

**Didática da escrita acadêmica:
práticas docentes efetivas na perspectiva de alunos de graduação**

Academic writing teaching:
effective teaching practices from the perspective of undergraduate students

Didáctica de la escritura académica:
prácticas de enseñanza efectivas desde la perspectiva de estudiantes de pregrado

Ada Magaly Matias Brasileiro*
Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP/Brasil)

RESUMO

Nos processos do letramento acadêmico, o desenvolvimento da escrita é essencial na inserção dos alunos nas práticas da universidade, sendo habilidade essencial à produção e à difusão do conhecimento científico. Inserido nesse universo temático, este artigo visa fazer um levantamento sobre as práticas didáticas efetivas realizadas por professores no processo de desenvolvimento da escrita acadêmica de alunos em nível de graduação. No campo teórico, o estudo se compromete com a perspectiva de letramento como prática de linguagem, social e interativa. Para a pesquisa de campo, foram aplicados questionários exploratórios com abordagem quali quantitativa a graduandos de Letras, Pedagogia e Comunicação. Os resultados mostraram que os estudantes avaliam, como mais efetivas, as práticas didáticas constituídas de interações individuais e voltadas para a construção do conteúdo temático do gênero em aprendizagem.

* Sobre a autora ver página 77.



PALAVRAS-CHAVE: Escrita Acadêmica; Letramento Acadêmico; Práticas Didáticas Efetivas; Didática da Escrita.

ABSTRACT

In the processes of academic literacy, the development of writing is essential in the insertion of students in university practices, being an essential skill in the production and dissemination of scientific knowledge. Inserted in this thematic universe, this article aims to identify the effective didactic practices carried out by teachers in the process of developing academic writing for students at the undergraduate level. In the theoretical field, the study is committed to the perspective of literacy as a language, social and interactive practice. For field research, exploratory questionnaires with a qualitative and quantitative approach were applied to undergraduate students of Literature, Pedagogy and Communication. The results showed that the students evaluate, as more effective, the didactic practices constituted of individual interactions and focused on the construction of the thematic content of the genre in learning.

KEYWORDS: Academic Writing; Academic Literacy; Effective Didactic Practices; Didactics of Writing.

RESUMEN

En los procesos de alfabetización académica, el desarrollo de la escritura es esencial en la inserción de los estudiantes en las prácticas universitarias, siendo una habilidad esencial en la producción y difusión del conocimiento científico. Insertado en este universo temático, este artículo tiene como objetivo estudiar las prácticas didácticas efectivas llevadas a cabo por los maestros en el proceso de desarrollo de la escritura académica para estudiantes de enseñanza superior. En el campo teórico, el estudio está comprometido con la perspectiva del letramento como práctica del lenguaje, social e interactivo. Para la investigación de campo, se aplicaron cuestionarios exploratorios con un enfoque cualitativo y cuantitativo a estudiantes de educación universitaria de Letras, Pedagogía y Comunicación. Los resultados mostraron que los estudiantes evalúan, como más efectivos, las prácticas didácticas constituidas por interacciones individuales y enfocadas en la construcción del contenido temático del género en el aprendizaje.

PALABRAS-CLAVE: Escritura Académica; Alfabetización Académica; Práticas Didácticas Efectivas; Didáctica de la Escritura.

1 Introdução

Dentre os processos que constituem o letramento de um sujeito, o desenvolvimento da escrita é, sem dúvida, um dos grandes desafios tanto para os alunos, quanto para os professores. Em se tratando de uma habilidade a ser aprimorada continuamente, é comum, no contexto brasileiro, que os estudantes concluam a educação básica sem que consigam atingir os níveis de produção pretendidos pelos professores do Ensino Superior. Ao iniciarem os estudos de graduação, nos quais prepondera o conhecimento científico, é comum que, até mesmo alunos bem avaliados na trajetória escolar anterior em disciplinas de linguagem, apresentem inaptidão na leitura e na escrita acadêmica, uma vez que

não possuem experiência nesse domínio discursivo (MARINHO, 2010; CARLINO, 2017).

Bakhtin (2011), ao abordar as diversas esferas discursivas, traz um esclarecimento que justifica esse problema de letramento. Para o filósofo, “são muitas as pessoas que, dominando magnificamente uma língua, sentem amiúde total impotência em alguns campos da comunicação, precisamente porque não dominam, na prática, as formas de gênero de dadas esferas” (2011, p. 284). Isso ocorre, complementa o autor, não por pobreza de vocabulário ou estilo, mas por inexperiência e desconhecimento de todo o enunciado, o que prejudica, por exemplo, a prontidão do usuário em relação a determinadas formas estilísticas e composicionais.

Entretanto, é possível que estejam sendo projetadas para os textos dos alunos ingressantes no Ensino Superior expectativas que não sejam compatíveis com as experiências e os conhecimentos que eles construíram, até então, sobre os gêneros da esfera acadêmica. É o que adverte Marinho (2010, p. 368), ao também defender a necessidade de que reconheçamos o lugar de aprendiz de uma escrita ocupado pelo aluno, em uma nova comunidade de prática, e intervenhamos favoravelmente a seu desenvolvimento, reduzindo a artificialidade do processo e conduzindo-o à compreensão da função social dos saberes científicos.

Essa discussão, inserida no âmbito do letramento acadêmico¹, concentra um vasto universo temático, prolífero em problemas de pesquisas. Dentre eles, está a didática da escrita, que diz respeito às práticas adotadas por professores comprometidos com a produção de conhecimentos acadêmico-científicos, no intuito de conduzir os processos de ensino e aprendizagem de maneira produtiva. Afunilando o olhar, neste artigo, tenho como objetivo realizar um levantamento sobre as práticas didáticas efetivas realizadas por professores no processo de desenvolvimento da escrita acadêmica de alunos em nível de graduação na realidade brasileira.

Este estudo assume abordagem didática e alinha-se a outras tantas pesquisas realizadas no campo do letramento acadêmico, tais como os de Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2011), sobre o ensino específico de gêneros da esfera acadêmica; Daunay e Delcambre (2016), em pesquisa comparativa entre a escrita do ensino e a da pesquisa; Thaïss *et al.* (2012), sobre currículos e modos como a escrita acadêmica tem sido concebida e ensinada em vários lugares do mundo; Fiad (2011), sobre como os universitários veem a própria escrita; Assis *et al.* (2015), sobre as questões de letramento acadêmico e formação universitária; Oliveira *et al.* (2019) sobre posicionamento autoral em artigos científicos e com foco para o ensino do gênero; Pimenta (2018) sobre o uso das TDICs nos processos de letramento acadêmico.

Logo no início da obra *Littéracies Universitaires: nouvelles perspectives*, Isabelle Delcambre e Dominique Lahanier-Reuter (2012) alertam para o fato de que o Ensino Superior é um espaço de múltiplos escritos e escritas. Ao estudante, não é cobrado apenas que ele realize pesquisas, mas que as materialize em textos a serem validados pelo professor, pela instituição e pela área científica da qual faz parte. Nesse contexto, muitos são os saberes, as

¹ Esta pesquisa foi desenvolvida no âmbito dos investimentos do Núcleo de Estudos em Letramentos, Linguagens e Formação da PUC MINAS (NELLF), que tem se dedicado aos estudos da escrita acadêmica desde sua concepção.

experiências, os modelos científico-ideológicos, as técnicas e as normas (muitas delas ocultas), que se enredam nessa complexa tarefa de letramento acadêmico e, no meio delas, multiplicam-se, também, as tentativas realizadas pelos professores.

Tendo em vista, também, as dinâmicas e as regras contemporâneas em torno da internacionalização do ensino e da pesquisa, bem como as pontuações destinadas aos programas e suas produções científicas, as instituições estão, cada vez mais, preocupadas com a qualidade das suas publicações. Dessa forma, investir na formação dos novos pesquisadores, possibilitando-lhes expandirem seus conhecimentos teóricos e metodológicos, é estratégia que tem ganhado relevância nos contextos universitários. Mas que práticas dos professores, no acompanhamento dos seus alunos nesse processo de formação, podem ser consideradas efetivas para, em determinada medida, serem tomadas como replicáveis?

Envolta a todas essas questões e comprometida com a concepção de letramentos como práticas de linguagem, social e interativa, realizei um estudo exploratório envolvendo três cursos, cinco professores e dez graduandos de três instituições de Ensino Superior brasileiras², no intuito de responder à questão aqui proposta. Os pressupostos teórico-metodológicos que sustentam este estudo, a análise dos dados coletados e os principais resultados alcançados estão apresentados a seguir.

2 Quadro teórico: entre linguagem, letramentos e didática da escrita acadêmica

Para a base teórica deste estudo, parto da concepção de linguagem, avanço para os estudos dos novos letramentos, em que se insere o letramento acadêmico, para chegar às discussões inerentes à didática da escrita acadêmica, ponto específico desta pesquisa.

Assumo, de início, dois pressupostos bakhtinianos sobre a linguagem que sustentam a discussão em pauta: o primeiro é que ela é permanentemente dialógica, o que se realiza nos discursos que circulam na sociedade, em que um sujeito expressa algo em relação ao outro. O segundo é que ela é uma atividade dinâmica, que ocorre em determinado contexto sócio-histórico e determinada situação de interlocução. Bakhtin, ao defender o estatuto da linguagem como atividade, associa-a aos diversos “enunciados orais e escritos, concretos e únicos, relativamente estáveis” (2011, p. 262), a que chamou de gêneros do discurso. De acordo com as condições de produção, das relações sociais envolvidas no discurso e do campo de atividade a que se vinculam, explica o autor russo, tais enunciados refletem suas especificidades, pois eles são dinâmicos e diversos. Avoco, dessa forma, que os gêneros do discurso são objetos de ensino e aprendizagem de uma língua e que é, na interação entre esses objetos e os sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem (professor e aluno), que o conhecimento é construído, assim como defende Vygotsky (2005) em estudos sobre desenvolvimento e linguagem. Assim, nesse caminho de construção de saberes em torno da leitura e da escrita por meio da interação e considerando as mudanças de condições de produção e recepção de textos,

² Esses dados serão explicitados na seção de Metodologia.

em função das variações de tempo, espaço e relações de poder, encontramos diálogo com os estudos dos Novos Estudos de Letramento (LEA; STREET, 1998).

Tais estudos compreendem o letramento como prática social, reconhecendo a existência de múltiplos letramentos, sendo alguns dominantes e outros, marginalizados (STREET, 2003). Segundo eles, é equivocada a ideia de que saber ler e escrever sejam suficientes, na sociedade contemporânea, para que o sujeito consiga mobilizar as capacidades discursivas, cada vez mais complexas, nos vários campos de atividades. Assim, o termo letramento, considerado como práticas sociais discursivas em diversos domínios sociais, envolve questões culturais e identitárias dos sujeitos, dentro de uma determinada comunidade linguística, assim como relações de poder e ideologia. O letramento, portanto, relaciona-se com

a produção de sentido, identidade, poder e autoridade; coloca em primeiro plano a natureza institucional daquilo que conta como conhecimento em qualquer contexto acadêmico específico. Assemelha-se, em muitos aspectos, ao modelo de socialização acadêmica, exceto pelo fato de considerar os processos envolvidos na aquisição de usos adequados e eficazes de letramento como mais complexos, dinâmicos, matizados, situados, o que abrange tanto questões epistemológicas quanto processos sociais incluindo: relações de poder entre pessoas, instituições e identidades sociais (LEA, 2014, p. 479).

A partir dessas constatações, os estudiosos passaram a usar o termo no plural, assumindo que as práticas de letramentos sejam diferentes e múltiplas, dependendo do domínio discursivo a que se vincula: religioso, pessoal, literário, acadêmico, jornalístico etc. Existem, portanto, “modos diferentes pelos quais representamos nossos usos e significados de ler e escrever em diferentes contextos e o testemunho de sociedades e épocas diferentes demonstra que é enganoso pensar em uma coisa única e compacta chamada letramento” (STREET, 2007, p. 466), ou seja, relacionam-se a contextos sociais e culturais específicos. Um advogado, por exemplo, pode ter exímia capacidade de ler e produzir textos jurídicos, sendo, portanto, letrado nessa esfera do conhecimento, mas não ter a mesma capacidade para produzir ou ler um relatório médico. Em virtude disso, Kleiman, Vianna e De Grande (2013) expõem que um sujeito pode ser letrado em alguma situação e não em outra e defendem que não há uma pessoa iletrada em todas as situações de comunicação humana, já que a língua é usada em diferentes contextos. Isso também evidencia as práticas de linguagem constitutivas de determinada esfera (ou gêneros do discurso, em termos bakhtinianos) como objeto de aprendizagem e pesquisa dos estudos de letramento, sendo possível a um aluno ter um ótimo domínio da língua, mas ser inexperiente em um campo específico de atividades discursivas.

Compreendendo, assim, as diversas esferas como produtoras de práticas e gêneros diversos, é possível que abordemos o letramento acadêmico como aquelas práticas letradas que ocorrem no ambiente universitário, diferentes mesmo daquelas produzidas e lidas no contexto escolar da educação

básica. Refiro-me à capacidade de alunos de ensino superior dominarem os gêneros de textos que circulam na esfera acadêmica, sendo capazes de ler, compreender e produzir diversos gêneros orais e escritos, tais como: seminários, exposições orais, projetos de pesquisa, ensaios, monografias, artigos, memoriais, relatórios, resumos, resenhas etc.

Para Assis (2015, p. 431), as práticas de letramento acadêmico são “espaços de produção, circulação e recepção de discursos, gerados na interação entre os estudantes, os professores e as demais vozes com as quais estes interagem”. Nessa mesma linha, Kleiman, Vianna e De Grande (2013) dizem que se trata de

[...] uma prática social situada, que envolve estratégias discursivas relacionadas com capacidades para usar códigos utilizados nos contextos acadêmicos, para ler e escrever textos nos gêneros dessa esfera, a fim de acessar os conhecimentos produzidos pela academia, para interagir com seus pares por meio das linguagens adequadas às situações vivenciadas na universidade, para mobilizar modelos sociocognitivos (por exemplo, gêneros) para alcançar metas, para acessar recursos culturais, tecnológicos, para experimentar novas situações e para aprender e construir novos conhecimentos em contextos acadêmicos (KLEIMAN, VIANNA e DE GRANDE, 2013. p. 4).

Analisando nessa perspectiva, constatamos que letramento acadêmico vai além de ler e produzir textos na universidade. Consiste, também, na mobilização de habilidades e relações de poder, por parte do acadêmico, a fim de construir identidades capazes de levá-lo à inserção do ambiente universitário, por meio da interação. Nessa discussão, Delcambre e Lahanier-Reuter (2012) chamam a atenção para o fato de que é cobrado dos estudantes, assim que ingressam no Ensino Superior, a escrita de diversos gêneros os quais não dominam e que, por isso, são mal avaliados. Isso gera conflitos entre o que os professores esperam e o que os alunos sabem escrever. Fiad, em artigo publicado em 2011 sobre a escrita na universidade, diz que isso ocorre por não haver um reconhecimento da existência de diferentes letramentos, “os letramentos dos alunos não são reconhecidos e os alunos são vistos como sujeitos iletrados pela universidade” (FIAD, 2011, p. 362). Se, de um lado, há a negação do aluno real com o qual o professor lida, de outro, há a negação ao estudante das convenções que regem a escrita acadêmica, uma vez que os professores esperam que os alunos saibam tais orientações que não lhes foram explicitadas. Existem, portanto, conforme asseveram vários estudos (FIAD, 2011; STREET, 2010; CORRÊA, 2011; KOMESU; GAMBARATO, 2013 e outros), facetas ocultas do letramento acadêmico que não são esclarecidas aos estudantes, mas deles são cobradas, ou seja, há aspectos das convenções da escrita acadêmica que não são transparentes para os alunos.

Não se trata apenas da organização estrutural e linguística do texto, mas de algumas práticas que são privilegiadas em relação a outras, sem que haja uma explicação para isso. Os modos como o autor marca o posicionamento autoral no texto (OLIVEIRA *et al.*, 2019) e as citações, por exemplo, ilustram esse fato e, muito além de convenção formal, trata-se de um ato político que

ultrapassa, muitas vezes, a vontade individual de quem escreve, pois, ao citar, fortalecemos um dito, uma teoria, um autor, uma instituição etc. Dessa forma, escrever no contexto acadêmico pressupõe, também, apoiar membros da comunidade de práticas à qual se vincula (MOTTA-ROTH, 2002) e negar outros. Todas essas são ações político-ideológicas.

Marinho (2010), ao tratar da escrita como práticas de letramento acadêmico, aborda a reação negativa de alguns alunos, considerados bem-sucedidos na relação com a escrita na educação básica, aos retornos dos seus professores universitários, quando estes indicam inadequações e desconhecimento de estratégias discursivas próprias do texto acadêmico. Ela justifica tal fato dizendo que eles reagem assim, por conceberem tacitamente o letramento como saber ler e escrever *bem*, em uma perspectiva técnica, não compreendendo que cada comunidade de prática possui suas especificidades. Mas onde estariam as comunidades de práticas do discurso acadêmico senão nas universidades, questiona a autora.

Carlino (2017) defende que as dificuldades com a escrita no Ensino Superior não se devem apenas a uma falha na base escolar e alerta para o fato de que as dificuldades sejam inerentes a qualquer intenção de se aprender algo novo. O que precisa ser reconhecido, continua a autora, “é que os tipos de escrita esperados pelas comunidades acadêmicas universitárias não são aprofundamentos do que os alunos deviam ter aprendido previamente. São novas formas discursivas que desafiam a todos os principiantes” (2017, p. 28). Isso foi revelado no discurso dos participantes dessa pesquisa, em afirmações como: “*Sinceramente, não tinha noção de textos acadêmicos, eu nunca tinha ouvido falar das normas da ABNT, por exemplo*”- A10³. Esses desafios, não raro, convertem-se em barreiras intransponíveis, caso não haja um professor que faça intervenções adequadas no intuito de ajudá-los a superar.

Assis (2015, p. 427) lamenta que ainda seja significativa, no contexto brasileiro, a quantidade de alunos que abandonam as universidades⁴ “por se sentirem incapazes de responder positivamente às demandas concernentes às práticas de leitura e escrita às quais são expostos” e lembra que algumas disciplinas denominadas como “nivelamento” funcionariam como “medicamentos” para aplacar problemas/carências dos alunos.

Diante desse quadro tão conflituoso, é imprescindível que nos debruçemos sobre possibilidades didáticas adequadas ao contexto vivido, compreendendo que não se trata de fenômenos isolados, mas de uma situação-problema a ser superada exatamente na realidade da produção universitária, visto que faz parte do universo de aprendizagem do Ensino Superior. Nesse sentido, Tardif e Lessard (2005) nos orientam sobre o fato de que ensinar não é apenas dizer algo, mas dizer de certo modo, em função de códigos linguísticos e contexto cultural. Trata-se de um modificar o olhar e compreender que o processo de apreensão da escrita acadêmica carece de investimento do aluno e do professor, bem como de organizações curriculares coerentes com o que se espera para a formação do aluno.

³ Essa afirmação é de uma das alunas (A10) participantes da pesquisa de campo, que serão identificadas na seção de metodologia.

⁴ Pesquisa realizada por Hoffman, Nunes e Muller (2019) sobre as informações do Censo da Educação Superior apontou a dificuldade do desempenho acadêmico como uma das principais causas da evasão, por parte do aluno, ao lado da incompatibilidade de horário e situação econômico-financeira.

Delcambre e Lahanier-Reuteur (2015), ao tratarem das dificuldades empreendidas por pesquisadores em formação, mencionam a metáfora do salão construída por Burke (1941), no intuito de clarear a experiência do letramento acadêmico. Burke convida o leitor a imaginar que esteja entrando, atrasado, em um salão e que, ao chegar lá, já encontra pessoas engajadas em um debate apaixonado, sem condições de parar para atualizá-lo sobre o tema. Tratava-se de um debate iniciado antes mesmo da chegada daquelas outras pessoas, o que desqualificava qualquer um a explicar tudo o que já havia sido dito. Assim, deveria escutar um pouco para, depois, se lançar ao debate. Surgem interlocutores favoráveis ou não ao que é dito e a discussão não termina. Até que aquele sujeito sai da sala e a discussão prossegue vigorosa. Essa metáfora é bastante significativa em relação à realidade de um pesquisador iniciante, que carece de tempo para compreender o contexto no qual está inserido e conhecer os embates teóricos e as teorias para, depois, ter condições de avançar, relacionar, contestar, reformular, interpretar, concordar... intervenções muito mais exigentes e elaboradas. Como o pesquisador se constitui, também, nos textos que produz, aos poucos, tais práticas vão revelando uma mudança na relação que este constrói com os saberes. E assim, quanto mais ele se envolve com outros sujeitos nesse “salão”, mais consegue compreendê-los e ao contexto em que vive, podendo, posteriormente, posicionar-se com mais segurança e fazer intervenções com maior vigor no campo epistêmico.

Nesse processo de apropriação do letramento acadêmico, estão envolvidos os contextos de produção e recepção que se fazem reais na instituição e na própria área de conhecimento, bem como as interações entre aluno, professor e objeto de aprendizagem. Todos esses fatores estão imbricados nas práticas didáticas. Abrindo diálogo com as estudiosas em educação, Pimenta e Anastasiou (2002), tomo como finalidade da didática entender os processos de ensino e aprendizagem, considerando as situações, os contextos, as dimensões sociais, as decorrências, o alcance de uma extensão autorreflexiva de determinado processo pedagógico, a articulação do conhecimento com outras áreas, a partir de uma perspectiva multi e transdisciplinar, além de constante avaliação das técnicas, recursos e teorias utilizadas para reconstruir meios de promover a aprendizagem.

Pimenta e Anastasiou (2002) desvinculam didática das tradicionais ideias de técnica ou arte ou mesmo disciplina, e avançam para a ideia de todos os meios dos quais o professor lança mão no processo de promoção da aprendizagem, que não se limitam a apenas uma disciplina, devendo ele compreender o contexto em que está inserido, refletir sobre essa realidade e procurar melhorar continuamente o processo. Esse teor dinâmico da realidade e do processo, talvez, seja um dos dificultadores para o ensino da escrita, já que a sistematização tem sido uma das tentativas quando se trata de didática da escrita.

A noção de didática que evoco refere-se às práticas e intervenções docentes em relação aos processos de ensino e aprendizagem, que envolvem a interação entre professor, aluno, objeto de ensino em um contexto de aprendizagem. Entendo que os termos ensino e aprendizagem diferem de acordo com o conteúdo envolvido, o qual é fundamental para as escolhas do professor, para o conjunto de práticas que adota para a transposição didática (CHEVALLARD, 1998). Nessa linha, entendo que a didática da escrita

acadêmica demanda práticas distintas daquelas adotadas no ensino da escrita literária ou jornalística, por exemplo, pois o conteúdo de ensino (temático) também incide sobre o modo de ensinar, assim como o contexto sociocultural dessas práticas.

Dolz, Schneuwly e Noverraz (2004), nos estudos de Genebra, apresentam a sequência didática como uma possibilidade de trabalho com a escrita. Trata-se, segundo eles, de um conjunto de atividades escolares, organizado de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral e letrado. Eles sugerem que os professores considerem o contexto imediato e amplo da produção do gênero (quem produziu, para quem, qual o papel social do produtor e dos interlocutores, com que finalidade o texto foi produzido, em que momento ele foi produzido, onde foi publicado etc.) – capacidades de ação; o plano global do texto, seu conteúdo temático e as formas de mobilizar esse conteúdo, a construção composicional do texto, os tipos de discurso e a planificação sequencial – capacidades discursivas; além da linguagem adequada para a situação comunicativa, as vozes mobilizadas naquele texto, as modalizações etc. – capacidades linguístico-discursivas. Para eles, tais elementos permitem identificar as dimensões a serem ensinadas na produção de qualquer texto, possibilitando a elaboração de uma sequência didática, com base nas características temáticas, composicionais e estilísticas de cada gênero. Essa foi uma contribuição significativa para muitos professores um tanto carentes de uma “fórmula” de trabalho efetivo com o texto na sala de aula. Entretanto, quando focalizamos a escrita acadêmica e pensamos nas questões ideológicas, nas relações de poder e nos aspectos ocultos nele enredados, deduzimos que tal letramento demandará dos professores, maior engajamento na seleção e no uso de atividades e estratégias capazes de mobilizar os alunos para a compreensão do contexto e para a mobilização das capacidades discursivas e linguísticas. Avançando a partir dessas orientações do grupo de Genebra, Guimarães e Kersch (2014) relatam uma experiência que tiveram com o projeto didático de gênero:

um conjunto de atividades organizadas com um ou dois gêneros em um dado espaço de tempo (um bimestre, por exemplo), a partir de demanda ou temática trazida pelos alunos ou professora, sempre com a preocupação de relacionar a proposta a uma dada prática social e de fazer circular o gênero com que se trabalhou para além dos limites da sala de aula (GUIMARÃES; KERSCH, 2014, p. 28).

Os fatos de o projeto estar vinculado diretamente à realidade dos alunos, de forma desartificializada, ser implicado com a circulação de suas produções e ter sido acompanhado rigorosamente por todos os professores participantes garantiram o êxito do projeto e o colocariam como uma experiência a ser observada. Todavia, a publicação das autoras, embora trate detalhadamente das etapas seguidas no projeto e das reflexões ocorridas, não especifica as intervenções didáticas das docentes no decorrer do processo. Na conclusão de estudo que faz sobre as práticas de letramento na formação docente, Lopes (2017) pondera sobre a necessidade de se redimensionar tais práticas, “a partir de propostas didáticas que considerem a língua em uso, ou

seja, em práticas sociais cujas ações dos sujeitos, individuais e/ou coletivos, sejam mediadas pelos gêneros de textos” (2017, p. 150).

Em consonância com essa asserção, compreendo que, para responder às questões relativas à didática da escrita acadêmica, como a do presente estudo, ainda é necessário o investimento em pesquisas empíricas no universo acadêmico. Os dados coletados em situações reais de trabalho poderão nos dizer muito mais sobre esses processos de ensino e aprendizagem e, talvez, desnudar um pouco mais as facetas ocultas desse campo.

3 Metodologia da pesquisa: as escolhas e os caminhos

A partir das concepções assumidas no quadro teórico, voltei a minha atenção para a realidade vivida no contexto universitário, no intuito de realizar uma pesquisa exploratória, buscando identificar as práticas didáticas efetivas realizadas por professores no processo de desenvolvimento da escrita acadêmica de alunos em nível de graduação. O que me interessa, no fim, era identificar as práticas realizadas pelos professores que, na avaliação dos alunos, alcançavam os objetivos. Entretanto, para iniciar, precisava compreender tais práticas, além de construir uma lista de alunos com condições de participar da pesquisa. Assim, realizei uma sondagem inicial com cinco professores, selecionados por tipicidade, cujas disciplinas se comprometiam com a produção científica e vínculos profissionais fossem em instituições com diferentes contextos⁵. A eles, fiz duas perguntas: na primeira, questionei sobre as intervenções e os procedimentos didáticos que eles costumavam usar na condução dos processos de ensino e aprendizagem da escrita acadêmica e, na segunda, solicitei que me apontassem os nomes de alunos que, na avaliação deles, conseguiram desenvolver a escrita acadêmica no decorrer do processo com ele vivenciado.

As respostas desses professores serviram para fomentar a construção do instrumento de pesquisa construído posteriormente e forneceram os possíveis nomes dos participantes da pesquisa.⁶ Tais alunos vinculavam-se aos cursos de Letras, Pedagogia e Comunicação, selecionados por terem como objetos de estudo a linguagem escrita e falada como trabalho, no trabalho e sobre o trabalho, como explicam os estudos da Clínica da Atividade e do ISD (NOUROUDINE, 2002; BRONCKART, 2006). Isso me levou a supor a existência de um maior compromisso com o processo de ensino/aprendizagem da habilidade da escrita (acadêmica ou não), por professores e alunos.

Para coleta dos dados, escolhi o questionário semiestruturado (BRASILEIRO, 2016), uma vez que esse instrumento possibilita a tomada de informações com abordagem qualiquantitativa. De fato, o que me interessava era o dado verbal, mas o quantitativo serviria para a melhor compreensão das informações. O instrumento foi, então, dividido em duas partes. Na primeira, trouxe as questões de identificação do colaborador e, na segunda, as que vinculavam ao objeto da pesquisa. Os questionários foram enviados aos respondentes por *e-mail* ou *WhatsApp*.

⁵ Foram entrevistados 2 professores de uma universidade pública, um de um centro universitário privado mais elitizado e duas de uma faculdade privada de público socialmente menos favorecido.

⁶ Ao todo, foram 10 participantes, sendo 2 deles indicados pelos colegas participantes da pesquisa.

Os dados relativos à idade, curso, período em que se encontravam os alunos participantes da pesquisa, períodos em que vivenciaram a experiência da escrita acadêmica e as disciplinas envolvidas trouxeram o perfil de um grupo composto por 10 alunos, sendo 4 de Letras; 4 de Pedagogia e 2 de Comunicação e, para finalidade deste texto, foram identificados com A seguido de um numeral de 1 a 10 – A1; A2; A3 etc.

Os dados da primeira parte do questionário serviram para a identificação desses sujeitos e para me orientar com relação aos contatos que eles tiveram com a escrita acadêmica. Eles cursavam períodos distintos (do 2º ao 8º), tinham, em média, 29 anos. Quanto à experiência na sala de aula com a escrita acadêmica, apenas 2 dos 10 alunos afirmaram que tal fato tenha se restringido a menos de 3 disciplinas na trajetória universitária, sendo que 3 deles relataram que todas as disciplinas cursadas propiciaram tal exercício. Dentre as disciplinas citadas, as mais lembradas foram: Leitura e Produção de Textos; Oficina de Escrita; Tópicos Especiais; Trabalho Interdisciplinar e Prática Pedagógica Interdisciplinar que, cujo objeto de ensino é a escrita acadêmica.

Esses dados, embora descritivos, deixaram-me um questionamento acerca da concepção, aparentemente confusa, do que seja escrita acadêmica, por parte dos alunos, pois, em duas situações, colegas de turma, que compartilharam a mesma matriz curricular, divergiram em relação a tais disciplinas. De um lado, dois alunos informaram os nomes de, no máximo, 4 delas que trabalharam diretamente a produção científica e, de outro, seus colegas afirmaram que todas as disciplinas, no contexto universitário, dedicaram-se a esse letramento. A produção de gêneros constitutivos do domínio da profissão do entrevistado, tais como um artigo jornalístico, sinopses, comunicados, textos ficcionais, artigos de opinião e outros, foi mencionada como atividade de escrita acadêmica. Vi aqui um ponto merecedor da atenção dos pesquisadores.

4 Práticas docentes no processo de letramento acadêmico sob o olhar dos alunos

Os dados relativos ao objeto desta pesquisa, propriamente ditos, foram extraídos da segunda parte do questionário, constituída de 10 questões fechadas com justificativas ou solicitação de comentários. As quatro primeiras perguntas estimularam uma espécie de autoavaliação dos 10 participantes em relação ao nível de leitura e escrita que tinham ao iniciarem o curso superior, bem como o nível de dificuldade que apresentaram. Quanto à habilidade de leitura, foi possível constatar que 80% dos colaboradores se autoavaliaram positivamente, associando esse fato ao estímulo que tiveram no decorrer da infância e da educação básica, por parte da família ou da escola, e 40% reconheceram que houve avanços na leitura após o ingresso no Ensino Superior. Percebo que a perspectiva técnica de letramento, a que se refere Marinho (2010) revela-se nessa autoavaliação positiva, principalmente, relacionando ser bom leitor a ter hábito de leitura.

Com relação à escrita, esse percentual praticamente inverteu, pois 70% avaliaram negativamente a habilidade de escrita que tinham antes do curso superior, relatando inseguranças diversas. 30% reconheceram que já possuíam tal habilidade, sendo que todos associaram esse fator à prática permanente da

escrita – um se dedicava às oficinas de escrita da escola, outro possuía um blog e outro afirmou que sempre teve facilidade. Ao destacarem os aspectos em que se sentiam inseguros, as questões relativas ao domínio da norma culta foram sinalizadas por 50% dos alunos, 30% apontaram a dificuldade na organização de ideias, como aquela frase padrão que intitula o artigo de Assis (2015, p. 423 “Eu sei mas não consigo pôr no papel aquilo que sei” e apenas um (10%) mencionou recursos específicos da escrita acadêmica. Dois alunos também admitiram ter usado textos de colegas que foram bem avaliados como parâmetro das suas produções.

O primeiro texto a ser escrito [...] eu ouvi o professor elogiando o texto de uma aluna, dizendo que todos deveriam ir até ela e ler o texto dela para terem ideia do que seria uma escrita de alta qualidade. Então eu fui até ela e pedi o texto para levar pra casa e analisar. A4

Dessa forma, como relatam, identificavam o que era esperado deles e iam se adaptando, de modo a aprender fazendo e refletindo sobre o processo, mas tendo alguns parâmetros (não-ditos, mas subentendidos) a serem seguidos. Os dados sinalizaram para a hipótese de que as atividades de escrita (produção) contribuíram mais do que as de leitura (recepção) para que esse grupo de alunos percebesse que, no Ensino Superior, experimentavam um novo letramento. Na questão 3, solicitei que avaliassem as percepções que tiveram diante das primeiras experiências vividas no contexto acadêmico, a respeito das habilidades de leitura e escrita em um campo de conhecimento novo para eles. 20% afirmaram que não houve alteração. 20% disseram que alteraram parcialmente, já que reconhecem evolução, mas que persiste a necessidade de melhorar; e os demais 60% relataram que houve muita evolução, em se considerando o ponto de partida.

A forma como escrever pela norma ABNT, cada texto que escrevi, matéria, reportagem tinha uma linguagem diferente. Portanto, o aprendizado se expandiu. A3

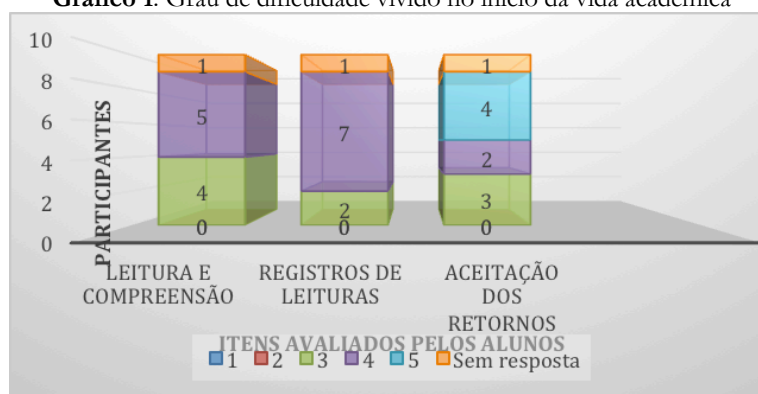
Após a entrada no Ensino Superior, minhas habilidades de leitura e escrita foram aprimoradas, com as atividades realizadas durante o curso. A4

Tenho superado muitos dos meus desvios e também adquirido maior segurança e aprendido a escrever segundo novos postulados e expectativas que anteriormente ignorava. A7

Afirmaram que, após cada atividade de escrita realizada, eles se consideravam melhores, aprendendo novos postulados da escrita acadêmica. Nos comentários, são perceptíveis: a ideia de conhecimento como algo processual, certa insatisfação em relação ao que conseguem produzir, o valor dado às normas técnicas da ABNT e uma postura ativa em busca do aprimoramento - pesquisar, fazer, refazer, compreender o que fazem. Essas ações parecem estar em sintonia com as publicações nacionais e estrangeiras sobre o processo de aprendizagem da escrita.

Na última pergunta dessa seção, pedi que assinalassem, de 1 a 5, o grau de dificuldade que tiveram em relação às situações vividas no início da vida acadêmica, em relação (i) à leitura e compreensão dos primeiros textos da área de conhecimento, (ii) registros do que compreendeu dos textos lidos e (iii) aceitação dos retornos iniciais dos professores, sendo que marcariam 1 para muita dificuldade e 5 para nenhuma dificuldade. Os índices 1 e 2 não apareceram em nenhum dos itens perguntados, suscitando que os entrevistados não avaliaram nível elevado de dificuldade no ingresso à vida acadêmica. Quanto à leitura e compreensão dos primeiros textos, 4 alunos apontaram nota 3; 5, nota 4; e 1 aluno não respondeu. O grupo assumiu, assim, uma dificuldade de mediana a baixa. No quesito registro da compreensão da leitura, 2 avaliaram com pontuação 3; 7 com pontuação 4; e 1 não respondeu, indiciando novamente uma autoavaliação positiva. Com relação à aceitação dos retornos do professor, 3 responderam nota 3; 2 avaliaram como 4; e 4 consideraram pontuação 5., conforme represento no Gráfico 1.

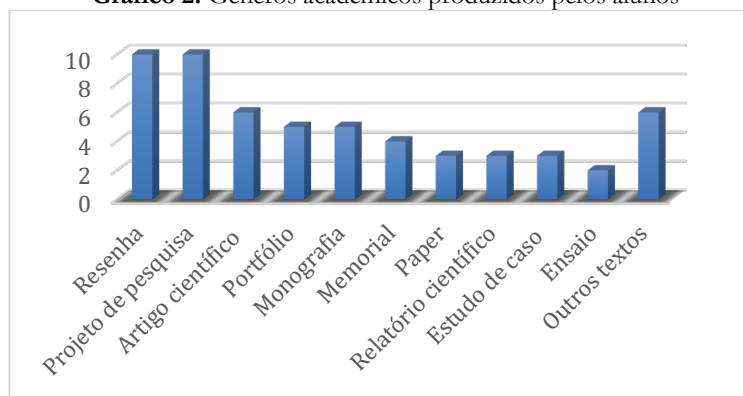
Gráfico 1. Grau de dificuldade vivido no início da vida acadêmica



Fonte: dados da pesquisa de campo

Os dados dessa primeira parte do questionário revelaram um grupo de alunos com autoavaliação positiva em relação à sua produção de leitura do início da vida acadêmica. Isso revela que as reclamações dos professores acerca das dificuldades dos alunos com leitura e escrita ao iniciarem o Ensino Superior (CARLINO, 2017; MARINHO, 2010) não são percebidas na mesma intensidade por parte dos alunos.

Nas questões 5 e 6, a partir de uma listagem de dez gêneros acadêmico-científicos comuns ao contexto da sala de aula, os alunos apontaram os que já haviam produzido e, na sequência, assinalaram o nível de confiança que sentiram ao serem desafiados a tal produção. Todos os alunos participantes apontaram os gêneros resenha e projeto de pesquisa. Artigo científico foi assinalado seis vezes; monografia cinco e memorial, quatro. Ainda foram assinalados, 3 vezes cada, os gêneros *paper*, relatório científico e estudo de caso. O ensaio foi lembrado duas vezes, conforme se verifica no Gráfico 2.

Gráfico 2. Gêneros acadêmicos produzidos pelos alunos

Fonte: dados extraídos do questionário

Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2011) colocam a resenha dentre os textos mais solicitados no ensino superior e Assis (2014) diz que o resumo, a resenha, o projeto de pesquisa, o artigo científico e o memorial são objetos textuais geralmente praticados nos estudos universitários, sendo que a resenha permite avançar em relação à apropriação de outros gêneros acadêmicos, por demandar do aluno ações de textualização semelhantes às encontradas no projeto de pesquisa, na monografia, no artigo científico etc.

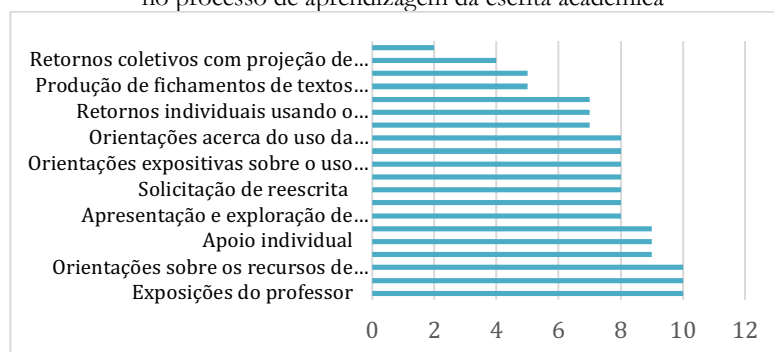
Justifica-se, então, o exercício da resenha por todo o grupo de participantes, assim como o projeto de pesquisa, por ser este o gênero que faz parte do trabalho de conclusão de curso, que, normalmente, é uma monografia ou um artigo científico. É provável que o portfólio e o memorial tenham sido também produzidos por este grupo, em decorrência da cultura disciplinar envolvida nas esferas acadêmicas dos cursos Pedagogia, Letras e Comunicação. Ao adicionar outros gêneros acadêmicos que não haviam sido mencionados no enunciado da questão, mas que haviam sido praticados por eles, os alunos registraram artigo de opinião, relatório, texto ficcional, comunicado, fichamento, sinopses, resumos, mapas conceituais. Isso evidenciou uma confusão entre os domínios discursivos acadêmico, literário e jornalístico os quais fazem parte da *métier* profissional dos cursos envolvidos na pesquisa. Os gêneros artigos de opinião e sinopses, por exemplo, gêneros profissionais do Jornalismo, foram mencionados pelos dois alunos de Comunicação envolvidos na pesquisa, assim como comunicado foi lembrado por dois alunos de Pedagogia. Esse dado aponta para a necessidade de se trabalhar melhor os domínios discursivos e, especificamente, o domínio discursivo acadêmico, cujo compromisso principal é com a construção do conhecimento.

Na questão seguinte, ao avaliarem o modo como se sentiram perante o desafio da produção dos textos acadêmicos anteriormente mencionados, 80% dos entrevistados afirmaram que sentiram insegurança em relação ao modo de fazer. Apenas uma aluna assumiu-se confiante em suas condições de produção, mas também assinalou outra alternativa que manifestava despreparo e dúvida sobre as condições de fazer. Interessante observar que, ao considerarem, especificamente, a tarefa realizada, ou seja, o gênero trabalhado, os alunos manifestaram insegurança em relação a como proceder, evidenciando certas

fragilidades com a língua em atividade e à construção do texto pensando não apenas no conteúdo composicional, estilo de estrutura, mas pensando, também, nas condições de produção e recepção de um texto, feito em ambiente de sala de aula, com o intuito de servir de instrumento de avaliação por parte do professor.

Dando continuidade à análise, as questões de 7 a 9 trouxeram, mais objetivamente o problema desta pesquisa, que são as intervenções utilizadas pelos professores na condução do processo de aprendizagem da escrita acadêmica. Na questão 7, relacionei todas aquelas mencionadas pelos professores sondados no início da pesquisa e pedi que eles assinalassem aquelas que já foram aplicadas à realidade vivida por eles (Gráfico 3).

Gráfico 3. Intervenções realizadas pelos professores no processo de aprendizagem da escrita acadêmica

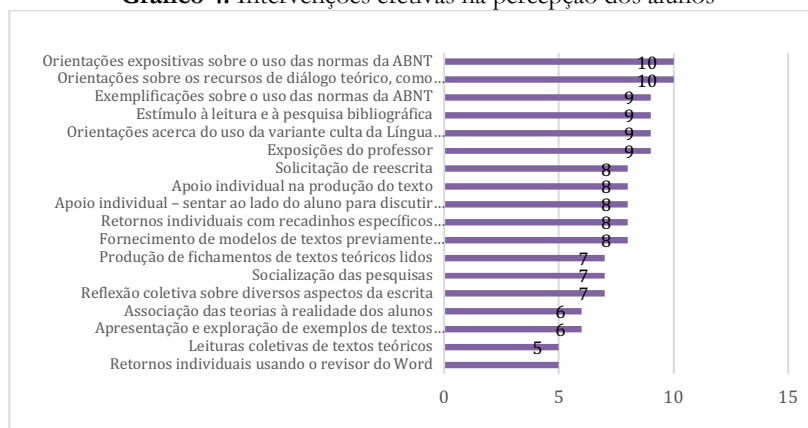


Fonte: dados extraídos do questionário

Essa questão confirmou que todas as estratégias didáticas apontadas pelos professores, de fato, eram vivenciadas nos processos de ensino e aprendizagem da escrita acadêmica. 100% dos alunos apontaram a ocorrência de exposições do professor sobre o sentido de cada tópico do texto, tais como tema, delimitação, objetivo, justificativa; estímulo à leitura e à pesquisa bibliográfica; e orientações sobre os recursos de diálogo teórico, como as citações, já haviam sido aplicadas em suas aulas. 90% assinalaram os retornos individuais com recadinhos específicos manuscritos; o apoio individual de se sentar ao lado do aluno para discutir o trabalho; e a socialização das pesquisas. Ainda 80% dos alunos marcaram apresentação e exploração de exemplos de textos prontos; fornecimento de modelos de textos previamente formatados; solicitação de reescrita; promoção de momentos de reflexão coletiva sobre o que está sendo escrito; orientações expositivas sobre o uso das normas da ABNT; exemplificações sobre o uso das normas da ABNT; e orientações acerca do uso da variante culta da Língua Portuguesa. Todas as demais alternativas de intervenções foram assinaladas. Os dados mostram que os professores têm buscado, no processo e na diversidade didática, meios para promover a aprendizagem (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002; TARDIF, LESSARD, 2005). Isso talvez justifique o fato de esses alunos também terem sido avaliados positivamente por seus professores, quando lhes solicitei que apontassem nomes de alunos que tenham, de certa forma, construído

conhecimentos ao longo dos processos vivenciados. Os alunos ainda avaliaram a efetividade das práticas vividas, questão central do questionário (Gráfico 4).

Gráfico 4. Intervenções efetivas na percepção dos alunos



Fonte: dados extraídos do questionário

Os dados apontaram que orientações sobre os recursos de diálogo teórico, como as citações e sobre o uso das normas da ABNT foram efetivos para 100% dos participantes. 90% deles avaliaram positivamente exposições do professor; orientações acerca do uso da variante culta da Língua Portuguesa; estímulo à leitura e à pesquisa bibliográfica; e exemplificações sobre o uso das normas da ABNT. Ainda foram bastante lembrados, como estratégias efetivas, por 80% dos estudantes, fornecimento de modelos de textos previamente formatados; retornos individuais com recadinhos específicos manuscritos; apoio individual (sentar ao lado do aluno para orientar; apoio individual na produção do texto; solicitação de reescrita. Nessa resposta, as intervenções menos lembradas foram: retornos individuais usando fichas de correção (por 30% dos respondentes); produção de fichamentos e retornos coletivos com uso de multimídia (40% dos estudantes). Essas três ações foram avaliadas negativamente por 30% dos respondentes, segundo os quais elas não foram efetivas em seu processo de letramento acadêmico, indiciando uma tendência às interações individuais e face a face.

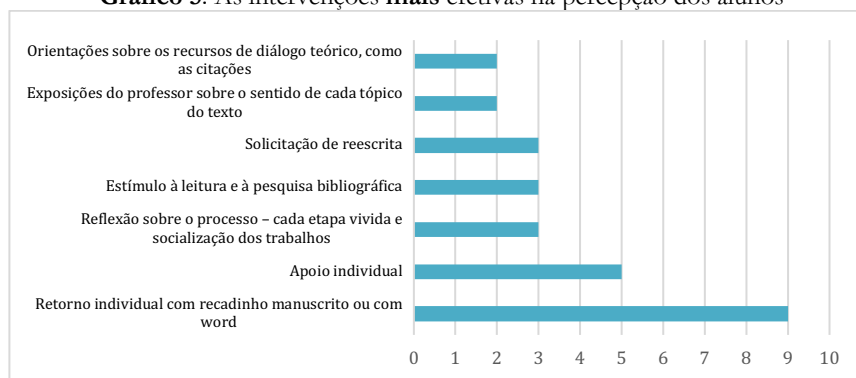
Ao observar mais detidamente as práticas realizadas pelos professores, notei nelas similitudes relacionadas às interações entre os sujeitos e o objeto de ensino. Verifiquei, por exemplo que havia muitas práticas relacionadas à *interação particular* entre o professor e o aluno, fossem elas face a face, ou usando algum artifício, como fichas de correção, o revisor do Word, os recadinhos manuscritos ao longo do texto ou mesmo a solicitação da reescrita. Outras práticas eram baseadas em *interações coletivas* do professor com a turma, dando-lhes retornos por meio de projeção em multimídia, fazendo exposições teóricas e associando-as à realidade dos alunos, promovendo reflexões com os alunos, ou promovendo a socialização das pesquisas dos alunos. Observei, também, que outras práticas diziam mais respeito ao objeto de ensino e aprendizagem, a escrita acadêmica.

Nesses casos, havia três focos distintos: a constituição dos *conteúdos* das pesquisas, a apropriação do *estilo* da escrita e das *estruturas* dos gêneros trabalhados. Com foco no *conteúdo* das pesquisas, os professores trabalhavam

leituras teóricas, produção de fichamentos, pesquisa bibliográfica. Com foco no estilo, as intervenções direcionavam-se aos modos de dizer, ao uso da variante culta da língua e aos recursos usados na construção do diálogo teórico. Por fim, com foco na *estrutura*, o trabalho dos professores voltava-se para a normalização do texto, explicitando as normas da ABNT, fornecendo modelos de textos previamente formatados ou explorando modelos prontos.

Afunilando um pouco mais essas respostas, na questão 9, solicitei aos colaboradores que destacassem as três intervenções feitas que mais contribuíram para o desenvolvimento da escrita deles. Pretendia saber dos alunos o que realmente fazia diferença para eles. As respostas que foram mais apontadas pelos alunos foram: os retornos individuais, para 90% dos respondentes; o apoio individual na produção do texto (50%); os momentos de reflexão sobre o processo vivido; o estímulo à pesquisa bibliográfica; além da reescrita, apontados por 30% dos alunos.

Gráfico 5. As intervenções **mais** efetivas na percepção dos alunos



Fonte: dados extraídos do questionário

Lendo esses dados sob a lupa das categorias adotadas, verifiquei que, das vinte alternativas da questão, as que se referiam às *interações individuais* foram lembradas por todos os alunos participantes, sinalizando para a necessidade de considerarmos as especificidades de cada sujeito em seu processo de construção de conhecimento.

Apoio individual: sentar ao lado do aluno, considero esse passo de grande importância, pois é quando existe a troca de informações, experiências e visões sobre o tema. A3

Os Retornos individuais com recadinhos específicos manuscritos também foram muito importantes. A intervenção direta do professor no texto adicionado às reescritas criavam a expectativa de um elogio ou de que a observação quanto a um equívoco anterior não mais se repetisse. A4

Ainda observando as práticas com melhor avaliação por parte dos alunos, aquelas que se referem ao conteúdo temático (pesquisa bibliográfica, discussão e exposição do professor sobre o que se espera em cada seção do texto etc.) ganham relevo e são lembradas por eles como efetivas. A

necessidade de se promover reflexões sobre o agir, um dos pressupostos sociointeracionistas é também lembrada pelos alunos.

Solicitação de reescrita: um grande processo no qual o(a) orientador(a) passa uma visão diferente do aluno, abrindo a visão e novos campos durante a produção de texto. A9

Para mim, foi fundamental a socialização dos trabalhos produzidos, com a reflexão da escrita, como também a revisão do texto no Word. A10

Tais práticas têm potencial de levar o sujeito a pensar no que sabe e no que não sabe sobre o objeto a aprender, podendo promover a ressignificação dele em torno desse saber. No processo de letramento acadêmico, embora o protagonismo seja, efetivamente, do aluno, o professor ocupa o lugar, na visão do aluno, de alguém que sabe algo e tem os modos de dizer adequados para que ele (aluno) também construa tal conhecimento. A ênfase dada às exposições e orientações docentes em relação às questões técnicas da escrita confirmam isso. Mas é também o docente que, representando a instituição, pode desvendar, junto com o aluno, os fatores ocultos (STREET, 2007, 2014), muitas vezes, contextuais e políticos, o que, muitas vezes, ocorre nos retornos individuais. Recorrendo à metáfora do salão (BURKE, 1941), seria uma pessoa com conhecimento e sensibilidade suficientes para caminhar junto com o estudante, ajudando-o a conhecer personagens, ouvir suas vozes, interagir com elas e compreender o contexto acadêmico.

Na última questão, ao falarem sobre as atividades de escrita acadêmica com as quais tiveram maior dificuldade, três dos 10 alunos lembraram da construção do referencial teórico, assim como outros três que mencionaram a formatação do trabalho conforme as normas. Dois alunos mencionaram a análise de dados; um falou sobre a pesquisa de campo e outro sobre a apresentação oral da pesquisa. Se consideramos que a construção do referencial teórico, relativo ao conteúdo temático do gênero que estiver sendo trabalhado, é o momento ainda em fase inicial da pesquisa, no qual os alunos precisam construir um diálogo com outros autores, utilizando-se de recursos técnicos e de normas institucionais, entendemos que 60% dos alunos apontam tal tarefa como a mais desafiadora, sendo, portanto, o aspecto para o qual os professores precisariam se atentar, a fim de contribuir para o desenvolvimento da escrita dos seus alunos.

Os relatos dos alunos mostram o quanto consideram a voz do professor no processo de produção e letramento acadêmico. Eles mencionam a troca de experiência, a oportunidade de ter alguém, com uma visão mais ampla, discutindo o seu trabalho, de refletir junto etc. Diante dessa responsabilidade, os professores traçam um plano de curso para as disciplinas vinculadas à produção científica, que se assemelha a um projeto didático de gênero, propõem a produção de vários gêneros acadêmico-científicos, tendo como produto final um texto circulável e comprometido com a realidade acadêmica.

5 Considerações finais

Movida pela necessidade de contribuir para a discussão acerca das dificuldades de letramento acadêmico, por parte de alunos e professores, neste

estudo, procurei realizar um levantamento sobre as intervenções didáticas efetivas que têm sido praticadas por professores no processo de desenvolvimento da escrita acadêmica de alunos em nível de graduação. Após realização de estudo bibliográfico e pesquisa exploratória, foi possível constatar que são muitas as intervenções praticadas pelos professores nos processos didáticos de letramento acadêmico, mas que elas podem ser agrupadas em categorias relativas à interação professor, aluno e objeto de ensino. As práticas levantadas neste estudo foram categorizadas em: *interações particulares*, *interações coletivas* e *interações dos sujeitos com o objeto de ensino e aprendizagem*. Estas últimas se atentavam ao *conteúdo temático*, à *estrutura* e ao *estilo* do gênero que estava sendo construído.

De todas as práticas didáticas, as que foram consideradas mais efetivas nas avaliações dos alunos participantes desta pesquisa referem-se às diversas formas de interações individuais, que levam os alunos a refletirem sobre o próprio fazer, tendo potencial de levá-los à ressignificação dos seus saberes em torno da escrita acadêmica. Tais intervenções didático-discursivas são comprometidas com as perspectivas dialógicas da linguagem e fortalecem a premissa de que a construção do conhecimento é uma prática social que ocorre na interação entre os sujeitos.

A pesquisa também evidenciou uma necessidade de esclarecimento aos acadêmicos sobre os diversos domínios de atividades discursivas que compõem a sociedade e que, no âmbito universitário, tais atividades possuem especificidades, diferentes daquelas praticadas em outras esferas, como as profissionais, e que precisam ser aprendidas. Essa ação didática poderá amenizar o conflito inicial entre professores e alunos, muitas vezes, provocado por falsas expectativas guardadas por ambos os lados e reforçadas por uma concepção tecnicista de letramento.

Foi possível também refletir sobre o papel do gênero do discurso no processo do letramento acadêmico, inserido em uma dinâmica que se assemelha ao projeto didático de gênero, uma vez que, no processo de produção intelectual, os textos são interdependentes, ou seja, para se produzir um artigo, por exemplo, o estudante precisa, também, produzir um projeto de pesquisa, fichamentos, resumos etc. que, vão se somando no processo de formalização do texto final, socialmente circulável. Nesse âmbito, normas, saberes, modelos científicos, técnicas, posicionamentos e ideologias, multiplicam-se, em meio a relações de poder, muitas vezes, obscuras aos alunos.

Ainda com base nos dados, este estudo também possibilitou reflexões acerca do papel do professor na orientação dos processos de letramento acadêmico, como aquele sujeito que se apropria de conhecimentos e habilidades suficientes para caminhar com o estudante nesse novo e desafiante espaço de aprendizagem. Nas oportunidades de interações individuais, principalmente, alunos e professores se reconhecem como partes de um processo de formação.

Considerando, por fim, a crescente preocupação das instituições e dos programas de pesquisa em torno da internacionalização da pesquisa científica e, principalmente, reconhecendo o valioso lugar da ciência no desenvolvimento humano, conhecer as ações didáticas exitosas no processo de aprendizagem da escrita acadêmica é contribuir para a disseminação da qualidade do

conhecimento. Afinal, no universo acadêmico-científico, não basta conhecer algo, é necessário registrar o que se sabe.

AGRADECIMENTOS: Leitura de Isabelle Delcambre e de Fabiana Komesu

REFERÊNCIAS

ASSIS, J. A. Eu sei mas não consigo colocar no papel aquilo que eu sei: representações sobre os textos acadêmico-científicos. In: RINCK, F. BOCH, F.; ASSIS, J. A. **Letramento e formação universitária**. Campinas, São Paulo, Mercado das Letras, 2015. p. 423-454.

ASSIS, J. A. Ações do professor e do universitário nas práticas de ensino e de aprendizagem da escrita acadêmica. **Eutomia** – Dossiê temático: Contribuições do ISD para o ensino e a aprendizagem de línguas, Rec., v. 2, n. 14, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/EUTOMIA/article/viewFile/579/482>. Acesso em: 16 jan. 2018.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 6. ed. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola, 2008.

BRASILEIRO, A. M. M. **Manual de produção de textos acadêmicos e científicos**. São Paulo: Atlas, 2016.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

BURKE, Kenneth. **The philosophy of literary form: studies in symbolic action**. 3. ed. New York: Vintage, 1941, p. 253-262.

CARLINO, P. **Escrever, ler e aprender na universidade: uma introdução à alfabetização acadêmica**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

CHEVALLARD, Y. **La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado**. Aique, 1998.

CORRÊA, M. L. G.. As perspectivas etnográfica e discursiva no ensino da escrita: o exemplo de textos de pré-universitários. **Revista da ABRALIN**, v. Especial, p. 333-356, 2011.

DAUNAY, B.; DELCAMBRE, I. Les modalités énonciatives de la réformulation. Comparaison entre écriture d'enseignement et de recherche. **Langues, cultures et sociétés**, v. 2, n. 1, 2016.

DELCAMBRE, I.; LAHANIER-REUTER, D. (Org.). Littéracies universitaires: nouvelles perspectives. **Pratiques**, n.153-154, 2012.

DELCAMBRE, I.; REUTER, D. L. Discurso de outrem e letramentos universitários. In: RINCK, F.; BOCH, F.; ASSIS, J. A. (Org.). **Letramento e formação universitária: formar para a escrita e pela escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 2015. p. 225-250.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

FIAD, R. S. **A escrita na universidade**. Revista da ABRALIN, v. Eletrônico, n. Especial, p. 357-369. 2ª parte 2011. Disponível em: <http://revistas.ufpr.br/abralin/article/view/32436/20585>. Acesso em: 13 jan. 2018.

GUIMARÃES, A. M. M.; KERSCH, D. Frank. Explorando os projetos didáticos de gênero como um caminho metodológico. In: GUIMARÃES, A. M. M.; BICALHO, D. C.; CARNIN, A. (Org.). **Formação de professores e ensino de língua portuguesa**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016. p. 17-37.

HOFFMANN, I. L.; NUNES, R. C.; MULLER, F. M. As informações do Censo da Educ. Sup. na implem. da gestão do conhecimento organizacional sobre evasão. **Gestão & Produção**. v. 26 n. 2. São Carlos: 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-530X2019000200209. Acesso em: 31 mai. 2020.

KLEIMAN, A.; VIANNA, C.; DE GRANDE, P. **A iniciação científica como prática social**: desvendando os “mistérios” do letramento acadêmico na licenciatura. 2013. Disponível em <http://www.letramento.iel.unicamp.br>. Acesso em 10 de mai. 2014.

KOMESU, F.; GAMBARATO, R. Letramentos acadêmicos no ensino superior. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v.16, n.1, p. 15-38, jan./jun. 2013. Disponível em: <http://www.rle.ucpel.tche.br/index.php/rle/article/view/788>. Acesso em: 13. Jan. 2018.

LEA, M. R.; STREET, B.V. Student writing in higher education: an academic literacies approach. **Studies in Higher Education**. 1998. v. 23, n. 6, p. 157-172.

LEA, M. R. O Modelo de “Letramentos Acadêmicos”: Teoria e Aplicações. **Revista Filologia**. Linguíst. Port., nº 2, v. 16, p. 477-493, jul./dez. 2014.

LOPES, M. A. P. T. Estratégias linguístico-discursivas e argumentação: ressignificando projetos de ensino na formação docente. In: CORDEIRO, G.; BARROS, E.; GONÇALVES, A. **Letramentos, objetos e instrumentos de ensino**: gêneros textuais, sequências e gestos didáticos. Campinas, SP: Pontes, 2017.

MACHADO, A. R.; LOUSADA, E. L.; ABREU-TARDELLI, L. S. **Planejar gêneros acadêmicos**. 4ª reimpressão. São Paulo: Parábolas, 2011.

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

MOTTA-ROTH, D. A construção social do gênero resenha acadêmica. In: MEURER, J. L. MOTTA-ROTH, D. (Org.). **Gêneros textuais e práticas discursivas**. São Paulo: Edusc, 2002.

NOUROUDINE, A. A linguagem: dispositivo revelador da complexidade do trabalho. In: SOUZA-E-SILVA & FAÏTA (Orgs.). In: **Linguagem e trabalho: construção de objetos de análise no Brasil e na França**. São Paulo: Cortez, 2002.

OLIVEIRA, A. R. de *et al.* Letramento acadêmico e posicionamento autoral em artigos científicos: contribuições para o ensino do gênero. **Acta Scientiarum Education** (ONLINE), v. 41, p. 01-12, 2019.

PIMENTA, V. R. **Letramento acadêmico e uso das tecnologias digitais: a construção discursiva de sujeitos autônomos e autonomizados nos/pelos processos dialógicos de prod. acadêmico-científica**. 13 de março de 2018. 305 folhas. Tese (Doutorado em Letras). Pontifícia Católica de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2018.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, Léa Dias das Graças Camargo. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J, **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. (Tradução e organização: R. Rojo; Gláís Sales Cordeiro).

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

STREET, B. V. What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. **Current Issues in Comparative Education**, Londres, 5 (2): Maio. 2003.

STREET, B. V. Perspectivas interculturais sobre o letramento. **Filologia** 7.pmd. 2007. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/flp/article/view/59767/62876>. Acesso em: 13 jan. 2018.

STREET, B. Dimensões “Escondidas” na escrita de artigos acadêmicos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 28, n. 2, 541-567, jul./dez. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2010v28n2p541>. Acesso em: 13 jan. 2018.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

THAISS, C. *et al.* (Org.). **Writings programs worldwide: profiles of academic writing in many places**. Fort Collins, Colorado: The WAC Clearinghouse and Parlor Press, 2012.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. Tradução Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

Recebido em 03 julho de 2020.

Aceito em 25 julho de 2020.

Publicado em 03 de agosto de 2020.

SOBRE A AUTORA

Ada Magaly Matias Brasileiro é doutora em Letras: Linguística e Língua Portuguesa pela PUC Minas. É professora adjunta do Departamento de Letras da Universidade Federal de Ouro Preto, onde atua nas áreas de discurso e formação docente, leitura e produção de textos. É autora dos livros: *A emoção na sala de aula*, *Manual de Produção de Textos Acadêmicos e Científicos*, *Leitura e Produção Textual, Estilo e Método* e de outras publicações que abrangem os temas linguagem, metodologia da pesquisa, didática e formação do professor.

E-mail: ada.brasileiro@ufop.edu.br

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-4506-1563>