não. Ao longo do percurso acadêmico, as exigências (escrita de artigos, apresentação de seminários) são apresentadas como se todos os estudantes já dominassem tais gêneros. (A3)
18. Especificamente sobre a escrita de textos acadêmicos, não. (A17)

As respostas apresentadas vão ao encontro do que vários autores já afirmaram sobre o ensino do letramento acadêmico, já que faz parte do senso-comum acreditar que, ao ingressarem na universidade, os alunos já dominam plenamente a escrita de vários gêneros textuais (MELLO, 2017; MOTTA-ROTH; HENDGES, 2010; BEZERRA, 2015; FIGUEIREDO; BONINI, 2006; CARLINO, 2002).

Quanto à penúltima questão, todos os alunos validaram e justificaram a importância de se receber devolutivas dos professores sobre as atividades de escrita realizadas durante as disciplinas. As principais justificativas versaram sobre tomar consciência dos erros para melhorar em trabalhos posteriores. Todavia, alguns alunos mencionaram que as devolutivas nem sempre acontecem.

A seguir, são apresentados alguns exemplos:

19. Com certeza. Só a nota é muito vaga para saber quais foram as competências e habilidades atingidas, apenas a nota não contribui para o aprimoramento da aprendizagem, já as devolutivas são capazes de deixar claro para o aprendiz o que ele precisa melhorar e quais são os aspectos a serem revistos. (A2)
20. Sim, com certeza. É de grande valia termos um *feedback* sobre os trabalhos realizados, só assim podemos saber em que ponto estamos acertando e/ou errando para podermos melhorar. (A4)
21. Acho importante, pois é necessário uma reflexão sobre a nossa escrita, sobre as nossas ideias. Mas muitas vezes essa devolutivas só ocorrem através do conceito. (A5)
22. Sim, para que haja colaboração no processo de escrita, um leitor e escritor mais experiente auxilia a enxergar a sua escrita de formas diferentes e interpretações diversas. (A17)

Nesse sentido, Pereira e Graça (2014), ao apresentarem os resultados de uma pesquisa com estudantes universitários portugueses, afirmam, no que diz respeito ao *feedback* dados pelos professores, que, frequentemente, as devolutivas acontecem por meio de instruções orais; além disso, as respostas dos alunos indicam que o *feedback* às versões finais de seus trabalhos nem sempre ocorrem, o que reforça, segundo os autores, a necessidade de maior atenção a esse aspecto.

Carlino (2002) enfatiza que, em universidades estadunidenses, a maioria dos professores se ocupa não somente em apresentar conceitos, mas sim em ensinar práticas leitoras e escritoras. Tais instituições, segundo a autora, concedem à escrita um lugar de destaque na formação superior.

Entretanto, os discentes precisam conceber a produção textual escrita como prática social realizada na comunidade acadêmica e que, dessa forma, possui propósitos bem definidos sobre os quais é necessário refletir. Nesse sentido, o modelo de letramento acadêmico (LEA; STREET, 1998; STREET, 2010) concebe a escrita como uma prática situada, demandando, portanto, algumas estratégias de aprendizagem que precisam ser ensinadas, sem desconsiderar as relações de poder que perpassam as instituições e os discursos.

Considerações finais

Os dados relativos à pesquisa nos permitiram evidenciar que, embora tenhamos trabalhado com alunos de um programa de pós-graduação *stricto sensu*, as dificuldades com a escrita acadêmica estão muito presentes. A maioria dos alunos mencionou experiência anterior com essa modalidade de escrita, todavia, tal experiência nem sempre foi significativa a ponto de contribuir para as demandas que lhes são postas durante o curso de mestrado. As dificuldades explicitadas nas respostas ao questionário versaram sobre organização e estrutura dos textos acadêmicos, normas gramaticais e de ABNT, bem como aspectos relacionados à coerência e à coesão textuais. Destacaram, ainda, alguns sentimentos negativos tais como: insegurança, ansiedade, angústia e medo. Afirmaram que as disciplinas cursadas, em geral, contribuem para o aprimoramento da escrita acadêmica e citaram algumas disciplinas com contribuições mais explícitas e outras com contribuições mais tangenciais. Entretanto, a prática institucional do mistério (LILLIS, 1999) se faz presente na comunidade discursiva estudada, quando alguns pós-graduandos ressaltam que o aprimoramento da escrita acadêmica não está no foco da maioria das disciplinas do PPGE, pois as exigências são apresentadas como se todos dominassem os gêneros acadêmicos. Todos os participantes da pesquisa também explicitaram que os *feedbacks* sobre os trabalhos efetuados nas disciplinas são muito importantes, mas ressaltam que, às vezes, só recebem a nota pelo sistema de pós-graduação.

É inegável que os estudantes de cursos de pós-graduação precisam desenvolver dissertações e teses que demonstrem qualidade tanto no rigor científico, no conteúdo, quanto na forma escrita, superando o uso de repertórios de senso comum. Todavia, esse conhecimento acontece de maneira gradativa, à medida que os alunos consigam realizar a leitura, a análise, a interpretação e a avaliação de sua escrita, a partir do *feedback* de pesquisadores mais experientes. É necessário que assumamos a escrita como algo processual, correlacionando modelos de letramento que englobem habilidades

linguístico-cognitivas, a familiaridade com os gêneros discursivos e reflexões sobre as relações de poder que perpassam o contexto universitário.

Nossos dados evidenciam algo que merece uma atenção especial no que diz respeito ao *feedback* realizado pelos professores sobre as atividades avaliativas desenvolvidas pelos alunos, já que é extremamente necessária a construção de um trabalho colaborativo para o aprimoramento da escrita acadêmica. Dessa forma, cabem algumas reflexões sobre o que temos feito e o que podemos fazer para desenvolver e aperfeiçoar habilidades escritoras relacionadas ao letramento acadêmico.

Finalmente, ressaltamos algumas possibilidades que certamente poderiam contribuir para o aprimoramento da escrita na pós-graduação, desde que adaptadas à realidade de cada PPGE, tais como: a revisão de textos entre pares (CARLINO, 2015), por exemplo, com membros de um mesmo grupo de pesquisa como companheiros de escrita, objetivando o alívio das tensões, a partir de situações de interação verbal entre pessoas que compartilham o seu trabalho para avaliação e se colocam à disposição para avaliar os trabalhos dos outros, no intuito de fomentar a reescrita a partir das percepções de outros leitores; uma maior integração entre as disciplinas, no sentido de tornar a escrita acadêmica mais significativa; a implementação de centros ou laboratórios de escrita que já começam a surgir em algumas universidades brasileiras; dentre outras.

REFERÊNCIAS

ADORNO-SILVA, D. A. O ensino da língua portuguesa na universidade: o discurso e a técnica. *In: GHIRALDELO, C. M. Língua portuguesa no ensino superior: experiências e reflexões*. São Carlos: Claraluz, 2006. p. 93-102.

ANTUNES, I. *Lutar com palavras – Coesão e coerência*. 5 reimp. São Paulo: Parábola, 2010.

ANTUNES, I. *Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábolas Editorial, 2007.

ANTUNES, A. A. Dramaturgia do ator: um teatro com outros textos. *In: GHIRALDELO, C. M. Língua portuguesa no ensino superior: experiências e reflexões*. São Carlos: Claraluz, 2006. p. 77-92.

ASSIS, J. "Eu sei, mas não consigo colocar no papel aquilo que sei": representações sobre os textos acadêmico-científicos. *In: RINCK, F.; BOCH, F.; ASSIS, J. Letramento e formação universitária*. Campinas: Mercado de Letras, 2015.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BECKER, H. *Truques da escrita: para começar e terminar teses, livros e artigos*. Rio de Janeiro: Zahar, 2015.

BESSA, J. C. R. Sobre condições de autoria e de produção científica do jovem pesquisador. *Raído*, Dourados, v. 12, n. 27, jan./jun. 2017.

BEZERRA, B. *Letramentos acadêmicos e construção da identidade: a produção do artigo científico por alunos de graduação*. *Linguagem em (Dis)curso – LemD*, Tubarão, v. 15, n. 1, p. 61-76, jan./abr. 2015.

BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. (org.). *A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações*. Florianópolis: Ed. da UFSC; São Paulo: Cortez, 2002.

CARLINO, P. *Escrever, ler e aprender da universidade: uma introdução à alfabetização acadêmica*. Tradução Suzana Shwartz. Petrópolis: Vozes, 2017.

CARLINO, P. Revisión entre pares: Una práctica social que los posgrados deberían enseñar. *España Pedagógico*, v. 22, n. 1, p. 9-29, 2015.

CARLINO, P. Representaciones sobre la escritura y formas de enseñarla en universidades de América del Norte. *Revista de Educación*, v. 336, p. 143-168, 2005.

CARLINO, P. Enseñar a escribir en la universidad: ¿Cómo lo hacen en Estados Unidos y por qué? *Uni-Pluri/versidad*, v. 2, n. 2, 2002.

FISCHER, A. Letramento acadêmico: uma perspectiva portuguesa. *Acta Sci. Lang. Cult. Maringá*, v. 30, n. 2, p. 177-187, 2008.

FISCHER, A. *A construção de letramentos na esfera acadêmica*. 2007. Tese (Doutorado em Linguística) – Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/89764>. Acesso em: 23 mar. 2021.

FISCHER, R. M. B. Escrita acadêmica: arte de assinar o que se lê. In: COSTA, M. V. BUJES, M. I. E. (org.). *Caminhos investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 117-140.

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.

FRANCO, M. L. P. B. *Análise de conteúdo*. 3. ed. Brasília/DF: Liber Livro Editora, 2008.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 2003.

GEE, J. P. The new literacy studies: from 'socially situated' to the work of the social. In: BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIČ, R. (ed.). *Situated literacies: reading and writing in context*. London: Routledge, 2000. p. 180-196.

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

GOLDENBERG, M. *A arte de pesquisar: como fazer pesquisa quantitativa em Ciências*. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. *RAE – Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, mar./abr. 1995.

GREGÓRIO, N. B. dos S. A produção do gênero discursivo relatório no ensino superior. In: GHIRALDELO, C. M. *Língua portuguesa no ensino superior: experiências e reflexões*. São Carlos: Claraluz, 2006. p. 77-92.

KLEIMAN, A. B. Introdução: Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B. (org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 15-61.

KRAMER, S. Escrita, experiência e formação – múltiplas possibilidades de criação de escrita. In: YUNES, E.; OSWALD, M. L. (org.). *A experiência da leitura*. São Paulo: Edições Loyola, 2003. p. 57-72.

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. 157-166, jun. 1998.

LILLIS, T. "Whose Common Sense"? Essayist literacy and the institutional practice of mystery. In: JONES, C.; TURNER, J.; STREET, B. (org.). *Students writing in the university: cultural and epistemological issues*. Amsterdam: John Benjamins, 1999. p. 127-140.

MARTINS, J. A pesquisa qualitativa. In: FAZENDA, I. (org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. Biblioteca da Educação, Série I, v. 11. São Paulo: Cortez, 2008. p. 47-58.

MELLO, M. T. de. *Letramentos acadêmicos: teoria e prática*. Curitiba: CRV, 2017.

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

OLIVEIRA, E. F. *Letramentos acadêmicos: o gerenciamento de vozes em resenhas e artigos científicos produzidos por alunos universitários*. 2015. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/269597>. Acesso em: 12 jun. 2021.

PEREIRA, L. A.; GRAÇA, L. Concepções sobre a escrita acadêmica de estudantes do ensino superior. *Raído*, Mato Grosso do Sul, v. 8, n. 16, p. 125-139, jul./dez. 2014.

PINHEIRO, P. Produção textual em contexto de Ensino Superior: rediscutindo perspectivas e procedimentos de ensino-aprendizagem. *Alfa*, São José Rio Preto, v. 62, n. 2, p. 325-343, 2018.

REZENDE, C. R. A.; SALLAS, A. L. F. O controle das emoções na escrita acadêmica e seu impacto na relação do indivíduo com o trabalho intelectual. *Interseções*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 3, p. 654-676, dez. 2019.

SEVERINO, A. J. Pós-graduação e pesquisa: o processo de produção e de sistematização do conhecimento no campo educacional. In: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. (org.). *A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 82-101.

SOARES, M. *Alfabetização: a questão dos métodos*. São Paulo: Contexto, 2016.

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

STREET, B. Dimensões "escondidas" na escrita de artigos acadêmicos. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 28, n. 2, p. 541-567, jul./dez. 2010.

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

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

SWALES, J. M.; FEAK, C. B. *Academic writing for graduate students: essential tasks and skills*. 3rd edition. Michigan, United States of America: The University of Michigan Press, 1999.

VIEIRA, F. E.; FARACO, C. A. *Escrever na universidade: fundamentos*. São Paulo: Parábola, 2019.

ZAVALA, V. Quem está dizendo isso? Letramento acadêmico, identidade e poder na educação superior. In: VÓVIO, C.; SITO, L.; GRANDE, P. (org.). *Letramentos: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisa em linguística aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, 2010. p. 71-95.