

**ESCRITA NA UNIVERSIDADE:
O PROCESSO DE AQUISIÇÃO
DO LETRAMENTO ACADÊMICO**

Rysian Lohse Monteiro (UENF)

rysian_lohse@hotmail.com

Marcela Viera Coimbra (UENF)

marcela-vcoimbra@hotmail.com

Eliana Crispim França Luquetti (UENF)

elinaff@gmail.com

RESUMO

Recentes estudos (FISCHER, 2007; MARINHO, 2010; FIAD, 2011) mostram que os estudantes que ingressam nas universidades apresentam dificuldades na produção de gêneros acadêmicos, como o resumo, o projeto e a resenha, com os quais não estão familiarizados em suas práticas de escrita em outros ambientes, sendo assim, muitas vezes mal avaliados por seus professores. Porém, é imprescindível ressaltar que esses alunos são pessoas letradas e, portanto, trazem para a esfera universitária concepções de leitura e escrita estabelecidas ao longo de suas vidas, ainda que essas concepções nem sempre sejam suficientes para que eles se engajem rapidamente nas práticas letradas do domínio acadêmico. Sendo assim, investigaremos quais as dificuldades encontradas pelos discentes para o desenvolvimento da escrita acadêmica, buscando compreender como se dá a construção do letramento acadêmico no curso de licenciatura em pedagogia da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF). Basearam teoricamente esse trabalho, além dos autores já citados, Magda Soares (2009), Paulo Freire (1996; 2001), Ângela Kleiman (1995) e Brian Street (1997), entre outros. Acreditamos que a aquisição do letramento acadêmico se efetiva através da construção do conhecimento na produção acadêmica, e que, o professor que se quer formar é aquele capaz de atuar em uma sociedade constituída por muitos letramentos.

Palavras-chave: Letramento acadêmico. Formação docente. Escrita.

1. Introdução

O processo de democratização do ensino possibilitou a entrada de diferentes tipos de alunos no contexto universitário, acarretando mudanças no perfil do aluno que ingressa na universidade. Fato que, suscitou muitas discussões e pesquisas, uma das questões recai sobre a má formação que os alunos recebem na educação básica.

Nesse trabalho, ressaltamos que, aprender a escrever não significa apenas dominar ortografia e pontuação, mas escrever textos coerentes com os diferentes propósitos comunicativos. Nesse aspecto, o desenvol-

vimento da linguagem escrita na universidade ocorre porque uma série de problemas de ensino-aprendizagem da formação básica está sendo resolvida no ensino superior.

Essa perspectiva está embasada na sociolinguística, que vê a linguagem na sua relação com a sociedade, levando em consideração os papéis desempenhados pelos sujeitos na prática comunicativa. Dessa forma, este trabalho se posiciona teoricamente contrário à concepção da linguagem como mera expressão do pensamento ou apenas como instrumento de comunicação, pois, não se pode rejeitar os aspectos sócio-político cultural e ideológico que influenciam o comportamento linguístico de um sujeito ou de um grupo de sujeitos.

De tal modo, sob a ótica da Sociolinguística, cuja postura é de uma ciência autônoma e interdisciplinar, o presente trabalho se propõe realizar uma conexão com os novos estudos do letramento.

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. Estudos recentes 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).

Nesse contexto, as universidades têm criado disciplinas com o propósito de preparar os estudantes para dominar os textos e as práticas necessárias ao seu sucesso acadêmico. Pois, quando ingressam 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, muitas vezes mal avaliados por seus professores.

Entretanto, é preciso destacar que os alunos que entram 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.

Portanto, partindo da concepção de que o domínio das práticas de escrita é essencial para futuros professores, este estudo visa discutir a formação docente pelo prisma da linguagem com enfoque na escrita acadêmica.

Dessa forma, o presente trabalho tem como objetivo investigar as

dificuldades encontradas pelos discentes do curso de licenciatura em pedagogia da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF) na aquisição do letramento acadêmico.

2. Algumas concepções sobre letramento

Atualmente, fala-se muito sobre o letramento no sistema de ensino, mas, na verdade, existe pouco esclarecimento por parte dos profissionais da educação sobre o tema. De acordo com Magda Soares (2008), o uso do termo letramento, surgiu no vocabulário da Educação e das Ciências Linguísticas, na década de 1980.

Magda Soares (2008) foi uma das precursoras dos estudos do letramento no Brasil e explica que foi em meados dos anos 80 que se dá o aparecimento do termo no país, ao mesmo tempo que *illettrisme* na França, *literacy* nos Estados Unidos e Inglaterra e *literacia* em Portugal, para se distinguir este fenômeno da alfabetização. Essa distinção se mostrava necessária, principalmente, em países desenvolvidos, pois a população, em grande parte, já dominava o sistema de escrita, já estava alfabetizada, sendo necessário, então, caracterizar e avaliar o domínio de competências, incluindo leitura e escrita, em práticas sociais situadas.

Como evidenciamos, o termo letramento surgiu como uma tradução da palavra inglesa *literacy* e Magda Soares (2008) esclarece a questão etimológica dessa palavra:

Etimologicamente, a palavra *literacy* vem do latim *litera* (letra), com sufixo -cy, que denota qualidade, condição, estado, dato de ser (...). No *Webster's Dictionary*, *literacy* tem a acepção de 'the condition of being literate', a condição de ser *literate*, e *literate* é definido como '*educated; especially able to read and write*', educado, especialmente, capaz de ler e escrever. Ou seja, *literacy* é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever. Implícita nesse conceito está à ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la. (SOARES, 2008, p. 17)

Nesse contexto, Magda Soares (2008) também diz que fazer uso da tecnologia da escrita e da leitura e, além disso, utilizá-las em práticas sociais de leitura e escrita produz sérias consequências na vida de um indivíduo, como:

(...) altera seu estado ou condição em aspectos sociais, psíquicos, culturais, políticos, cognitivos, linguísticos e até mesmo econômico; (...). O 'estado' ou a 'condição' que o indivíduo ou o grupo social passam a ter, sob o impacto des-

sas mudanças, é que é designado *literacy*. (SOARES, 2008, p. 18)

Para Paulo Freire (1990), é essencial que o sujeito adquira o domínio da língua escrita através de um processo de construção do conhecimento. Isso porque, tendo o domínio da escrita e da leitura, o sujeito tem nas mãos um dos instrumentos culturais favorecedores de possíveis intervenções em sua realidade e, conseqüentemente, de diferentes formas de exercitar sua cidadania.

[...] A alfabetização não pode ser reduzida ao mero lidar com as letras e palavras, como uma esfera puramente mecânica. Precisamos ir além dessa compreensão rígida da alfabetização e começar a encará-la como a relação entre educandos e o mundo, mediada pela prática transformadora desse mundo, que tem lugar precisamente no ambiente em que se movem os educandos. (FREIRE, 1990, p. 12)

Assim, progressivamente, o termo letramento passou a designar o processo que permite os usos das habilidades ensinadas nas práticas sociais de leitura e escrita. Foi sistematizado por Magda Soares (2008), como estado ou condição que adquire um grupo social ou indivíduo como conseqüência de ter se apropriado da língua escrita e de ter se inserido num mundo organizado diferentemente: a cultura escrita. Porém, letramento não é apenas um fenômeno sociocultural, é, sobretudo, marcado por mudanças históricas, pois as transformações por que passa a sociedade vão criando novas demandas para os sujeitos que nela vivem. Com essas abordagens, o conceito de letramento que esteve associado ao domínio das habilidades de leitura e escrita aprendidas pelo indivíduo na escola, passa a alargar-se e ser concebido como um conjunto de práticas sociais.

De acordo com Ângela Kleiman (2005):

Podemos definir hoje letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos. [...] as práticas específicas da escola, que forneciam o parâmetro de prática social segundo a qual o letramento era definido, e segundo a qual os sujeitos eram classificados ao longo da dicotomia alfabetizado ou não-alfabetizado, passam a ser, em função dessa definição, apenas um tipo de prática – de fato, dominante – que desenvolve alguns tipos de habilidades, mas não outros, e que determina uma força de utilizar o conhecimento sobre a escrita. (KLEIMAN, 2005, p. 18 -19)

Dessa forma, compreendemos o termo letramento não como substituto, mas aliado ao conceito de alfabetização, objetivando articular o processo de aquisição da leitura e da escrita com o uso das práticas sociais que as envolvem, pois, não basta apenas ao sujeito saber ler e escre-

ver. Antes, é imprescindível que ele saiba fazer uso do ler e do escrever, respondendo às exigências de leitura e escrita que a sociedade impõe. Além disto, nas sociedades letradas, os indivíduos não alfabetizados vivenciam diariamente eventos e práticas de letramento.

Acerca disto, Luiz Antônio Marcuschi (2007) argumenta que o letramento, dentre outras consequências, envolve práticas da escrita em suas mais diversas e variadas formas na sociedade, podendo ir, desde uma apropriação mínima da escrita, tal como o indivíduo que é analfabeto, mas letrado na medida em que identifica o valor do dinheiro, identifica o ônibus que deve tomar, consegue fazer cálculos complexos, sabe distinguir as mercadorias pelas marcas, etc., mas não escreve cartas nem lê jornal regularmente, até uma apropriação profunda, como no caso do indivíduo que desenvolve tratados de filosofia e matemática ou escreve romances. Letrado, nesse sentido, é o indivíduo que participa de forma significativa de eventos de letramentos e não apenas aquele que faz um uso formal da escrita.

Entretanto, no Brasil, parece não haver, em muitas ocasiões, a distinção entre alfabetização e letramento, devido à intensa busca de se verificar os índices de alfabetização, em primeira instância, para, a partir deles, tentar erradicar os índices de analfabetismo. Diante dessa busca e da necessidade de também caracterizar as competências de leitura e escrita da população, esses dois conceitos, por ora, sobrepõem-se, mesclam-se e, frequentemente, confundem-se.

3. A escrita na universidade

É preciso reconhecer que o aluno é aprendiz da escrita na esfera acadêmica, sendo imprescindível que ele seja visto como sujeito de linguagem, como realmente é, e com valores identitários construídos ao longo das suas práticas sociais anteriores. Entretanto, alguns professores projetam nos textos dos alunos expectativas não compatíveis com suas experiências e conhecimentos sobre esses gêneros.

Segundo Raquel Salek Fiad (2011), nos anos 1980, nas discussões sobre a escrita na universidade uma pergunta frequente era a seguinte: por que os estudantes chegam à universidade “sem saber escrever”? De acordo com 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, anteriormente, podia-se 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.

De acordo com Adriana Fischer (2007), trazendo essas reflexões ao ensino superior, diversas 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.

Para Marildes Marinho (2010), essa dificuldade ou lacuna de saber costuma ser simplificada por outra crença subjacente aos discursos correntes segundo a qual basta aprender e 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 arremendar 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)

Dentro dessa perspectiva, David Russel et al. (2009, p. 247) afirmam 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.

Porém, para Adriana Fischer e Nilcéa Lemos Pelandré (2011) 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.

João Wanderley Geraldi (2008) também trata de questões pertinentes à produção de textos. E ao pensar saídas para os problemas relacionados a ela, lembra que a produção de textos ainda no ensino fundamental foge totalmente ao uso da língua, ou se dá em uma situação de

emprego da língua artificial, uma vez que os estudantes escrevem exclusivamente para um único leitor: o professor, que corrigirá essa produção para dar nota (GERALDI, 2008, p. 65). Dessa forma, esse aspecto artificial do uso da língua, colabora para que estudantes apresentem dificuldades, mesmo aqueles que possuem alto nível de escolaridade.

Contudo, apesar de reconhecermos que existem dificuldades de escrita, compreende-se que esses estudantes são letrados e que é importante priorizar as diferenças culturais do aluno, descartando, portanto, a noção do déficit e, sobretudo, enfatizar que os letramentos acadêmicos estão condicionados a uma gama de variadas e específicas práticas institucionais às quais o aluno provavelmente nunca tenha sido exposto anteriormente. Pois, suas práticas de escrita estão em conflito com as práticas do letramento acadêmico no momento de entrada na universidade e por isso se tornam um grande desafio para a produção escrita na esfera discursiva universitária.

4. O letramento acadêmico

Podemos dizer que, língua e sociedade são duas realidades que se relacionam de tal modo que não é plausível conceber-se a existência de uma sem a outra. Por isso não é possível compreender que nos estudos sobre linguagem não se pode descartar os aspectos socioculturais e ideológicos que influenciam no comportamento linguístico de um indivíduo ou de um grupo. Sendo assim, a Sociolinguística pesquisa os segmentos sociais que constroem e caracterizam a realidade e ou futuro linguístico de um povo, ao mesmo tempo em que busca compreender os fatores de variação.

A sociolinguística funda-se em três princípios básicos, segundo Stella Maris Bortoni-Ricardo (2005), o relativismo cultural; a heterogeneidade linguística inerente e a relação dialética entre forma e função linguísticas.

Assim como a sociolinguística, os novos estudos do letramento tratam a relação entre a linguagem e sociedade como ponto central de análise, e 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 le-

tramento acadêmico. Mais ainda: assume-se que há usos específicos da escrita no contexto da universidade, usos que diferem de outros contextos. Sendo assim, a concepção de letramento acadêmico aqui discutida está baseada na teoria sociocultural do letramento, que encontra apoio nos novos estudos do letramento. (STREET, 1995; BARTON, 2001; GEE, 1999)

Neste trabalho, as peculiaridades, dentre várias que poderiam ser elencadas, estão relacionadas, ao uso das linguagens - especializadas, contextualizadas - no domínio acadêmico. Fazem, também, referência aos papéis sociais (pelo menos desejáveis) de alunos e professores, às finalidades de os alunos estarem neste domínio, e às relações estabelecidas com o conhecimento e com o saber.

Brian Street (1984), propõe uma divisão entre dois enfoques do letramento nos estudos, enfoque autônomo e enfoque ideológico do letramento.

De acordo com Brian Street (1995) o enfoque autônomo vê o letramento “em termos técnicos, tratando-o como independente do contexto social, uma variável autônoma cujas consequências para a sociedade e a cognição são derivadas de sua natureza intrínseca”. Em outras palavras, o contato escolar com a leitura e a escrita, faria com que a pessoa gradativamente aprendesse habilidades que o levariam a estágios universais de desenvolvimento.

Ao contrário do modelo autônomo dominante, o enfoque ideológico “vê as práticas de letramento como indissolúvelmente ligadas às estruturas culturais e de poder da sociedade e reconhece a variedade de práticas culturais e de poder da sociedade e reconhece a variedade de práticas culturais associadas à leitura e à escrita em diferentes contextos” (STREET, 1995). Dessa forma, segundo Roxane Rojo (2009) o “significado de letramento” muda ao longo do tempo e das culturas e dentro de uma mesma cultura.

Mary Lea e Brian Street (2007) 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.

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 universidade 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.

As práticas de letramento acadêmico devem trabalhar para construir a autonomia do indivíduo, possibilitando que ele encontre sua própria voz e se constitua como agente de letramento. Nesse contexto, Ângela Kleiman (2006, p. 423) defende que um posicionamento independente, que rompa as assimetrias, é fruto de um letramento que não se constitui em mais uma barreira para a inclusão social, mas que, pelo contrário, fortalece os sujeitos e suas práticas de escrita em sua vida social.

De maneira inevitável, todos esses aspectos estão relacionados, uma vez que o letramento, compreendido como práticas sociais, envolve (GEE, 1999) formas de ser, falar, ouvir, escrever, ler, agir, interagir, acreditar, valorizar, sentir, usar recursos, ferramentas, tecnologias que consigam ativar identidades relevantes num determinado contexto.

5. Práticas e estratégias de leitura relevantes no âmbito universitário

No âmbito universitário os estudantes possuem um nível de exigência muito maior sobre sua conduta e comportamento; é necessária uma maior autonomia no diz respeito a sua aprendizagem. Sendo assim, as práticas de leituras são essenciais para compreensão dos conteúdos, desenvolvimento de uma boa aprendizagem e uma maior autonomia dos educandos.

Buscamos nesta parte, trazer a luz algumas contribuições referentes às práticas de leitura com o intuito de auxiliar os educandos durante essa fase tão importante no processo educativo.

Mar Mateos (2001) aborda a metacognição como forma de construir o conhecimento sobre a atividade cognitiva e as decisões de como percebemos, compreendemos, aprendemos, recordamos e pensamos. Citando Flavell, ela afirma que “a cognição entra em jogo sempre que operamos intelectualmente em algum domínio e onde há cognição pode haver também metacognição” (MATEOS, 2001, p. 19). A metacognição ganhou grande importância na psicologia e nos ambientes educativos devido à adaptação de diferentes significados e usos. Durante o processo educativo, o educando para uma melhor compreensão dos processos envolvidos e uma maior eficácia da aprendizagem, pode se utilizar de algumas estratégias para serem aplicadas de maneira consciente, de forma a facilitar a compreensão das tarefas solicitadas e a solução das mesmas. Kopke Filho (1997) afirma que a utilização de estratégias metacognitivas de leitura antes, durante e após a leitura possibilita uma melhor compreensão dos conteúdos.

O contínuo contato com a leitura facilita a compreensão do texto, pois o conhecimento se dá de uma forma mais significativa quando os leitores relacionam os conhecimentos que já possuem (conhecimentos prévios) com o novo conhecimento, resultando na compreensão do sentido do texto.

L. Baker e A. L. Brown (1984) citados por Andrés Calero Guisado (2011) distinguem dois tipos de leitura: ler para compreender que implica a supervisão da compreensão; e ler para aprender que implica na identificação das ideias principais do texto, visando um aprendizado, busca também uma análise das demandas dos materiais a utilizar e o uso e à manutenção de estratégias adequadas, avaliando sua efetividade, estabelecimento de um horário e um clima adequado para o estudo. Estes são importantes aspectos para uma boa aprendizagem durante a leitura.

A metacognição que é a reflexão que o aluno faz do próprio conhecimento que tem, enfatiza como leitor planeja, supervisiona e avalia sua própria compreensão. Ela enfatiza a participação ativa do sujeito-leitor nas tarefas de análise e no uso de estratégias efetivas durante a leitura, porque o leitor metacognitivo é um leitor estratégico. Ao refletir sobre o texto lido, os leitores podem buscar estratégias adequadas para a aprendizagem do conteúdo que leu; um exemplo disso pode ser as resenhas feitas de texto ou até perguntas que o leitor faz para si mesmo sobre o texto lido a fim de identificar pistas para compreender do texto lido, possa também como mencionado anteriormente relacionar o novo conhecimento com os conhecimentos já obtido resultando na construção e compreensão de um novo conhecimento.

As estratégias de leitura são atividades geralmente deliberadas que aprendizes ativos utilizam, muitas vezes, para remediar as falhas cognitivas que percebem ao ler, e que facilitam a compreensão da leitura. (GARNER, *apud* GUISSADO, 2011, 1987)

É importante aprender a refletir sobre como estabelecer conexões com o novo conhecimento que obtém quando leem, podendo assim manter vivo o interesse pela leitura e melhorar sua compreensão leitora e o seu desenvolvimento metacognitivo na tarefa. Para tal, as estratégias em que fazemos conexões é outro importante instrumento para a compreensão leitora.

A prática e o incentivo a leitura é uma importante responsabilidade do professor. Podemos dizer que o papel do professor é ajudar, o aluno, aprender de uma maneira mais significativa o conhecimento. Sendo assim, agir de forma proativa, criando ocasiões e estímulos para que os alunos argumentem, indaguem e discutam as questões; o professor assume um papel mediador durante a aprendizagem, conduzindo os alunos a uma reflexão crítica das informações e, portanto, um ganho mais significativo na aprendizagem.

Tania Maria Granja Shepherd e Tânia Mara Gastão Saliés (2013) ressaltam a importante tarefa do professor de motivar os alunos a agir ativamente, emocionalmente e cognitivamente durante o processo de construção do novo conhecimento. Ele sugere que “o professor construa um ambiente aberto a tentativas e erros como janelas para a aprendizagem, tomando para si o papel motivador e estimulando o aluno a explorar outros caminhos”. A relevância que o professor tem nesse processo de formação leitora é inquestionável; é no ambiente escolar que podemos

proporcionar o melhor caminho para que tal processo ocorra, contudo, para uma boa execução de seu papel, salientamos a importância de uma boa formação e capacitação docente para que possam formar leitores capazes de se utilizar dessas importantes técnicas, tornando significativa e duradoura a aprendizagem.

6. A metodologia e o tipo de pesquisa foram definidos conforme dados a seguir

Trata-se de uma pesquisa qualitativa no contexto exploratório, pois foram analisadas diversas teorias que tratam deste tema. Também se desenvolveu uma pesquisa quantitativa (quanto ao problema proposto), pois os dados verificados no campo permitiram um tratamento estatístico, gerando importantes resultados. Foram selecionados alunos do curso de licenciatura em pedagogia da UENF do primeiro período de forma aleatória e intencional. Responderam este questionário, 10 alunos presentes na universidade.

Submissão do questionário feito há 02 (dois) profissionais da área de educação, duas pedagogas e (uma) doutora. Quanto aos procedimentos para tabulação dos resultados, foi utilizado o Microsoft Excel visando à análise dos dados e orientações e debates. O questionário foi construído para atender ao objetivo proposto, onde as questões 1 a 4 foram identificar o perfil do respondente. Sendo as questões 5 a 10 o foco foi na percepção das práticas de leitura e escrita realizadas pelos alunos.

7. Resultados da pesquisa

Foram consideradas as variáveis como sexo, idade, escolaridade, entre outras. Nos questionários aplicados nos alunos do primeiro período, observou-se que 100% dos respondentes são do sexo feminino e possui idade entre 19 a 27 anos. Essa procura predominante do sexo feminino possui explicação histórica em que a licenciatura em pedagogia vem mantendo este perfil, conforme apontam diversos autores e historiadores. Dos participantes, 90% são estudantes e 10% trabalham fora e estudam. 70% deles tem 18 anos, 20% 17 anos e 10% 19 anos de idade. Desses mesmos estudantes, 10% terminaram o ensino médio em 2008, outros 10% no ano de 2009, 50% terminaram o ensino médio no ano de 2014 e 30% no ano de 2015. Quanto curso realizado no ensino médio 60% fizeram curso profissionalizante e 40% formação geral. Quanto ao ensino

fundamental, 40% estudou em rede de ensino particular e 60% nas redes públicas, seja municipal ou estadual. Constatou-se que 100% dos alunos fizeram o ensino médio nas redes públicas estaduais de ensino.

Quanto a formação dos pais, 40% possuem ensino médio completo, outros 40% possuem instrução até o primeiro segmento do ensino fundamental, ou seja, até o 5º ano/4ª série; 10% até o segundo segmento do ensino fundamental / 8ª série e os outros 10% ensino profissionalizante (técnico completo). Quanto a formação das mães, 50% possuem instrução até o segundo segmento do ensino fundamental / 8ª série; 40% possuem ensino médio completo e apenas 10% possuem pós-graduação.

No contexto das práticas de leituras realizadas pelos estudantes:

Quanto a leitura de jornais apenas 10% leem sempre; 40% leem às vezes; 30% leem raramente e 20% nunca leem. Sobre as revistas, 90% leem às vezes e 10% raramente. Verificou-se que 70% dos estudantes sempre leem livros literários e 30% leem às vezes. Observou-se que 50% dos participantes leem livros ou textos religiosos; 30% leem às vezes; 10% leem às vezes e os outros 10% nunca leem. Constatou-se que 80% dos participantes leem sobre livros acadêmicos e 20% leem às vezes.

Quanto aos jornais, observou-se que 50% leem jornais estaduais, 30% leem jornais locais e 20% não leem jornais. Nenhum dos participantes leem jornais internacionais. Verificou-se que os conteúdos mais lidos oferecidos pelos jornais, em ordem de prioridade, são: noticiários, economia, primeira página, coluna social, coluna policial, classificados, arte e espetáculos e quadrinhos. As revistas de informação mais lidas prioritariamente são: *Veja*, *Isto É*, *Nova Escola*, *Super Interessante*, *Capricho* e *Cláudia*.

Quanto às leituras de revistas de áreas especializadas de conhecimento, 40% leem conteúdos ligados à educação; 30% conteúdos ligados à religião e 30% não leem nenhum tipo de revistas ligadas às áreas específicas de conhecimento. Quanto a livros e textos literários que leem prioritariamente estão, respectivamente: romances, crônicas, poemas e outros (não especificado). Nenhum dos participantes apontaram poemas.

No que diz respeito à forma que realizam as leituras: 90% dos participantes dizem ter computador em casa e apenas 10% não tem. A resposta foi unânime e positiva quando perguntados se sempre fazem uso da internet. Quanto à prioridade do uso da internet verificamos, respectivamente: pesquisas em geral, redes sociais, blogs, música e por último

lazer. Os textos prioritários lidos na internet são das redes sociais, e-mails, notícias, artigos para estudo, poemas. Esporte, Blogs, fóruns e horóscopo são os menos procurados. A modernidade da tecnologia computacional, possibilita a aplicação de uma metodologia de ensino mais inovadora, estimulando o aprendizado

Quanto as leituras propostas pelos professores durante o período escolar 70% conseguiram realizar as leituras e 30% as vezes, quando questionados o por que não conseguiram realizar as leituras, alguns responderam que “nem sempre era interessante”.

Em relação a atividade de leitura atual no meio acadêmico, 70% tem alguma dificuldade. Os alunos que apresentaram dificuldades 30% justificaram por falta de tempo e 40% dificuldade com a linguagem do meio acadêmico, mas procuram se esforçar para compreender o texto através de pesquisas extras. Os alunos que não possuem dificuldades são 30%; desses alunos, 20% sempre teve interesse pelo assunto e 10% não respondeu. Visto que a linguagem é um instrumento de comunicação, vimos que a língua é caracterizada por códigos, isto é, como um conjunto de signos capaz de transmitir uma mensagem e/ou informações, na interação de um emissor e receptor. A partir da análise da percepção das práticas leitura no curso de pedagogia podemos fazer uma reflexão da linguagem utilizada visando mostrar que não é preciso ter um conhecimento profundo das novas tecnologias de informação e comunicação para as mesmas atuarem como instrumentos mediadores, auxiliando os estudantes na aprendizagem através a apropriação de pesquisas na busca pela compreensão dos textos acadêmicos. Através da leitura, entendimento e análise dos textos, o educando pode ampliar e aprimorar posicionamentos crítico-reflexivos, favorecendo uma maior autonomia durante a construção do conhecimento.

Em relação a atividade de produção de texto acadêmicos, 80% apresentam dificuldades. Nesse grupo de alunos a maior parte 50% tem dificuldade de compreensão ou dificuldade para organizar o pensamento; 20% não tem costume de produzir textos e 10% tem pouco tempo para se dedicar a produção de texto. Dos 20% de alunos que não apresentam dificuldades, compreendem, leem e costumam produzir textos.

Em geral, as leituras realizadas pelos participantes são, em primeiro lugar, por exigências da universidade; em segundo lugar, para se informa; em terceiro lugar, por exigência de participação em algum grupo (associações, sindicato, igreja); em quarto lugar, para se divertir; em

quinto, por exigência profissional e em sexto lugar, por exigência da sociedade / comunidade em que vive.

Os materiais adquiridos para leitura a maior parte é emprestado (vem de amigos/biblioteca), no que se refere a biblioteca muito explicitaram que a maior parte do ano esteve fechada prejudicando o desenvolvimento acadêmico dos mesmos. Em segundo lugar os materiais são comprados quando não conseguem emprestados. E em último lugar, os materiais são doados.

Os resultados dos questionários nos mostram que esses alunos apresentam dificuldades na aquisição do letramento acadêmico, logo, é preciso que haja uma reflexão, pois, para conduzir práticas no ambiente acadêmico é importante partir das experiências sociais dos alunos, para aperfeiçoá-las ou introduzir novos tipos de letramento. Entretanto, em meio a uma diversidade tão grande de sujeitos que compõe uma sala de aula no meio acadêmico, resgatar experiências é mais um aspecto do complexo mundo do letramento acadêmico.

8. Conclusão

Entendemos que o professor não pode subestimar a capacidade cognitiva do educando. Por outro lado, deve ser um facilitador, intermediando o aprendiz e a aprendizagem – o aprender e o conhecer, o conteúdo e a compreensão de mundo. Como disse Paulo Freire (1983, p. 79): “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”.

Sendo assim, é preciso atentar para o como são desencadeadas as interações verbais em sala de aula e o como a constituição letrada dos alunos e os propósitos deles são considerados para se dar continuidade às decisões pedagógicas em um curso de graduação.

Pois, queremos explicitar, que o sujeito que se quer formar é aquele com capacidade para atuar em uma sociedade constituída por muitos letramentos, por muitas linguagens sociais e que seja capaz de assumir muitos papéis à medida que participa de contextos sociais diversos. Ainda mais decisivo, o sujeito que se quer é o que tem possibilidades de transformar suas práticas de letramento e ao transformá-las também é transformado na sua constituição letrada.

Compreendemos que essa abordagem acima defendida é impor-

tante porque prioriza as diferenças culturais do aluno, descartando, portanto, a noção do déficit e, sobretudo, enfatiza que os letramentos acadêmicos estão condicionados a uma gama de variadas e específicas práticas institucionais às quais o aluno provavelmente nunca tenha sido exposto anteriormente, por isso se tornam um grande desafio para a produção escrita na esfera discursiva universitária.

Ao se evidenciar que é papel da universidade trabalhar de forma colaborativa com seus alunos, no sentido de fazê-los compreender que existe uma gama de gêneros, modos de expressão, representações e identidades sociais, em permanente estado de mudança, e, portanto, envolvendo a visão de que os processos de fazer vão implicar em diferentes sentidos na produção de seus trabalhos acadêmicos, oportuniza-se tanto para o ensino, como para a aprendizagem, um conhecimento mais abrangente dos usos e funções da escrita e não apenas fórmulas pré-concebidas de uma escrita linear que atenda a todas as áreas e disciplinas do universo universitário.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARTON, David. Directions for literacy research: analysing language and social practices in a textually mediated world. *Language and education*.UK, vol. 15, n. 2-3, 2001.

BORTONI-RICARDO, Stella Maria *Nós chegemu na escola, e agora?* Sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola, 2005.

FIAD, Raquel Salek. A escrita na universidade. *Revista da Abralin*, vol. eletrônico, n. especial, p. 357-369, 2ª parte, 2011.

_____; SILVA, Lílian Lopes Martin da. *Diários de campo na prática de ensino: um gênero discursivo em construção*. Leitura: teoria e prática. Campinas: ALB; Porto Alegre: Mercado Aberto, vol. 19, n. 35, p. 40-47, jun.2000.

FISCHER, Adriana. *A construção de letramentos na esfera acadêmica*. 2007. – Tese (Doutorado em Linguística). – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

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

FISCHER, Adriana; PELANDRÉ, Nilcéa Lemos. Letramento acadêmico e a construção de sentido nas leituras de um gênero. *Perspectiva*, vol. 28, n. 2, p. 569-599, 14 jul. 2011. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

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

_____. A importância do ato de ler em três artigos que se completam. 29 ed. São Paulo: Cortez, 1994

_____. *Pedagogia do oprimido*. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____; MACEDO, Donaldo. *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GEE, James Paul. *Social linguistics and literacies. Ideology in Discourses*. 2. ed. London/Philadelphia: The Farmer Press, 1999.

GERALDI, João Wanderley (Org.). *O texto na sala de aula: leitura e produção*. Cascavel: Assoeste, 2008.

GUISADO, Andrés Calero. *Cómo mejorar la comprensión lectora. Estrategias para lograr lectores competentes*. España: Wolters Kluwer, 2011.

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.

_____. Professores e agentes de letramento: identidade e posicionamento social. *Revista Filologia e Linguística Portuguesa*, n. 8, São Paulo, p. 409-424, 2006.

KOPKE FILHO, Henrique. Estratégias para desenvolver a metacognição e a compreensão de textos teóricos na universidade. *Psicologia Escolar e Educacional*, vol. 1, n. 2/3, p. 59-67, 1997.

LEA, Mary R.; STREET, Brian V. The “academic literacies” model: theory and applications. In: SIGET – SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDO DOS GÊNEROS TEXTUAIS, 4, 2007, Tubarão. *Anais...* Unisul, 2007, p. 227-236.

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

MATEOS, Mar. *Metacognición y educación*. Buenos Aires: Aique, 2001.

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

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

ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

RUSSEL, David; LEA, Mary; PARKER, Jan; STREET, Brian; DONAHUE, Tiane. Exploring notions of genre in “Academic Literacies” and “Writing across the curriculum”: approaches across countries and contexts. In: BAZERMAN, Charles; BONINI, Adair; FIGUEIREDO, Débora. (Eds.). *Genre in a changing world*. Colorado: The WAC Clearinghouse, 2009, p. 395-423.

SHEPHERD, Tania Maria Granja; SALIÉS, Tânia Mara Gastão. (Orgs.). *Linguística da internet*. São Paulo: Contexto, 2013.

SOARES, Magda. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. São Paulo: Ática, 1996.

_____. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). *Letramento no Brasil*. São Paulo: Global, 2003. p. 89-113.

_____. *Letramento: um tema em três gêneros*. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

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

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

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

_____. Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Trad.: Marcos Bagno. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2014.