

A escrita na universidade: uma reflexão com base no que os alunos dizem em seus textos

Maristela Juchum
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
maristela-j@hotmail.com

Resumo

O ensino superior tem se constituído em um dos lugares privilegiados para o estudo de textos que servem para o estudante adquirir e produzir conhecimento. Este trabalho situa-se na discussão sobre escrita na universidade e tem como objetivo principal observar, com base em discussões recentes sobre o letramento acadêmico (LILLIS, 2003; LEA, 2004), o que alunos universitários revelam em seus textos sobre suas escritas antes do ingresso na universidade e sobre o que é esperado deles no contexto acadêmico. Os textos que integram o *corpus* do trabalho foram produzidos por uma turma composta por 45 alunos da disciplina Leitura e Produção de Texto I, matriculados em um centro universitário situado na cidade de Lajeado-RS. Os resultados apontam para a necessidade de o professor levar em conta no seu planejamento o letramento que os alunos já possuem antes de ingressarem na universidade, rompendo com o discurso do *déficit*. Uma das possibilidades apontadas neste trabalho é o planejamento pedagógico que toma os projetos como fio condutor para a escrita e a leitura na universidade.

Palavras-chave: Letramento acadêmico. Escrita na universidade. Planejamento pedagógico.

Abstract

Reading and writing practice in Higher Education context has become one of the advantaged places for text study providing knowledge acquisition and production for students. The current study focuses on writing at the university and based on recent discussions on academic literacy (LILLIS, 2003; LEA, 2004) it mainly aims to survey what university students demonstrate in texts about records acquired before university admission and what is academically expected from them. Texts have been produced by a group of 45 students enrolled in the Text Reading and Production I Course of a University Center located in Lajeado/RS. Results point to the necessity of teachers to take into

account literacy that students already have before university admission in order to reduce deficit. One of the options identified in the study is pedagogical planning that takes projects as guidelines for writing and reading at university

Keywords: Academic literacy. Writing at the university. Pedagogical planning.

Introdução

Nos últimos anos, no Brasil, alguns pesquisadores (FISCHER, 2007; MOTTA-ROTH; HENDGES, 2010; MARINHO, 2010; FIAD, 2011) vêm demonstrando uma maior preocupação em relação à leitura e à escrita dos alunos que ingressam na universidade. As recentes pesquisas apontam que os estudantes calouros apresentam sérias dificuldades em produzir gêneros tipicamente da esfera acadêmica (na modalidade escrita podemos citar o resumo, a resenha, o relatório, entre outros); essas dificuldades são bastante acentuadas quando se trata de alunos atendidos pelas instituições privadas – geralmente oriundos de camadas sociais menos favorecidas e que até há pouco tempo não tinham acesso ao ensino de nível superior. Diante de um novo perfil de aluno, precisamos produzir novos conhecimentos e novos projetos curriculares para atender às necessidades desses estudantes.

Nesse contexto, temos assistido à criação de disciplinas com o propósito de preparar os estudantes para dominar os textos e as práticas necessárias ao seu sucesso acadêmico (LEA; STREET, 1998; 2006; STREET, 2009). É o caso da disciplina Leitura e Produção de Texto I, que passou a integrar o currículo das universidades. Subjacente a tal medida, encontra-se a “queixa frequente entre professores universitários de que os alunos que entram na universidade estão mal preparados para o ensino a que vão ser expostos”, alegando que os saberes e as competências de leitura e escrita desses alunos não estão adequados às várias comunidades discursivas que integram a universidade (HENDERSON; HIRST, 2006, p. 25). Segundo essas autoras, “o letramento acadêmico é construído no interior de discursos do déficit e remediação” (HENDERSON; HIRST, 2006, p. 26).

Segundo Marinho (2010), essa dificuldade ou lacuna de saber costuma ser simplificada por outra crença subjacente aos discursos

correntes segundo a qual basta aprender (e principalmente treinar) um conjunto de estratégias textuais, de conteúdos gramaticais, de regras e convenções típicas do texto acadêmico para que essas dificuldades sejam resolvidas.

Não diminuindo a importância das habilidades e competências linguísticas relacionadas à textualidade, aos aspectos e dispositivos formais e da linguagem acadêmica, argumento que nesse nível não estariam as maiores dificuldades dos nossos estudantes e nem seria muito difícil arregimentar estratégias para melhoria das habilidades desses estudantes. O mais importante seria então convidar esses alunos a interrogar as práticas acadêmicas de letramento das quais eles participam, buscando compreender como se constituem essas práticas, desenhando um quadro mais complexo de questões relacionadas, sim, a habilidades linguísticas, mas sobretudo a dispositivos que refletem relações de poder, disputas e violência simbólica(MARINHO, 2010, p.6).

Nessa mesma perspectiva, Russel (2009, p. 247) afirma que a educação em massa traz consigo uma visão pré-moderna de escrita como conjunto único e generalizável de habilidades que se aprende uma vez e para sempre. Considera-se que os alunos cuja escrita não está em conformidade com os padrões da academia em específico apresentam algum déficit que precisa ser remediado antes que eles sejam admitidos na universidade.

Contrariando essa ideia, Fischer e Pelandré (2010) alegam que é nos eventos de letramento acadêmico que os alunos vão construindo seus saberes acadêmicos/científicos e, para além disso, também os posicionamentos ideológicos, significados culturais e estruturas de poder que, em conjunto, constituem o modo cultural de usar os textos.

Bakhtin (1997, p.303) tece um forte e conhecido argumento para se repensar certa maneira com que se lida com as dificuldades de leitura e de escrita dos alunos na universidade: o domínio de um gênero é uma forma de ação social. Isso significa que é possível ter um bom domínio da língua, mas ser inexperiente na atividade de moldar os gêneros. A experiência é algo constitutivo da prática nas comunidades que fazem uso de determinados gêneros, tornando-se, assim, condição

indispensável para uma interação verbal bem-sucedida. Assim, torna-se mais coerente esperar e aceitar que os alunos universitários se familiarizem e aprendam a ler e a escrever os gêneros acadêmicos, sobretudo na instituição e nas esferas do conhecimento em que são constituídos, quando se inserem nas práticas de escrita universitária. E onde, pois, os estudantes poderiam se inserir nas práticas de leitura e escrita de gêneros acadêmicos senão nas próprias universidades?

1 A escrita na universidade

Este trabalho situa-se na discussão sobre escrita na universidade esboçada acima e tem como objetivo principal observar, com base em discussões recentes sobre o letramento acadêmico feitas por estudiosos dos Estudos sobre o Letramento, o que alunos universitários dizem sobre suas escritas, mais especificamente, como eles veem suas escritas em confronto com o que é esperado no contexto acadêmico.

Segundo Fiad (2011), uma pergunta que fazia parte das discussões sobre a escrita na universidade nos anos 1980 era a seguinte: por que os estudantes chegam à universidade “sem saber escrever”? Para a autora, se a pergunta podia ser essa naquele tempo, hoje não pode mais ser a mesma. “Não é mais possível dizer que os estudantes não sabem escrever, de modo genérico e absoluto” (FIAD, 2011, p. 360).

Se, naquela época, era possível ver o desempenho na escrita como habilidades individuais de ler e escrever, adquiridas principalmente na escola básica, hoje é necessário situar qualquer prática envolvendo leitura e escrita em um contexto sócio-histórico-cultural específico.

São muitas as pessoas que, dominando magnificamente a língua, sentem-se logo desamparadas em certas esferas da comunicação verbal, precisamente pelo fato de não dominarem, na prática, as formas do gênero de uma dada esfera. Não é raro o homem que domina perfeitamente a fala numa esfera da comunicação cultural, saber fazer uma explanação, travar uma discussão científica, intervir a respeito de problemas sociais calar-se ou então intervir de

uma maneira muito desajeitada numa conversa social (BAKHTIN, 2003, p. 170).

Levando essas reflexões ao ensino superior, segundo Fischer (2008), muitas questões diferenciam o meio acadêmico de outros contextos de ensino. As práticas de leitura e escrita encontradas no ensino superior diferem das práticas anteriores à entrada na universidade.

Neste trabalho, toma-se o conceito de letramento como a relação de uso que um indivíduo ou uma comunidade estabelece com a escrita, rejeita-se o discurso da crise. Ao contrário do que dizem muitos professores universitários em relação à escrita de seus alunos, entende-se que esses estudantes são letrados e, muito provavelmente, não se inseriram ainda nas práticas letradas esperadas no contexto acadêmico.

Analisar e entender o que os alunos escrevem sobre suas escritas é um modo de penetrar nessas práticas de escrita que estão em conflito com as práticas do letramento acadêmico no momento de entrada na universidade. Assim, analiso textos produzidos por alunos de diferentes cursos, matriculados na disciplina de Leitura e Produção de Texto I, de um centro universitário situado no Vale do Taquari-RS. Essa disciplina é obrigatória para todos os alunos da instituição e tem o intuito de lhes ensinar a escrita acadêmica, que é esperada nas diferentes disciplinas do currículo de cada curso.

Como docente dessa disciplina, na primeira aula proponho aos estudantes a escrita de um texto no qual relatem experiências relacionadas ao seu processo de leitura e escrita desde a entrada na escola de ensino fundamental. Dentre os textos produzidos pelos alunos no início do semestre A de 2013, selecionei os textos de uma turma composta por 45 alunos. Para a realização deste estudo, tomo como referência o texto produzido por cada um dos alunos que integraram a turma, totalizando 45 textos.¹

¹Os textos que compõem o *corpus* do trabalho integram o acervo de pesquisa aprovada pelo Coep, Comitê de Ética e Pesquisa do centro universitário em que a pesquisa foi desenvolvida. Os participantes assinaram o Termo de Consentimento dos materiais para fins de pesquisa.

Com base nas reflexões sobre letramento acadêmico trazido no interior dos Novos Estudos do Letramento, analiso os textos, buscando fazer uma aproximação entre as reflexões feitas pelos alunos e as reflexões desses autores, que têm discutido o ensino da escrita no contexto acadêmico considerando os alunos sujeitos letrados e iniciantes em práticas letradas até então desconhecidas. Primeiramente apresento alguns pressupostos dos Novos Estudos do Letramento, nos quais está baseada a discussão feita, após, discuto os textos dos alunos.

2 Os novos estudos do letramento

Os estudiosos do letramento que integram a área dos Novos Estudos do Letramento (STREET, 1994, 2003; BARTON, 1994; GEE, 1996) propõem que as práticas de letramento, como práticas sociais que são, têm caráter situado, ou seja, têm significados específicos em diferentes instituições e grupos sociais. Desse modo, assumindo que as práticas de uso da escrita são diferentes, ou seja, que os usos diferem de acordo com o contexto em que são empregados, é possível falar em letramento acadêmico. Mais ainda: assume-se que há usos específicos da escrita no contexto da universidade, usos que diferem de outros contextos.

Boa parte das pesquisas sobre letramento acadêmico surge com base na observação das escritas de estudantes oriundos de diferentes classes sociais e etnias. Ao entrarem na universidade, os estudantes são requisitados a escrever diferentes gêneros, com os quais não estão familiarizados em suas práticas de escrita em outros contextos, sendo assim mal avaliados por seus professores. Na verdade, como apontam autores como Leae Street (1999), começam a ficar evidentes os conflitos entre o que os professores esperam das escritas e o que os alunos escrevem, ou seja, no contexto da universidade, em que geralmente não são reconhecidos diferentes letramentos (nesse caso, os dos alunos e o da universidade), os letramentos dos alunos não são reconhecidos, e estes são vistos como sujeitos iletrados pela universidade.

A noção de letramento acadêmico, desenvolvida na área dos Novos Estudos do Letramento (STREET, 1984; BARTON, 1994; GEE,

1996), constitui-se em uma tentativa de extrair as implicações dessa abordagem para o entendimento das questões relativas à aprendizagem no ensino superior. Lea e Street (1998) apontam que a escrita do estudante universitário é compreendida com base em três principais perspectivas ou modelos: estudo das habilidades, socialização acadêmica e letramento acadêmico.

A primeira abordagem compreende o letramento como um conjunto de habilidades individuais e cognitivas que os estudantes precisam adquirir e desenvolver e que poderão transferir para os diversos contextos da universidade. Ver o letramento apenas conforme esse modelo é desconsiderar a trajetória anterior de letramento do aluno e atribuir a ele a responsabilidade de desenvolver competências cognitivas e metacognitivas de leitura e escrita para inserir-se no contexto da universidade, de maneira que qualquer insucesso com o uso da escrita, nesse domínio, passa a ser de sua inteira responsabilidade.

É necessário destacar que não estou dizendo que o aluno não deva desenvolver habilidades de leitura e escrita específicas da esfera acadêmica, mas, para que isso aconteça, é preciso considerar suas experiências de leitura e escrita antes de ingressar na universidade com o objetivo de conhecer o que o aluno lê, como lê, o que escreve e como escreve ao ingressar na universidade.

O modelo da socialização acadêmica baseia-se no princípio de que o professor é responsável por introduzir os alunos na cultura universitária, com o intuito de que eles assimilem os modos de falar, pensar, interpretar e usar as práticas de escrita que circulam na esfera acadêmica. Nesse modelo concebe-se que os gêneros discursivos acadêmicos são relativamente homogêneos, sendo assim, ao aprender as convenções que regulam esses gêneros o aluno estará habilitado a se engajar nas práticas letradas que permeiam essa instância. Esse modelo passa a ideia de que a esfera acadêmica é imutável e suas identidades são facilmente identificadas, ou seja, uma vez aprendidos os gêneros do discurso específicos das disciplinas, os estudantes tornar-se-iam capazes de reproduzi-los sem problemas.

Na abordagem do letramento acadêmico, compartilhada pelos pesquisadores dos Estudos do Letramento, os múltiplos letramentos que permeiam a instância universitária são entendidos como práticas

sociais. Assim, o modelo do letramento acadêmico pode ser caracterizado por concentrar-se nos significados que os alunos, os professores e as universidades atribuem à escrita, partindo de questões epistemológicas que envolvem as relações de poder estabelecidas entre esses sujeitos no que diz respeito ao uso da língua nessa esfera social pelos próprios participantes.

Terzi e Scavassa(2005, p.3) asseveram esse modelo de letramento, afirmando que o termo “letramento acadêmico” serve para designar “a relação que indivíduos e comunidades estabelecem com a escrita nas interações sociais”. Conforme as autoras, essa relação é condicionada pelo uso, amplo ou restrito, que as pessoas fazem da escrita nas mais diversas situações sociais, pelo conhecimento que elas têm sobre essas situações, pelas relações de poder que envolvem o uso social da escrita e, entre outros fatores, pelo valor que a comunidade atribui a essa modalidade da língua.

É importante ressaltar que esses três modelos não se excluem, mas se hibridizam, pois o aluno precisa conhecer as convenções que regulam as práticas de letramento da universidade. No entanto, passa a ser fundamental considerar a história prévia de letramento dos estudantes e seus valores identitários. Assumir essa concepção de letramento implica reconhecer que cada indivíduo ou grupo social possui algum tipo de conhecimento sobre a escrita e seu uso em práticas sociais. Desse modo, os alunos que ingressam na universidade são sujeitos letrados e portanto trazem para essa esfera concepções de leitura e escrita construídas ao longo de suas vidas, ainda que essas concepções nem sempre sejam suficientes para que eles se engajem de modo imediato nas práticas letradas do domínio acadêmico.

3 A tarefa de produção textual

Com o propósito de conhecer melhor os alunos que integram a turma (e, nesse caso, participantes da pesquisa), planejou-se uma tarefa de produção textual. Adota-se a concepção teórico-metodológica oferecida por Freire (1993) e por Street (2003): conhecer os participantes e o contexto de ação, pois deles se dará a intervenção.

Assim, a geração de dados desta pesquisa foi viabilizada por uma tarefa de produção textual que orientava o aluno a escrever um texto no qual contasse aos colegas sobre práticas de leitura e escrita vivenciadas por ele durante sua vida. A finalidade da tarefa consistia em conhecer as experiências de cada aluno em relação à leitura e à escrita, socializar e valorizar conhecimentos prévios dos participantes e direcionar o planejamento do semestre. Os textos circularam pela sala de aula e foram lidos pelos colegas e pela professora, depois foram comentados pelos participantes.

Esse momento foi significativo no sentido de a leitura dos textos ter possibilitado que os integrantes da turma se conhecessem. Não foram poucos os alunos que após a leitura de um texto comentaram sobre questões com as quais se identificavam. Cabe ressaltar especialmente o quanto algumas experiências de leitura e escrita vivenciadas durante o ensino básico foram comentadas pelos alunos. Entre elas, idas à biblioteca, livros cujas leituras eram obrigatórias durante o ensino médio, seminários de leitura organizados pelos professores, etc. Dentre as questões ligadas à escrita, os alunos comentaram muito sobre a dificuldade de escrever alguns textos solicitados por seus professores, que muitas vezes tinham apenas a finalidade de avaliar o estudante.

Embora haja uma ilusão compartilhada de que escrever sobre suas próprias experiências é sempre mais fácil, tem-se a convicção de que essa atividade de escrita não é simples ou espontânea. Os participantes tiveram de lembrar-se de várias situações vividas (boas ou não), selecioná-las e reavaliá-las tendo em vista a finalidade da escrita e o leitor, no caso, a professora e os demais colegas da turma.

De modo geral, os 45 textos produzidos pelos participantes evocaram memórias de leitura e escrita relacionadas à escola de ensino básico. Ao ler os textos, percebi remissões a reflexões feitas sobre a própria escrita, destacando-se reflexões sobre dois momentos: a escrita antes de entrar na universidade e o ideal de escrita a ser atingido após o ingresso no meio acadêmico. Esses dois momentos trazem à tona, em uma análise à luz do letramento acadêmico, os conflitos existentes entre a escrita que produziam e a que é exigida pelos professores na universidade.

4 Conflitos: como eu escrevo e como devo passar a escrever?

Para analisar o que os textos evidenciam sobre a escrita antes e após o ingresso na universidade, apresento trechos dos textos destacando aspectos que se repetem nas escritas dos alunos. A identidade dos alunos está suprimida em todos os casos, pois não é relevante para a análise.

Como procedimento de análise, destacam-se os momentos dos textos em que ficam visíveis as oposições expressas pelos autores entre um “antes” e um “depois” de ingressar na universidade. Mais precisamente, busca-se responder às seguintes questões: Quais os tópicos mais recorrentes que os alunos apresentam em seus textos? Os tópicos selecionados e desenvolvidos pelos alunos em seus textos demonstram algum fato recorrente sobre o que significa entrar na universidade? Os itálicos foram acrescentados por mim como forma de destaque. Vejamos os seguintes trechos:

- (1) *“Antes de ingressar na universidade não tinha uma exigência tão grande nas questões de escrita, e isso foi uma dificuldade que encontrei, ou seja, trabalhar com as regras técnicas (ABNT) na universidade é algo meio complexo, e por eu não ter o conhecimento prévio disso as coisas se tornam mais complicadas.”*
- (2) *“Na minha vida escolar escrevi muito pouco, quase nada, apenas resumos de outras disciplinas. Sinto que na universidade a minha escrita ainda não está adequada aos textos que preciso escrever.”*
- (3) *“Com relação à escrita, acredito que tenha dificuldade de aprofundar por questões profissionais. Como trabalho com TV e propaganda, utilizo a linguagem mais ‘falada’, coloquial. Aqui na universidade preciso usar uma linguagem mais formal.”*
- (4) *“As expectativas em relação à universidade são bem positivas, mas sei que vou precisar aprender a escrever outros textos, pesquisar novos conteúdos e compartilhar experiências com outros colegas. Significa que preciso me adaptar às novas exigências.”*

Nestes quatro trechos, destaco, inicialmente, expressões como *antes de ingressar na universidade não tinha uma exigência tão grande nas questões de escrita;na universidade a minha escrita ainda não está adequada aos textos que preciso escrever;aqui na universidade preciso usar uma linguagem mais formal; sei que vou precisar aprender a escrever outros textos*,que indicam que os alunos reconhecem a existência de uma diferença entre os textos que escreviam antes do ingresso na universidade e os que lhes são exigidos pelos professores no meio acadêmico. Essas expressões introduzem práticas que, supostamente, não eram conhecidas pelos estudantes ou que, ao menos, não eram frequentes em contextos anteriores de escrita, como escola.

No conjunto de trechos dos textos citados a seguir, podemos destacar a menção explícita, pelos estudantes, a gêneros que faziam parte de suas práticas de escrita no ensino básico:

- (5) *“Na escola normalmente fazíamos resumos e redações.”*
- (6) *“Durante o ensino médio uma das propostas da escola era preparar o aluno para a redação do vestibular.”*
- (7) *“Na escola escrevia músicas e muitos poemas.”*
- (8) *“No ensino médio a escrita era destinada a variados assuntos, mas a redação se destacava entre os textos que tínhamos que escrever.”*
- (9) *“O que escrevíamos mais na escola eram redações que a professora pedia a fim de dar nota.”*
- (10) *“O que mais escrevia no ensino básico eram resenhas, redações, crônicas e charges”.*

Nesses trechos, talvez a mudança mais significativa tenha sido a consciência de que os textos que devem ser escritos na universidade diferem dos textos que eram escritos no ensino básico. Se os gêneros que circulam na academia diferem dos anteriormente citados, isso evidencia que o aluno, ao ingressar na universidade, precisa engajar-se em uma prática de escrita e leitura até então não familiar para ele. Segundo Street (1994), a escrita acadêmica é um ato social. O aluno carrega experiências anteriores de produção de sentidos, ou seja, diferentes práticas que ecoam nas novas práticas que a universidade

impõe, em outras palavras, tudo o que o aluno já sabe sobre a escrita é relevante para a escrita que lhe será exigida na universidade.

Trechos de textos de outros estudantes trazem reflexões que se aproximam. Uma recorrência é a referência à escrita com a finalidade de ser avaliado pelo professor, conforme podemos observar no trecho 9. Vejamos outros exemplos:

(11) *“A escrita servia para o professor atribuir uma nota.”*

(12) *“Minha professora trabalhava com a escrita de textos, mas na hora da prova ela cobrava a gramática.”*

Para Russel (2009), a avaliação é algo que liga a escrita da educação básica com a escrita no ensino superior. Significa dizer que, para os alunos, a avaliação é conhecida como uma das finalidades comunicativas da produção textual desde o ensino fundamental. Sabemos, no entanto, que essa é apenas uma finalidade, e se focarmos nossa atenção na avaliação (notas) isso pode nos afastar das outras finalidades, entre elas, a de fazer com que os alunos escrevam com o propósito de aprender – examinando e manipulando ideias, sintetizando, analisando, explorando. Pela recorrência ao aspecto da avaliação, podemos supor que esse é um aspecto muito explicitado nas práticas de escrita escolares, quando a escrita solicitada pelo professor aos seus alunos tem como finalidade avaliá-los. No entanto, parece que os alunos esperam que essa não seja a única finalidade da escrita na universidade, mesmo que saibam que continua sendo uma delas.

Em alguns trechos os estudantes explicitam sua preocupação em se inserirem nas práticas de escrita da universidade:

(13) *“Aprender a escrever resumos, resenhas e artigos que tenham a ver com o meu curso.”*

Esse aspecto explicitado muito provavelmente mostra que o estudante tem um objetivo em relação à escrita na universidade, entendido como aprender a escrever determinados textos diferentes dos que escrevia na escola. Trata-se de uma tomada de consciência de que os gêneros textuais que lhe serão exigidos pelos professores na universidade são diferentes daqueles que faziam parte das práticas de leitura e escrita antes do ingresso na academia. Cabe ressaltar

novamente a importância da experiência como um fator determinante do aprendizado e da apropriação das regras e das disposições próprias dos gêneros acadêmicos, sustentando a proposta na teoria de gêneros do discurso formulada por Bakhtin.

Sabemos que a escrita na universidade é algo bastante especializado, muito mais especializado do que no ensino básico. Os alunos necessitam aprender a usar vocabulários especializados. É evidente que a falta de contato com os gêneros acadêmicos faz o aluno perceber sua dificuldade em escrevê-los. Para Russel (2009, p. 241), a escrita “não é uma habilidade generalizável que se aprende de uma vez por todas, mas uma conquista ou feito que pode ser desenvolvido, que requer muita prática”. O fato de saber que na universidade o aluno irá deparar-se com gêneros discursivos com os quais ele ainda tem pouco contato causa preocupação, isso pode ser verificado no seguinte trecho:

(14) *“Assusta-me o fato de ter que escrever um resumo ou uma resenha.”*

Sobre o trecho anterior, é possível afirmar que o aprendizado da língua não é um aprendizado de formas, de uma gramática, mas é constitutiva do processo de socialização, especialmente a língua materna. O indivíduo se socializa por meio da língua. Para Bakhtin, por meio dos gêneros que se constituem por e para as atividades humanas, as interações sociais, em outras palavras, para que o aluno escreva resumos e resenhas precisa necessariamente se inserir em práticas de leitura e escrita de textos desse gênero.

Portanto, o locutor recebe, além das formas prescritivas da língua comum (os componentes e as estruturas gramaticais), as formas não menos prescritivas do enunciado, ou seja, os gêneros do discurso, que são tão indispensáveis quanto as formas da língua para um entendimento recíproco entre locutores. Têm um valor normativo, embora mais fáceis de combinar, mais ágeis, em comparação com as formas da língua (BAKHTIN, 1979, p. 303).

Nos trechos apresentados, confirma-se o conflito que se estabelece entre o que o aluno escrevia antes de entrar no meio acadêmico e a escrita que lhe será exigida pelos professores após seu ingresso. Além disso, os textos mostram que o discurso dos professores sobre o déficit dos alunos é relevante, ou seja, os próprios alunos reconhecem que sentem dificuldade quando se trata de ler e escrever textos que lhes são exigidos na academia. Conforme Gee (1996), para que os alunos possam assumir-se *insiders* da comunidade acadêmica precisam entender o funcionamento dos inúmeros discursos que nela circulam, bem como as formas de constituição dos gêneros próprios dessa esfera.

Os textos também mostram que os alunos já escreviam vários textos antes de ingressar na universidade. Isso significa que eles têm experiência com a escrita, fato incoerente com o discurso de alguns professores, que alegam que o aluno não sabe nada. Segundo Gee (1996), os alunos encontram dificuldade na escrita acadêmica não por não saberem ler e escrever, mas pelo fato de não terem sido expostos, nos ensinamentos fundamental e médio, aos comportamentos linguísticos e sociais específicos do domínio acadêmico.

Sendo assim, para o desenvolvimento do letramento acadêmico, as questões relativas à escrita e à aprendizagem precisam ser consideradas sob o ponto de vista epistemológico e identitário, e não apenas do ponto de vista da aquisição de habilidades ou da socialização após o ingresso do aluno na universidade. Como fazer isso? A seguir, apresenta-se o trabalho com projetos como uma possibilidade de inserir os alunos nas práticas de leitura e escrita que circulam na universidade.

5 Os projetos como uma possibilidade para o letramento acadêmico

Uma das possibilidades de valorizar o letramento dos alunos ao ingressarem na universidade, propondo um caminho pedagógico viável no ensino da leitura e da escrita na universidade, consiste em adotar os projetos como um modelo didático de práticas de letramento.

A ideia de trabalho pedagógico por meio de projetos tem suas raízes principais nas contribuições do filósofo e psicólogo americano John Dewey (PAZELLO, 2005; SOARES, 2004). A partir das reflexões de Dewey, Willian Kilpatric publica o que ele denomina método de projetos na revista *Teachers College Record* (SANTOMÉ, 1998, p. 205), traduzindo as ideias de Dewey para o debate em educação.

Desde então, o termo *projetos* aparece, desaparece e reaparece com frequência nos debates em educação, não livre de flutuações terminológicas – *pedagogia de projetos*, *projetos de trabalho*, *ensino por projetos*, *metodologia de projetos* ou tão somente *projetos* (SOARES, 2004, p. 50). É pedagogia de projetos o termo mais comumente utilizado para tratar do uso de projetos em educação.

No campo específico dos estudos sobre ensino e aprendizagem de língua portuguesa na escola, o trabalho com projetos também não é novo. Geraldí (1984, p. 57-62) aponta o uso de projetos como forma de se estabelecer uma situação de interlocução que rompa com a nociva prática escolar de se escrever textos para ninguém. Kleiman (2000, p. 238) propõe um trabalho pedagógico na perspectiva dos projetos de letramento. Por definição, compreende-se, segundo a autora, que um projeto de letramento representa:

[...] um conjunto de atividades que se origina de um interesse real na vida dos alunos e cuja realização envolve o uso da escrita, isto é, a leitura de textos que, de fato, circulam na sociedade e a produção de textos que serão lidos, em um trabalho coletivo de alunos e professor, cada um segundo sua capacidade. O projeto de letramento é uma prática social em que a escrita é utilizada para atingir algum outro fim, que vai além da mera aprendizagem da escrita (a aprendizagem dos aspectos formais apenas), transformando objetivos circulares como “escrever para aprender a escrever” e “ler para aprender a ler” em ler e escrever para compreender e aprender aquilo que for relevante para o desenvolvimento e a realização do projeto.

Assim concebidos, acredita-se que os projetos proporcionam um modelo didático alternativo às propostas tradicionais de ensino que

tomam o modelo das habilidades para o ensino da leitura e escrita na universidade.

5.1 Projetos: princípios

Os projetos de letramento requerem, conforme Kleiman (2007b, p.6), um movimento pedagógico que parta “[...] da prática social para o ‘conteúdo’ (procedimento, comportamento, conceito) a ser mobilizado para poder participar da situação, nunca o contrário [...]”. Esse posicionamento implica fazer da prática social o elemento estruturante do currículo, e não uma relação de conteúdos ou um grupo de gêneros a se ensinar. Esses projetos possibilitam tal movimento porque têm a prática social como princípio (KLEIMAN, 2006b).

Adotar a leitura e a escrita como práticas sociais na universidade significa dizer que os participantes de um projeto leem e escrevem com fins que extrapolam a comprovação de suas competências individuais para a leitura e a escrita, em outras palavras, o estudante irá se valer do ler e escrever para provocar impactos sociais.

Assim, salienta-se que, na universidade, os projetos têm uma ação considerável. Inicialmente porque se configuram como uma importante prática de letramento acadêmico. Depois, por possibilitarem a reflexão na ação e sobre a ação no próprio desenvolvimento das etapas do projeto, dada a necessidade de planejar e de replanejar atividades e tarefas em função das metas que, aos poucos, são atingidas (ou reelaboradas).

Nos projetos de letramento, um princípio basilar é, de fato, a prática social (conforme KLEIMAN, 2006; 2007). Para Tinoco (tese), independentemente da motivação inicial dos participantes do projeto, do tema, das atividades e dos gêneros trabalhados em seu desenvolvimento, é da prática social que decorrem as categorias da interatividade e do dialogismo, da situação, da agência e da pluralidade cultural. Essas categorias delimitam a distinção entre esse modelo didático ressignificador do ensino de língua e o modelo tradicional.

O pressuposto de que a interação é a realidade fundamental da língua (BAKHTIN; VOLOSHINOV, 1992) nos permite compreender que toda prática de letramento é interativa e, como tal, precisa ser

analisada em função do compartilhamento de saberes propiciado entre os agentes que dela participam.

Essa compreensão coaduna-se bem com a noção de dialogismo, segundo a qual a palavra “[...] uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros” (BAKHTIN; VOLOSHINOV, 1992, p. 99), precisa ser compreendida dentro dos limites de seus usos, ou seja, imersa em sua situação concreta de enunciação.

Dito isso, é possível compreender que a abordagem dialógica dos projetos, ao valorizar os aspectos sócio-históricos, os saberes dos estudantes, os recursos disponíveis, ocasiona importantes alterações no processo de construção dos saberes, entre os quais o reposicionamento identitário de professores e alunos, elemento fundamental para o desenvolvimento das competências linguístico-enunciativo-discursivas do aluno a partir dos usos sociais da escrita em diferentes esferas de atividade.

Com efeito, acredita-se que as ações desenvolvidas nos projetos podem desencadear transformações pessoais e pedagógicas, pois a metodologia proposta para esse tipo de trabalho, tomando a leitura e a escrita como práticas sociais, não é autoritária, uma vez que as ações dentro desse processo são refletidas em conjunto e negociadas. Trata-se de dar sentido ao ler e escrever na universidade, o que implica negar a prática asséptica e conteudística do modelo autônomo de letramento, tão comum no meio acadêmico (e também em várias escolas de ensino básico) do sul ao norte do país.

Trabalhar na perspectiva dos projetos nos conduz a pensar que a proposição de uma ampla ressignificação conceitual e de um modelo didático que considere a diversidade de usos da escrita e de modos de participação social mediados pela escrita implica (re)conhecer as práticas de letramento do grupo com que se trabalha. Segundo Tinoco (2008, p.208), é preciso apostar em um ensino de língua que considere as variações, os usos e as funções sociais da leitura, da escrita e da oralidade, em outras palavras, “é preciso considerar um processo de ensino-aprendizagem que considere o ‘nós’ de cada ‘eu’”.

6 Considerações finais

É preciso reconhecer que o aluno é aprendiz da escrita na esfera acadêmica, em outras palavras, para que o aluno passe a compartilhar dos modos de agir, de valorizar, de acreditar do domínio acadêmico e a produzir de forma eficiente os gêneros discursivos dessa esfera, faz-se necessário que ele seja visto como sujeito de linguagem, como de fato o é, e com valores identitários construídos ao longo das suas práticas sociais prévias; esses aspectos são contemplados pelo modelo de letramento acadêmico proposto por Lea e Street (1998). O fato de os professores projetarem nos textos dos alunos expectativas pouco compatíveis com suas experiências e conhecimentos sobre esses gêneros pode representar uma relação tensa para o aluno.

Assim, uma das questões que parece ser urgente responder é esta: até que ponto se criam condições para os estudantes serem identificados e se identificarem como membros efetivos de um grupo, o da comunidade discursiva em que têm de ser bem-sucedidos?

Os textos analisados apontam que os alunos também reconhecem que desconhecem os gêneros textuais que integram as práticas de letramento na universidade. Para romper com o discurso do déficit, o planejamento didático do professor também necessita ser repensado/aprimorado levando em conta as necessidades apresentadas pelos recém-ingressos, possibilitando-lhes o letramento acadêmico. Isso significa conceber o ensino e a aprendizagem como um processo de construção de saberes, não como uma transmissão de conhecimentos. Entretanto, para que esse processo seja exitoso, os objetos de ensino precisam fazer sentido para os alunos. Adotar uma prática pedagógica que leve em conta o modelo do letramento acadêmico requer aproximar a universidade da vida. Segundo Kleiman (2000), a escrita precisa servir para atingir algum outro fim, que vai além da mera aprendizagem da escrita (a aprendizagem dos aspectos formais apenas), transformando objetivos circulares como “escrever para aprender a escrever” e “ler para aprender a ler” em ler e escrever para compreender e aprender aquilo que for relevante para a vida. Ainda, é preciso que a prática pedagógica se ajuste do individual para o social, da língua como código para a língua como interação, do modelo das habilidades para o modelo do letramento acadêmico.

Nesse sentido, acredita-se que as ações desenvolvidas nos projetos podem funcionar como uma ponte estabelecida entre as práticas de leitura e escrita das quais os alunos participavam antes de ingressar na universidade e as práticas de leitura e escrita das quais necessitam participar para ingressar no meio acadêmico. Essa ponte articula os conhecimentos que os alunos já possuem aos conhecimentos acadêmicos. Decorre daí a possibilidade de estabelecer uma ligação entre os textos que os alunos liam e escreviam antes de ingressar na universidade com os textos que lhes serão exigidos após seu ingresso no meio acadêmico.

Desse modo, acredita-se que uma prática pedagógica, que toma os projetos como fio condutor, valoriza os significados que os alunos atribuem à escrita em suas práticas e enxerga-os como sujeitos da linguagem, colaborando para que eles passem de meros reprodutores de discursos legitimados na universidade a produtores de seus próprios discursos, rompendo com o discurso do déficit dos professores e dos próprios alunos.

Por fim, focalizar as práticas de letramento acadêmico como uma questão epistemológica, em tempos de profundas mudanças no interior da universidade, especialmente com a entrada de novas identidades, significa enfrentar o desafio rumo a novas pesquisas e a novas práticas de letramento.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução: LAHUD, M.; VIEIRA, Y.F. São Paulo: Hucitec, 1992.

———. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997 (tradução do francês *Esthétique de la création verbal*, 1979).

———. *Estética da criação verbal*. Tradução: PEREIRA, M. E. G. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BARTON, David. *Literacy: an introduction to ecology of written language*. 2. ed. Oxford: Blackwell Publishing, 2007.

A escrita na universidade: uma reflexão...

BARTON, David; HAMILTON, Mary; IVANIC, Roz (Ed.). *Situated literacies: reading and writing in context*. New York: Routledge, 2000.

FIAD, Raquel S. 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*. Tese ((Doutorado em Linguística) - Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2007.

———. Os usos da língua na construção de sujeitos letrados: relações entre a esfera escolar e a acadêmica. *Acta Scientiarum: Language and Culture*, v. 32, n. 2, p. 215-224, 2010.

FREIRE, Paulo. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho d'Água, 1993.

GEE, James P.. *Situated language and learning: a critique of traditional schooling*. New York: Routledge, 2004.

GERALDI, João W. *O texto na sala de aula: leitura e produção*. Cascavel: Assoeste, 1984.

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, 2006.

KLEIMAN, Angela (Org.) *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

———. *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 2005.

———. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. *Signo*, v. 32, n. 53, p. 1-25, dez. 2007b.

KLEIMAN, Angela; MATENCIO, Maria L (Org.) *Letramento e formação do professor: práticas discursivas, representações e construção do saber*. São Paulo: Mercado de Letras, 2005.

LEA, Mary R.; STREET, Brian V. Student writing in higher education: an academic literacies approach. *UK Studies in Higher Education*, v. 23, n. 2, p. 157-172, 1998.

———. The "Academic Literacies" model: theory and applications. *Theory into Practice*, v. 45, n. 4, p. 368-377, 2006.

LILLIS, Theresa. Whose "common sense"? Essayist literacy and the institutional practice of mystery. In: JONES, Carys; TURNER, Joan; STREET, Brian (Org.). *Students writing in the university: cultural and epistemological issues*. Amsterdam: John Benjamins, 1999. p. 127-140.

MACEDO, Maria S. A N; BARROSO, Nuno P. Práticas de letramento acadêmico de estudantes-convênio de graduação: uma análise das relações entre língua e identidade. *Revista Brasileira Estudos Pedagógicos*, v. 91, n. 229, p. 604-621, 2010.

MACHADO, Anna R. Para (re)pensar o ensino de gêneros. São Leopoldo, *Calidoscópio*, v. 2, n. 1, p. 17-28, 2004.

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

MOTTA-ROTH, Désirée; HENDGES, Graciela R. *Produção textual na universidade*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

———. (Org.) *Redação acadêmica: princípios básicos*. Santa Maria: Imprensa Universitária, 2001.

PAZELLO, Elizabeth. *Pedagogia de projetos e o ensino de inglês de 5^a a 8^a série: convicção ou modismo?* Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2005.

RUSSEL, David R. et al. Exploring notions of genre in “Academic Literacies” and “Writing across the curriculum”: approaches across countries and contexts. In: BAZERMAN, Charles; Bonini, Adair; Figueiredo, Débora (Ed.). *Genre in a changing world*. Colorado: The WAC Clearinghouse, 2009. p. 395-423. Disponível em: <http://wac.colostate.edu/books/genre/>.

SANTOMÉ, Jurjo T. *Globalização e interdisciplinaridade: o currículo*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOARES, Magda. Concepções de linguagem e o ensino da língua portuguesa. In: BASTOS, Neusa B. *Língua portuguesa: história, perspectivas, ensino*. São Paulo: Educ, 1998. p. 53-71.

———. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 1999.

STREET, Brian. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: CUP, 1984.

———. *Social literacies: critical approaches to literacy in development, ethnography and education*. London: Longman, 1995.

———. Literacy events and literacy practices: theory and practice in the New Literacy Studies. In.: MARTIN-JONES, M.; JONES, K. (Ed.) *Multilingual literacies: reading and writing different worlds*. Amsterdam: John Benjamins, 2000. p.17-30.

———. What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education*, v. 5, n. 2, 2003.

———. Futures of ethnography of literacy? *Language and Education*, v. 18, n. 4, 2004.

STREET, Brian; LEA, MaryR. The “Academic Literacies Model”: theory and applications: theory into practice. *College of Education and Human Ecology*, The Ohio State University, 2006.

STREET, Brian; LEFSTEIN, Adam. *Literacy: an advanced resource book*. Londres; Nova York: Routledge, 2007.

TERZI, Sylvia B; SCAVASSA, Júlia S. Mudanças na concepção de escrita de jovens e adultos em processo de letramento. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 5, n.1, p. 181-207, 2005.

Submetido em: 31/08/2014

Aceito em: 27/03/2015

Title: Writing at the university: a reflection based on what students write