

CONFLITOS ENTRE AS EXPECTATIVAS DE PROFESSORES E DE ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS EM PRÁTICAS DE LETRAMENTO ACADÊMICO

CONFLICTS BETWEEN UNIVERSITY PROFESSORS AND STUDENTS EXPECTATIONS IN ACADEMIC LITERACY PRACTICES

Daiane da Silva LOURENÇO¹

Resumo: Muitos professores universitários adotam o discurso do *déficit* do letramento para justificar as dificuldades de produção escrita de estudantes de graduação. Essa concepção está relacionada ao modelo autônomo de letramento, o qual considera que o conhecimento de normas estruturais e linguísticas torna o sujeito apto a engajar-se em qualquer situação de uso da escrita na universidade. Neste trabalho, mostramos, por meio de dados coletados junto a estudantes universitários, que o conhecimento técnico não é suficiente para que participem de práticas de letramento acadêmico porque a escrita não é uma habilidade individual, é uma prática social situada em um contexto específico. Os estudantes entrevistados revelaram dificuldades enfrentadas em uma situação de produção do gênero resumo para um evento científico da instituição, o qual não haviam produzido na educação básica por ser próprio do ambiente acadêmico. Há um conflito entre o conhecimento que os estudantes possuem e o que é esperado pelos professores na produção escrita. Com base nos Novos Estudos de Letramentos, os dados analisados revelam que os estudantes precisam construir novos conhecimentos ao ingressarem no ensino superior para dominarem as convenções de escrita acadêmica, porém elas não são explícitas e envolvem questões de identidade e de poder.

Palavras-chave: estudantes universitários; produção escrita; letramentos acadêmicos; conflitos; professores universitários.

Abstract: Most of university professors adopt the discourse of literacy deficit to justify the difficulties of undergraduate students with writing. This conception is related to the autonomous model of literacy, which considers that being aware of structural and linguistic rules makes the individual prepared to engage in any writing production situation in university. In this paper, we show, through data collected from university students, that technical knowledge is not enough to participate in academic literacy practices because writing is not an individual skill, it is a situated social practice. The interviewed students revealed difficulties faced in producing an abstract for a university scientific event, which they had not produced in basic education because this genre is part of the academic level. There is a conflict between students' knowledge and professors' expectations in written productions. Based on New Literacy Studies, data analysed reveals that students need to develop new knowledge in higher education to master academic writing conventions, but those conventions are not explicit and implicate identity and power issues.

Keywords: undergraduate students; written production; academic literacies; conflicts; university professors.

Introdução

¹ Professora do Departamento de Ciências Humanas, Letras e Artes, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, UTFPR, Francisco Beltrão - PR. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual de Maringá, UEM, Maringá - PR. Email: daianelourenco@utfpr.edu.br.

As práticas institucionais e pedagógicas das universidades brasileiras parecem não dialogar com as trajetórias anteriores de letramentos de muitos estudantes ingressantes. Entre os professores do ensino superior há o discurso de que os estudantes que ingressam nos cursos acadêmicos não sabem ler e escrever; não conseguem produzir textos que circulam na esfera acadêmica (resenhas, relatórios, resumos, artigos científicos), requisitados ao longo do curso em todas as disciplinas. Muitos docentes adotam o discurso do *déficit* do letramento (FISCHER, 2007; OLIVEIRA, 2015) para justificar as dificuldades de produção escrita enfrentadas pelos estudantes. Consideram que os estudantes precisam desenvolver habilidades cognitivas e individuais para a produção de textos, pois seriam incapazes de participar das práticas letradas na universidade (FISCHER, 2007). Há professores que afirmam que não conseguem cumprir a ementa de suas disciplinas, avançar nos conteúdos, por causa do *déficit* dos estudantes.

Os estudantes, por sua vez, ressaltam as dificuldades que enfrentam para produzir textos requisitados que nunca produziram antes, dentro das normas estabelecidas pelos professores. Como não são expostos a gêneros acadêmicos ao longo do ensino fundamental e médio, porque são textos próprios do ambiente acadêmico, não detêm tais conhecimentos, não estão familiarizados com tais práticas sociais letradas. Além disso, Lea e Street (1998) mostram que há muitas dimensões escondidas nas orientações em relação à produção dos textos acadêmicos. Os estudantes chegam ao ensino superior com as suas experiências e conhecimentos de textos, com modos culturais de participação em práticas letradas, mas suas trajetórias pregressas de letramentos não são consideradas (OLIVEIRA, 2015).

A fim de compreender as relações entre estudantes e gêneros acadêmicos, baseamos nossa pesquisa nos Novos Estudos de Letramentos, os quais consideram a leitura e a escrita como práticas sociais. Nessa perspectiva, focamos nossa pesquisa nos letramentos acadêmicos da universidade, as formas específicas de ler e escrever nas comunidades acadêmicas.

Os estudos sobre Letramentos Acadêmicos evidenciam que diversos fatores externos interferem na forma como os estudantes estabelecem contato com os gêneros acadêmicos, opondo-se à perspectiva do discurso do *déficit*. Letramentos acadêmicos não são apenas um conjunto de habilidades de escrita, envolvem práticas diversas de letramentos na universidade, questões de identidade e poder na e da instituição.

Neste trabalho propomos analisar a relação de estudantes de um curso de Licenciatura em Informática, de uma instituição pública, com um gênero acadêmico, a produção de um resumo científico para um evento. Para tanto, o texto está dividido em três seções: a primeira seção apresenta um levantamento teórico sobre Novos Estudos de Letramentos e Letramentos Acadêmicos, em seguida são abordados o contexto e os interlocutores da pesquisa e na última seção expomos a análise dos dados coletados, a partir dos estudos sobre Letramentos Acadêmicos, revelando as dificuldades que os estudantes enfrentam para aprender as convenções acadêmicas, visto que precisam construir conhecimentos e experiências neste novo contexto, e o processo costuma ser constituído por conflitos de identidade e poder.

1. Estudos em Letramentos Acadêmicos

Adotamos a perspectiva dos Letramentos Acadêmicos (LEA; STREET, 1998) neste trabalho por considerarmos que a escrita não é uma habilidade individual. Ao contrário, é uma prática situada em um contexto sócio-histórico-cultural específico (FIAD, 2011). Se antes havia uma ênfase sobre as consequências cognitivas da aquisição do letramento e uma visão da escrita como independente dos processos sócio-históricos que condicionam as relações que construímos com os outros por meio da escrita, atualmente têm sido desenvolvidas pesquisas com foco no letramento como prática social (OLIVEIRA, 2015; STREET, 2014).

Neste sentido, as práticas de letramento são vistas como ideológicas, envolvidas em relações de poder e presentes em contextos culturais específicos. A esta nova perspectiva de estudos de letramentos, Brian Street (2014) chama de Novos Estudos de Letramentos. O autor enfatiza a natureza social do letramento e o caráter múltiplo das práticas letradas, por isso, ao invés de abordar um Letramento “único” e “neutro”, com L maiúsculo e no singular, propõe o estudo de práticas de letramentos no plural, considerando os lugares e os tempos particulares.

Oliveira (2009) afirma que o letramento tem uma dimensão social, relacionada aos fatores e às convenções sociais que regulam o uso da escrita em uma comunidade ou esfera de atividade humana, e uma dimensão individual, por causa das experiências de vida de cada indivíduo que está inserido em uma comunidade. As duas dimensões demonstram que, ao contrário do que apontam os discursos de crise e de *déficit*, ao

dizerem que os estudantes ingressantes não sabem ler e escrever, os estudantes que ingressam no ensino superior são sujeitos letrados e com experiências de leitura e escrita construídas na escola e em outros domínios (família, igreja, etc.). Tais estudantes apenas não conhecem os letramentos que circulam na esfera acadêmica/universitária.

O processo pelo qual passam os ingressantes no ensino superior é explicado por Terzi e Scavassa (2005). Segundo as autoras, o letramento de um grupo tem características de determinado tempo e espaço, influenciado por condições sociais, econômicas e culturais. Ao passar a fazer parte de outros grupos, os sujeitos encontram outros variados usos da língua escrita, para os quais precisarão construir modos culturais de participar dessas novas práticas. Como os estudantes não chegam ao ensino superior preparados para lidar com os letramentos acadêmicos, enfrentam um processo de construção de novos conhecimentos e experiências nesse novo contexto. Processo que costuma ser conflituoso.

O modelo dos Letramentos Acadêmicos foi desenvolvido no Reino Unido por Lea e Street (1998), com base nos Novos Estudos de Letramentos (STREET, 2010). “O modelo reconhece a escrita acadêmica como prática social, dentro de um contexto institucional e disciplinar determinado, e destaca a influência de fatores como poder e autoridade sobre a produção textual dos alunos” (STREET, 2010, p. 544-545). Neste trabalho, abordamos letramentos acadêmicos no contexto específico da universidade, visto que pode abranger outras instituições de ensino.

Nessa perspectiva, ao invés de corrigir os textos dos estudantes e considerá-los “bons” ou “ruins”, Lea e Street (1998) sugerem analisar as expectativas de professores e de alunos diante da produção escrita, sem julgar quais práticas seriam mais apropriadas. Significa que os conhecimentos técnicos e linguísticos para a produção textual continuam sendo relevantes, no entanto, outros aspectos precisam ser observados também para compreender os conflitos existentes entre professores e alunos no processo de escrita acadêmica.

No contexto universitário é recorrente uma visão homogênea de escrita acadêmica. Para auxiliar os ingressantes no ambiente acadêmico geralmente cursos são ofertados com foco na estrutura e na linguagem do texto científico. São expostas e ensinadas normas vistas como comuns a todos, desconsiderando o indivíduo e seus letramentos (FUZA, 2015). O conhecimento de tais normas tornaria o sujeito apto a

engajar-se em qualquer situação de uso da escrita na universidade. Essa abordagem está relacionada ao modelo autônomo do letramento (STREET, 1984).

Há o distanciamento entre língua e sujeitos. A língua é tratada como se fosse distante tanto do professor quanto do aluno, impondo sobre eles regras e exigências externas, como se não passassem de receptores passivos. Os processos sociais de leitura e escrita são tratados como se fossem competências independentes e neutras, e não carregadas de significação. A leitura e a escrita possuem *status* em oposição ao discurso oral, como se o meio escrito fosse superior e, portanto, como se aqueles que o adquirissem, por meio dos modelos escolares, também se tornassem superiores (STREET, 2014).

Na universidade, os estudantes são instigados a produzirem diferentes gêneros acadêmicos, porém ao iniciarem as produções de textos percebem que o conhecimento adquirido na educação básica não é suficiente porque há usos específicos da escrita no contexto acadêmico, usos que diferem de outros contextos (FIAD, 2011).

Fiad (2011, p. 362) explica que “boa parte das pesquisas sobre letramento acadêmico surge a partir da observação das escritas de estudantes oriundos de diferentes classes sociais e etnias”. Quando tais estudantes ingressam no ensino superior, são requisitados a escreverem diferentes gêneros, com os quais não estão familiarizados e são mal avaliados por seus professores (FIAD, 2011). Contrapomo-nos ao discurso da crise e do *déficit*, pois acreditamos que os estudantes chegam à universidade letrados, com experiências em práticas de escrita em outros contextos que não o universitário.

O letramento acadêmico refere-se a formas específicas de ler e de escrever no contexto universitário. Apesar disso, o modelo autônomo de letramento costuma prevalecer no ensino superior. Para Henderson e Hirst (2007), os modelos de letramentos presentes neste contexto são tradicionais e implícitos, considerados neutros. Nesta perspectiva, letramentos são apenas conjuntos de habilidades que os estudantes devem aprender para serem bem avaliados e bons acadêmicos.

De acordo com Henderson e Hirst (2007), há o letramento valorizado pelas universidades e que tem *status* na sociedade. Os estudantes são julgados a partir de sua escrita acadêmica e os que não dominam esta forma de letramento são geralmente considerados menos capazes do que aqueles que a dominam. São percepções relacionadas ao modelo autônomo, para as quais a inteligência é notada a partir das práticas de leitura e escrita. Nessa abordagem, não são consideradas relações de poder e questões identitárias

que emergem diante dos conflitos entre expectativas dos professores e dos estudantes. Os discursos então são construídos em cima do *déficit* e da necessidade de os estudantes adaptarem-se ao contexto acadêmico, como se o problema estivesse nos estudantes ao invés de estar nas práticas de ensino, e a solução vislumbrada é corrigir os “erros” dos estudantes (HENDERSON; HIRST, 2007).

Os estudos sobre letramentos acadêmicos, ao contrário, revelam que os estudantes que ingressam no ensino superior são expostos ao modelo autônomo de letramento na escola, baseado na decodificação e codificação, o que não condiz com as exigências da universidade, na qual em cada disciplina uma produção diferente é exigida, atendendo às normas e linguagem próprias de uma área específica. “Os estudantes se veem, neste novo contexto, obrigados a ler e a produzir textos que não lhes foram ensinados ou apresentados de forma sistemática nas séries anteriores” (OLIVEIRA, 2009, p. 2). Para os professores, há um *déficit* dos estudantes, mas, na realidade, os alunos fracassam nas atividades iniciais propostas pela universidade pelo fato de não terem sido expostos anteriormente aos comportamentos linguísticos e sociais específicos do domínio acadêmico, e não por não saberem ler e escrever (OLIVEIRA, 2009). Precisam aprender que o texto carrega significados.

Na perspectiva dos Letramentos Acadêmicos, a história de letramentos dos estudantes deve ser considerada, assim como as identidades sociais que fazem parte do processo. Cada estudante que ingressa no ensino superior tem suas próprias identidades, porém, para se inserir, participar e interagir no novo contexto precisa também assumir a identidade acadêmico-científica (OLIVEIRA, 2009). Não podemos desconsiderar que assumir tal identidade resulta muitas vezes também de um processo de aculturação vivenciado pelo estudante a partir do discurso da instituição e dos professores.

Oliveira (2015) explica como a preocupação dos estudos sobre letramentos acadêmicos transcende aspectos linguísticos:

Assim, alguns autores que integram a vertente teórica dos Letramentos Acadêmicos (LEA; STREET, 1998; JONES; TURNER; STREET, 1999) atentam para o fato de que não são apenas as habilidades de leitura e escrita que estão envolvidas no processo de aprendizagem no ensino superior, bem como no sucesso do aluno nessa esfera, mas também questões de cunho epistemológico – o que conta como conhecimento e quem tem autoridade sobre ele; de identidade – relação entre as formas de escrita e a constituição do sujeito e da agência de letramento; e de poder – como posições parciais e ideológicas são

apresentadas como neutras e como dadas através das exigências da escrita acadêmica e processos avaliativos (OLIVEIRA, 2015, p. 129-130).

Nesse sentido, o ensino superior não pode ser visto como homogêneo e universal diante das particularidades de cada estudante e sua cultura individual, linguística e histórica (OLIVEIRA, 2015). Os conflitos que surgem a partir das diferenças entre o conhecimento que os estudantes possuem e o que é requisitado e esperado pelos professores também não devem ser desconsiderados.

No processo de letramento acadêmico, não é suficiente explicar para os estudantes a organização de um texto acadêmico, como se todos os estudantes conhecessem a escrita acadêmica. Os estudantes precisam entender as convenções escriturais da escrita acadêmica, a valorização de alguns gêneros em detrimento de outros, os significados das práticas de leitura e escrita acadêmica (LILLIS, 1999; OLIVEIRA, 2015), os recursos retóricos colocados em prática pelos cientistas para fazer com que seu trabalho seja aceito pela comunidade (OLIVEIRA; QUEIROZ, 2011), os interlocutores de um texto, as interdiscursividades.

2. O contexto de pesquisa e os interlocutores

Os interlocutores da pesquisa são estudantes de um curso de Licenciatura em Informática. O curso em questão é um dos poucos ofertados no Brasil que unem a área de Informática e a de Educação. Os profissionais formados podem atuar como professores de informática, coordenadores de laboratórios em instituições de ensino, desenvolvedores de *softwares* educacionais, ou podem optar por não atuar na área de Educação, visto que ao longo do curso adquirem conhecimentos de programação, banco de dados, desenvolvimento de *sites*, entre outros que possibilitam trabalhar em empresas, por exemplo. De modo geral, o curso ofertado no período noturno tem atendido a um público trabalhador e de classe menos favorecida. Como o corpo docente possui formação acadêmica em cursos de pós-graduação *stricto sensu*, há o distanciamento entre os letramentos que esperam dos estudantes e os letramentos que os estudantes trazem de seus contextos.

Neste trabalho fazemos a análise de dados gerados a partir de um evento do curso, no qual uma das noites foi reservada para a apresentação de trabalhos dos acadêmicos.

Para tanto, houve um período de envio de resumos contendo entre duzentas e quinhentas palavras, nas modalidades trabalho de pesquisa ou relato de experiência. Os estudantes, que desenvolviam trabalhos de Iniciação Científica, participavam do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), estavam no estágio ou escrevendo o trabalho de conclusão de curso, foram convidados a participar e expor suas pesquisas e experiências aos outros estudantes. Ao final do prazo de inscrições, apenas sete estudantes haviam enviado resumos para o evento dentre os cerca de cento e cinquenta estudantes matriculados no curso.

O baixo número de trabalhos enviados ao evento pode evidenciar a pouca experiência dos estudantes com a escrita deste gênero acadêmico. Em conversas informais com estudantes cursando sexto ou sétimo semestre, percebemos que julgavam não ter capacidade para escrever um resumo e enviar para a comissão do evento avaliar.

O resumo científico é um gênero textual produzido quando o acadêmico tem interesse em apresentar seu trabalho em um congresso. De modo geral, nesse gênero devem constar os objetivos da pesquisa, metodologia utilizada, resultados parciais ou finais e conclusões. As normas de formatação estabelecidas pela comissão organizadora do evento precisam ser seguidas e geralmente indicam a quantidade mínima e máxima de palavras permitida, a fonte e o tamanho da letra (MOTTA-ROTH; HENDGES, 2010). Motta-Roth e Hendges (2010) afirmam que além dos aspectos estruturais é importante que o resumo esteja claro e que contenha todas as informações relevantes para convencer o leitor, que em um primeiro momento é a comissão avaliadora do evento e em seguida os participantes. A comissão avaliadora precisa ser convencida, por meio do resumo, a aceitar a proposta de trabalho e os participantes do evento devem ser persuadidos a assistir à apresentação do trabalho.

No evento do curso estava previsto a elaboração e envio de um resumo contendo no mínimo duzentas e no máximo quinhentas palavras. A comissão organizadora estabeleceu como critérios de avaliação que o resumo deveria apresentar os seguintes elementos: contextualização, lacuna (ou problema de pesquisa), propósito (entendido como hipótese ou tese da pesquisa), metodologia, resultados e discussões. A interpretação dos dados, na próxima seção, evidencia as dificuldades enfrentadas por acadêmicos para elaborar o resumo atendendo aos critérios expostos.

Para desenvolver esta pesquisa, realizamos entrevistas semiestruturadas com cinco dos sete estudantes que enviaram o resumo para o evento. As entrevistas

objetivaram compreender a relação dos estudantes com a escrita acadêmica e, principalmente, as suas perspectivas sobre a situação de produção do resumo científico para o evento mencionado. As questões foram previamente elaboradas, porém ao longo da entrevista a pesquisadora fez outras perguntas que julgou relevante para entender as opiniões apresentadas.

Neste artigo utilizamos os dados gerados em entrevistas com três estudantes sob os nomes fictícios de Márcia, Edson e Ricardo. Os diálogos tiveram uma duração de cerca de vinte minutos cada. A transcrição foi feita utilizando as normas gramaticais e pontuações, deixando poucas características próprias da oralidade e desconsiderando pausas. Essa forma de transpor as entrevistas para a escrita foi adotada e atendeu ao nosso objetivo de pesquisa porque nosso foco é o conteúdo temático apresentado pelos interlocutores e não as construções linguísticas ou características da fala.

Todos os estudantes entrevistados trabalham, estudam no período noturno e residem na cidade na qual a universidade está localizada. A estudante Márcia, 24 anos, está no curso há sete semestres, trabalha meio período e participa do PIBID. O estudante Edson, 27 anos, está há sete semestres no curso, trabalha meio período e é bolsista do PIBID. O estudante Ricardo, 33 anos, está há quatro semestres no curso, trabalha período integral e participa das atividades do PIBID com liberação da empresa. Todos estudaram em escola pública e estão cursando a primeira graduação.

3. A perspectiva dos interlocutores sobre práticas de letramento acadêmico

O discurso do *déficit* está presente, de forma generalizada, na fala de professores universitários. A afirmação constante de que os alunos não sabem ler e escrever revela ou é indício das concepções de letramento dos docentes. Tais afirmações provocam provavelmente conflitos de identidade nos estudantes entre quem são – a identidade até então assumida como leitora e produtora de textos – e quem são solicitados a ser – a identidade esperada ou previamente idealizada pela instituição acadêmica (FISCHER, 2007). Este conflito pode ser observado na fala dos estudantes entrevistados, pois mesmo que tenham vivenciado experiências de produção de textos acadêmicos, consideram-se incapazes de atender às demandas do curso.

Para Márcia, os primeiros trabalhos acadêmicos estavam distantes do que conhecia anteriormente. Afirma que “a gente vem do Ensino Médio com uma forma de

escrita e que muitas vezes não é cobrado algumas coisas e a gente chega aqui e escreve da mesma forma que escrevia anteriormente”. Márcia percebe que a forma como escrevia anteriormente não é considerada adequada no contexto do ensino superior. Ao mesmo tempo, critica o ensino que recebeu na escola por não prepará-la para engajar-se nas práticas letradas deste novo contexto. Da mesma forma que Márcia estranhou as práticas de letramentos presentes na universidade, diversos professores universitários têm a mesma reação ao perceberem que os estudantes ingressantes desconhecem os principais gêneros acadêmicos e conseqüentemente utilizam o discurso do *déficit*.

Lillis (1999) questiona a percepção que existe no ensino superior sobre as convenções acadêmicas. Nas universidades, há a crença de que as convenções acadêmicas são transparentes, claras para todos, e que, por isso, não é preciso explicitar para os estudantes como produzir cada gênero acadêmico. Lillis (1999) chama esta atitude de prática institucional do mistério. O estudante Edson expõe em sua fala as dificuldades enfrentadas quando ingressou no curso por causa desta concepção dos professores:

Pra fazer um trabalho tem o regimento da universidade. Então no começo foi muito difícil eu tentar conciliar o novo formato pela realidade que eu tinha. A gente se debate para achar como tem que ser aquela parte ou aquela outra. Tentar achar como a gente faz, onde vai achar primeiro. Aí até tu achar como que faz para saber se está certo. Geralmente a gente pedia ajuda de um amigo ou colega de sala para saber se ele já tinha feito ou se ele sabia como fazer. Tentar resolver o problema de tal parte de um trabalho. Como a capa, introdução, aquela parte que faz paginação.

Para lidar com a prática do mistério, Edson e seus colegas de turma pediam ajuda a outros acadêmicos. Como os professores não explicitavam os aspectos dos gêneros acadêmicos, segundo Edson, os estudantes percebiam que precisariam da ajuda de outras pessoas para produzir os gêneros requisitados. A prática do mistério realizada pelos docentes concebe o letramento como autônomo, homogêneo e universal. Neste sentido, o ensino de normas estruturais dos gêneros, ao longo das disciplinas por meio de instruções dos professores, é considerado suficiente para que os estudantes os produzam.

Edson tenta utilizar os letramentos que possui neste novo contexto, mas percebe que as práticas do contexto acadêmico são diferentes das que utiliza em outros contextos e precisa aprender novas práticas de letramento. Para ele, “é desafiador”, “às vezes a gente acha que não vai conseguir”.

Ricardo descreve o processo de aprendizagem de gêneros acadêmicos como “diferente”. “Eu apenas terminei o ensino médio, aí participei de cursos técnicos que a gente não aprende isso”. Ao ser questionado sobre o que ele considera ser diferente entre tais contextos de ensino responde: “O texto científico”.

Para que os estudantes ultrapassem as dificuldades enfrentadas no ingresso ao ensino superior precisam assumir uma identidade acadêmico-científica para melhor se inserir, participar e interagir dentro da academia (OLIVEIRA, 2009). Márcia demonstra que após os sete semestres no curso consegue empregar a leitura e a escrita em práticas de letramentos acadêmicos:

Eu acredito que está mais fácil. Não digo que está cem por cento, mas comparado com quando eu entrei está sim. Está diferente porque você começa a fazer mais leituras de diferentes textos, onde eles utilizam de diferentes palavras e você muitas vezes não sabe o significado e tem que buscar e você acaba aprendendo e inserindo no teu vocabulário.

Márcia descreve o processo de aprendizagem dos gêneros acadêmicos da perspectiva do conceito do letramento autônomo, como “um conjunto de habilidades individuais e cognitivas que os indivíduos têm de aprender e desenvolver, demarcando uma postura de escrita como algo consolidado e pronto” (FUZA, 2015, p. 337), como se o domínio da habilidade de escrita fosse adquirida por meio da leitura, da aquisição de léxico específico, e não em termos de práticas de letramentos acadêmicos.

Edson expõe o mesmo posicionamento em relação ao letramento: “A escrita não está cem por cento que eu achava que eu ia ter. Na verdade é uma prática, quanto mais você pratica, mais você consegue melhorar”. O discurso do *déficit* também está presente em sua fala: “e eu digo a verdade, a minha produção em si, individual, eu acho que ainda é muito pouco, para o ideal de uma faculdade, eu acho”.

No contexto universitário, os letramentos dos estudantes não são reconhecidos e os estudantes são vistos como sujeitos iletrados (FIAD, 2011). Márcia e Edson demonstram em suas falas que a instituição não reconhece seus letramentos e, por isso, estão tentando adquirir as habilidades necessárias para se inserirem nesse novo contexto.

A visão de acerto e erro permeia a fala de Edson que parte de uma concepção de língua padronizada: “eu sempre tenho algum erro de português”, “o meu problema individual é não conseguir falar corretamente, escrever corretamente a colocação da

palavra”. Para Lea e Street (1998), os estudos sobre aprendizagem no ensino superior tendem a concentrar-se em como ajudar o estudante a adaptar-se às práticas da universidade, vendo as convenções acadêmicas como dadas. Ao contrário, os autores acreditam que, para compreender a aprendizagem no ensino superior, é importante investigar as perspectivas tanto dos professores universitários quanto dos estudantes sobre suas práticas de letramentos, sem julgar quais são mais apropriadas. É uma visão de letramento a partir de uma abordagem cultural e social que difere de julgamentos de escrita como correta ou errada, boa ou ruim. O contexto vivenciado por Edson é marcado pelo julgamento de bom e ruim, no qual a escrita é valorizada em uma perspectiva autônoma, como transparece em sua fala.

As afirmações de Márcia, Edson e Ricardo expostas até o momento estão relacionadas ao modelo de estudos das habilidades (LEA; STREET, 1998). Os professores enfatizam o ensino das habilidades e os estudantes o veem como um ideal a ser atingido. Segundo Oliveira (2015), o foco está na tentativa de corrigir os problemas de linguagem, de ordem gramatical e ortográfica, que os estudantes apresentam em seus textos. Márcia coloca como sua responsabilidade adquirir e desenvolver habilidades para a leitura e a escrita neste novo contexto:

Com a professora X ela falava muito termo técnico. A gente ficava: “Do que que ela está falando?” A gente tinha que tentar entender em outro contexto. Não em outro contexto, mas sim tentar entender o que ela estava querendo dizer. Eu anotava e depois eu ia ver. “Ah, então era aquilo que ela estava falando”. A gente não entra aqui, a maioria, pelo menos na minha perspectiva, não entra aqui com vocabulário rico. O fato de a gente ter que ler e buscar o significado de algumas palavras e enriquecer o nosso vocabulário contribuiu bastante para a forma de escrita também.

Outra experiência vivenciada por Márcia demonstra o que seria o modelo de socialização acadêmica (LEA; STREET, 1998).

Não. Não foi a primeira vez [que escrevi um resumo científico], mas a primeira vez que eu escrevi eu também senti muita dificuldade. O professor X era meu orientador na época, então ele me ajudou. “Olha, aqui você usa este termo aqui que é técnico”. Não era da minha, mas era da área dele. O professor Y da área de informática: “Olha, aqui você pode usar isso, que significa isso”. Então conforme eu fui adquirindo conhecimento e aprendendo novas palavras, começou a facilitar ainda mais a escrita. Então quando eu escrevi os resumos, eu já tinha outros

trabalhos feitos com relação a eles e eu fiz uns recortes e ajustes. Então ficou mais fácil pra mim neste sentido. Nesses trabalhos que foram escritos para o evento.

Os professores citados procuram ensinar os modos de escrever em uma área específica. O modelo de socialização acadêmica considera que, assim que o estudante aprender as regras básicas de um determinado discurso acadêmico, estará apto a engajar-se discursivamente em qualquer prática no contexto universitário. Márcia percebeu que a escrita acadêmica pressupõe mais do que saber escrever corretamente (TORRES, 2007). Para Torres (2007), o conhecimento do código não deve ser negligenciado, mas escrever academicamente envolve outros fatores. Na situação vivenciada por Márcia, a estudante aprendeu que há termos específicos de cada área, carregados de significado e que seu uso demonstra domínio de conhecimento científico.

O modelo do letramento acadêmico, além dos aspectos apontados pelos dois primeiros modelos comentados, aborda questões de identidade, poder e autoridade que são vivenciadas por estudantes universitários e que às vezes passam despercebidos pelo fato de os sujeitos as naturalizarem (LEA; STREET, 1998). Esse modelo abrange e amplia os modelos de estudos das habilidades e de socialização acadêmica e seria o mais relevante para a aprendizagem dos estudantes universitários por focar em uma produção de escrita contextualizada e evidenciar que há questões de identidade e de poder que permeiam a elaboração de textos.

Durante a entrevista, a atitude de Márcia demonstra que há relações de poder no curso que ela já compreendeu:

Márcia: As características principais de um resumo científico? Não sei se vou responder conforme você espera.

Pesquisadora: É do seu ponto de vista.

Márcia: Mas talvez eu fale uma coisa e não é mais ou menos aquilo que você perguntou, aí você pode perguntar de novo.

A pesquisadora ocupa a posição de professora do curso, enquanto Márcia colocou-se na posição de estudante durante a entrevista. Nessa relação, Márcia entende que suas respostas devem atender às expectativas da professora pesquisadora. As relações de poder estabelecidas pelo contexto universitário ficam explícitas nesta situação. Além disso, Márcia procura assumir uma identidade que atenda à demanda.

Edson também deixa as relações de poder existentes na universidade transparecerem em sua fala:

Eu acredito que foi de grande valia [as orientações] porque ele [orientador] tem mais experiência que eu, então ele não está me dizendo para fazer uma coisa errada. Ele está me lapidando para eu tentar acertar o máximo possível no que eu estou querendo dizer, então ele me ajudou muito.

Conforme Oliveira (2015), muitas vezes, ocorre uma tentativa de apagamento das vozes dos estudantes, já que o discurso científico exige que se assumam certos pontos de vista como verdadeiros, uma das condições para que o estudante passe a pertencer ao contexto acadêmico. O estudante Edson considera as orientações de seu professor relevantes, ao mesmo tempo revela que ouve suas sugestões sem questioná-las, pois “ele não está me dizendo para fazer uma coisa errada”. Essa atitude ressalta a relação de poder entre estudante e professor: a condição de estudante não permite que se questione o professor (OLIVEIRA, 2015).

Alguns conflitos podem surgir na universidade quando o estudante não consegue participar das práticas de letramento acadêmico exigidas por não possuir o conhecimento necessário e pelo fato de a instituição não lhe dar o tempo devido para aprender a usar a escrita neste novo contexto. Na situação de produção de resumo científico para o evento, Ricardo diz que “em minha opinião pegaram um pouco pesado na escrita por ser um trabalho acadêmico. Eu acho que em alguns aspectos eles foram muito rígidos”. Seu posicionamento demonstra que exigiram além do que ele poderia oferecer naquele momento. Talvez, o motivo seja o que Lea e Street (1998) chamam de “lacuna” existente entre as expectativas dos professores e a interpretação dos estudantes sobre a escrita acadêmica, como vemos na fala de Márcia:

Eu senti uma dificuldade neste evento porque eu acho que quem avaliou não entendeu o texto. Ela colocou alguns pontos, eu fiquei assim: “Não, mas espera, está no resumo”. Aí eu tive que escrever de forma diferente, com o mesmo conceito, a mesma ideia. Aí foi aprovado novamente. Então talvez não é a minha forma de escrita, ou os termos que eu uso, talvez quem lê não entende.

Márcia questiona a avaliação que recebeu de seu resumo que retornou para reescrita. De seu ponto de vista, o resumo atendeu aos requisitos que estavam disponíveis

no *site*. No entanto, o avaliador alegou que algumas informações não estavam presentes em seu relato de experiência. As convenções da escrita acadêmica não são transparentes (LILLIS, 1999), porém, os professores tendem a agir como se estivessem explícitas. Na situação apresentada, Márcia procurou seguir as normas publicadas no *site* do evento, porém o avaliador pode ter exigido, na avaliação do resumo, um aspecto que não estava explícito para a estudante.

Street (2010) afirma que as pesquisas que desenvolveu mostram que as lacunas na forma como professores e estudantes compreendem os requisitos da produção textual vão além da habilidade técnica e da competência linguística. Envolvem o nível da epistemologia, da autoridade e da contestação do conhecimento. São questões que geram conflitos de identidades nos estudantes que estão tentando adequar-se ao contexto universitário. Márcia, a respeito da situação mencionada, descreve como se sentiu: “Aí eu fiquei: ‘Poxa! Está tão mal escrito assim? Será que não está entendível?’ Eu reli, reli. Eu falei: ‘Eu estou entendendo o que eu estou querendo dizer’. Até mostrei para outras pessoas. Falei: ‘Leia aqui’. Sem mostrar a avaliação. ‘Leia. O que você entende?’”.

A situação descrita levou Márcia a questionar sua identidade universitária. Como ela já tinha experiência com a escrita do gênero resumo científico, acreditou ter conhecimento suficiente para atender às expectativas da comissão avaliadora. No entanto, o *feedback* recebido a fez refletir sobre suas práticas de escrita acadêmica. Márcia sente a necessidade de justificar a avaliação recebida: “Eu escrevi com termos técnicos. Eu não sei quem foi que leu, por exemplo. Então ele talvez não está entendendo o que eu estou falando ali. Então eu tenho que buscar uma forma de escrita que seja claro para outros tipos de público também”. Essa avaliação da própria escrita revela que a estudante não empregava mais o discurso do *déficit* para falar sobre suas práticas de letramentos, porém, a avaliação de seu resumo a fez considerar o interlocutor, que precisa escrever de forma clara para outro público também. Esta situação fez com que Márcia vivenciasse alguns conflitos por ter que se engajar em uma atividade na qual precisa assumir uma identidade constituída pelo discurso acadêmico. A estudante demonstra que tem tentado integrar-se ao contexto acadêmico, mas ainda não compreendeu as convenções de escrita acadêmica de professores desse contexto.

As entrevistas realizadas com os estudantes mostraram que as convenções acadêmicas não são explícitas na universidade. Os conflitos surgem porque há um desencontro entre as expectativas de professores, estudantes e instituição. “Como

resultado, o aprendiz pode experimentar uma grande dificuldade frente a normas e valores não explicados” (ZAVALA, 2010, p. 89). Além disso, os acadêmicos não costumam ter o tempo necessário para aprender as convenções acadêmicas, sendo requisitadas desde o primeiro semestre a sabê-las.

Os professores utilizam a prática do mistério e, por isso, os estudantes aguardam as correções de provas e trabalhos para tentarem aprender e entender a escrita acadêmica. No entanto, o *feedback* não costuma contribuir porque, de acordo com Oliveira (2015), os comentários dos professores vão na direção de apontar as dificuldades ou erros dos alunos na ortografia, acentuação, e não na direção de esclarecer o que é necessário ser feito para que os argumentos sejam construídos de forma adequada ao gênero. Assim, as convenções de escrita acadêmica permanecem implícitas.

Considerações finais

A análise das entrevistas realizadas com Márcia, Edson e Ricardo demonstram os conflitos que vivenciam no contexto acadêmico e, especialmente, na situação de produção de um resumo científico para o evento em questão. Tais conflitos resultam do embate entre o conhecimento que os estudantes possuem e o que é esperado pelos professores, ou seja, quem os estudantes são e quem são solicitados a ser (FISCHER, 2007).

Apesar de os interlocutores desta pesquisa serem sujeitos letrados, com experiências de leitura e escrita construídas em diversos domínios (escola, família, trabalho, etc.), a forma como escrevem não é considerada adequada ao ensino superior. Os estudantes, apesar de estarem há alguns semestres no curso, ainda não dominam as convenções acadêmicas, o que faz com que o discurso do *déficit* do letramento seja utilizado por eles próprios para explicar o fato de não empregarem a escrita acadêmica da forma como é esperada pelos professores e pela instituição.

A seguinte fala de Edson evidencia o esforço dos estudantes para adquirir as habilidades necessárias para se inserirem neste novo contexto: “Às vezes a gente acha que não vai conseguir”. Apesar de a instituição não reconhecer seus letramentos e de requisitar aos estudantes que assumam uma nova identidade, os interlocutores desta pesquisa estão tentando aprender as práticas de letramento acadêmico. Nesse processo, Edson, Márcia e Ricardo reproduzem em sua fala, em alguns momentos, o discurso do *déficit* do letramento e uma concepção de escrita na perspectiva do letramento autônomo,

como habilidade individual, citando inclusive situações vivenciadas com professores do curso. Tais relatos demonstram que há o predomínio da visão de escrita como autônoma no contexto dos estudantes.

Os resultados da pesquisa apontam para um distanciamento entre as expectativas dos professores e avaliadores dos resumos científicos e a interpretação dos estudantes (LEA; STREET, 1998). Conforme relatado pelos interlocutores da pesquisa, as convenções acadêmicas não são explícitas, o que dificulta o processo de aprendizagem das práticas de letramento acadêmico. O *feedback* voltado para aspectos estruturais e de gramática é um fator que dificulta o acesso dos estudantes às convenções acadêmicas. Além de todos os aspectos listados anteriormente, as relações de poder presentes no ambiente acadêmico também influenciam no processo de aprendizagem das práticas acadêmicas de forma negativa, visto que os estudantes percebem que precisam atender às expectativas dos professores, de acordo com cada área e disciplina, e, ao mesmo tempo, sua condição de estudante tende a não permitir que questione o professor. Assim, diante da dificuldade para elaborar algum trabalho proposto, como o resumo científico, por exemplo, se o professor apresentar-se como uma figura autoritária, o estudante buscará outras fontes para entender às convenções acadêmicas do gênero requisitado pelo professor, como outros estudantes do curso ou a busca em livros e na *internet*.

Os relatos de Márcia, Edson e Ricardo sobre a produção de resumos científicos neste contexto específico revelam que a escrita acadêmica ainda é vista como autônoma. Apesar dos Novos Estudos de Letramentos e dos estudos em Letramentos Acadêmicos evidenciando a importância de considerar outros aspectos além da estrutura e da linguagem científica, o conhecimento de normas da escrita é considerado suficiente para que os estudantes envolvam-se em situações de uso da escrita na universidade e o *feedback* tende a ser focado em aspectos gramaticais, ao invés de considerar o uso da escrita em contextos específicos.

No processo de letramento acadêmico, para além de mostrar a organização de um texto acadêmico, os estudantes precisam entender as convenções acadêmicas, como um gênero é mais valorizado que outro, os significados implicados na escrita acadêmica, os recursos empregados para convencer os interlocutores de um texto, que envolve questões identitárias e de poder.

Referências

- FIAD, Raquel Salek. A escrita na universidade. *Revista da ABRALIN*, v. Eletrônico, n. Especial, p. 357-369, 2ª parte, 2011.
- FISCHER, Adriana. *A construção de letramentos na esfera acadêmica*. 2007. Tese (Doutorado em Linguística). Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.
- FUZA, Ângela Francine. *A constituição dos discursos escritos em práticas de letramento acadêmico-científicas*. 2015. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.
- HENDERSON, Robyn; HIRST, Elizabeth. Reframing academic literacy: re-examining a short-course for “disadvantaged” tertiary students. *English Teaching: Practice and Critique*, v. 6, n. 2, p. 25-38, September, 2007.
- LEA, Mary R.; STREET, Brian. Student writing in higher education: an academic literacies approach. *Studies in Higher Education*, London, v. 23, n. 2, p. 157-16, June, 1998.
- LILLIS, Theresa. Whose ‘Common Sense’? Essayist literacy and the institutional practice of mystery. In: JONES, Carys; TURNER, Joan; STREET, Brian (orgs.). *Students writing in the university: cultural and epistemological issues*. Amsterdam: John Benjamins, 1999. p. 127-147.
- MOTTA-ROTH, Désirée; HENDGES, Graciela Rabuske. *Abstract/resumo acadêmico*. In: _____. *Produção textual na universidade*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. P. 151-162.
- OLIVEIRA, Eliane Feitoza. Letramento Acadêmico: principais abordagens sobre a escrita dos alunos no ensino superior. In: Encontro Memorial do ICHS, 2., 2009, Mariana. *Anais...* Mariana: ICHS, 2009. P. 1-10.
- _____. *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.
- OLIVEIRA, Jane Raquel Silva; QUEIROZ, Salete Linhares. A Retórica da Linguagem Científica em Atividades Didáticas no Ensino Superior de Química. *Alexandria: Revista de Educação em Ciência e Tecnologia*, v.4, n.1, p.89-115, maio, 2011.
- STREET, Brian. *Literacy in theory and practice*. London: Cambridge University Press, 1984.
- _____. Dimensões “Escondidas” na Escrita de Artigos Acadêmicos. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 28, n. 2, 541-567, jul./dez., 2010.
- _____. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Trad. Marcos Bagno. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- TERZI, Sylvia Bueno; SCAVASSA, Júlia Sant’Ana. Mudanças na concepção de escrita de jovens e adultos em processo de letramento. In: *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Campinas, v. 5, n. 1, p. 181-207, 2005.
- TORRES, Maria Emilia Almeida da Cruz. O Letramento Acadêmico como prática social: novas abordagens. *Gestão e Conhecimento*, v. 4, n. 1, p. 1-15, jul./nov., 2007.
- ZAVALA, Virgínia. Quem está dizendo isso?: Letramento acadêmico, identidade e poder no ensino superior. In: VÓVIO, Claudia Lemos; SITO, Luanda; DE GRANDE, Paula Baracat. *Letramentos: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em Linguística Aplicada*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010, p. 71-95.