

Propostas de leitura e escrita de professores em cursos de licenciaturas: indícios dos modelos de letramento acadêmico

Rosana Mara Koerner
Adriana Fischer

Rosana Mara Koerner

Universidade da Região de Joinville,
UNIVILLE

E-mail: rosanamarakoerner@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0001-6117-7537>

Adriana Fischer

Fundação Universidade Regional de
Blumenau, FURB

E-mail: adrfischer@furb.br

 <https://orcid.org/0000-0001-9787-2814>

Resumo

Temos o objetivo de identificar indícios dos modelos de letramento acadêmico no que dizem professores sobre suas práticas pedagógicas com a leitura e a escrita em cursos de licenciatura. Para tal, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com 11 professores de universidades públicas e comunitárias de Santa Catarina. O principal escopo teórico advém dos estudos do letramento acadêmico, especialmente Lea e Street (2006), quando nos apresentam três modelos de letramento acadêmico. A análise dos dados evidenciou que não há um modelo predominante, e que há indícios indicando a ocorrência de práticas inerentes aos três modelos. Predominou a intenção de que os estudantes se insiram no espaço acadêmico, nos usos linguísticos a ele inerentes, no domínio dos gêneros acadêmicos ou na constituição de uma dada identidade, como estudantes e como futuros professores.

Palavras-chave: Professores de licenciaturas. Modelos de letramento acadêmico. Práticas de leitura e de escrita.

Recebido em: 19/02/2022

Aprovado em: 23/11/2022



Abstract

Reading and writing proposals by professors in undergraduate courses: evidence of academic literacy models

Keywords:

Undergraduate professors. Academic literacy models. Reading and writing practices.

We aim to identify evidence of academic literacy models in what teachers say about their pedagogical practices with reading and writing in undergraduate courses. To this end, semi-structured interviews were carried out with 11 professors from public and community universities in Santa Catarina. The main theoretical scope comes from academic literacy studies, especially Lea and Street (2006), when they present us with three academic literacy models. Data analysis showed that there is no predominant model, and that there are indications of the occurrence of practices inherent to the three models. The intention for students to enter the academic space, in the linguistic uses inherent to it, in the domain of academic genres or in the constitution of a given identity, as a student and as a future teacher, prevailed.

Resumen

Propuestas de lectura y escrita de profesores en cursos de licenciatura: indicios de los modelos de letramiento académico

Palabras clave:

Profesores de licenciaturas. Modelos de letramiento académico. Prácticas de lectura y escrita.

Tenemos el objetivo de identificar indicios de los modelos de letramiento académico en lo que dicen profesores sobre sus prácticas pedagógicas con la lectura y la escritura en cursos de licenciatura. Para ello, fueron realizadas entrevistas semiestructuradas con 11 profesores de universidades públicas y comunitarias de Santa Catarina. El principal objeto teórico proviene de los estudios del letramiento académico, especialmente Lea y Street (2006), cuando nos presentan tres modelos de letramiento académico. El análisis de los datos mostró que no hay un modelo predominante, y que hay indicios indicando la ocurrencia de prácticas inherentes a los tres modelos. Predominó la intención de que los estudiantes ingresen en el espacio académico, en los usos lingüísticos a él inherentes, en el dominio de los géneros académicos o en la constitución de una dada identidad, como estudiante y como futuro profesor.

Introdução

No inciso I do Parágrafo 1º do Artigo 13 das Diretrizes Curriculares Nacionais — DCN (BRASIL, 2019)¹ está indicado, como estudos comuns a todas as licenciaturas, a “[...] proficiência em Língua Portuguesa falada e escrita, leitura, produção e utilização dos diferentes gêneros de textos, bem como a prática de registro e comunicação, levando-se em consideração o domínio da norma culta [...]”. Iniciamos este artigo com tal referência para já indicar o cenário das reflexões que serão aqui propostas — cursos de licenciaturas — e os participantes do estudo — professores desses cursos, sobre cujos dizeres nos debruçamos para propor as reflexões. A opção por tal contexto de ensino se justifica na necessidade de uma maior compreensão do papel exercido pelo professor formador de professores no letramento acadêmico de seus estudantes. O uso do adjetivo *maior* tem a intencionalidade de apontar para certa percepção que temos, a partir das produções que marcam a intensificação dos estudos sobre letramento acadêmico (SITO; MORENO, 2021), de que é preciso dar mais visibilidade para o professor e para os modos como atividades de leitura e escrita são propostas em suas aulas.

A centralidade de parte significativa dos estudos está no estudante e nos modos como se dá (ou não) a sua inserção em práticas de letramento acadêmico. Contudo, para que tal inserção aconteça, é inegável o papel do professor como agente de letramento (KLEIMAN, 2006), já que será ele que *agenciará* os recursos e as ações necessárias para o pretense letramento acadêmico do seu estudante, pautando-se, quase que inevitavelmente, nas concepções que tem sobre o que é escrita e leitura na universidade, reforçadas por suas experiências como docente e como estudante com tais habilidades.

Assim, aqui apontamos para uma complexidade distinta daquela que envolve olhar para os estudantes nos estudos sobre letramento acadêmico. São professores com diferentes trajetórias com a leitura e a escrita, atravessadas por diferentes formações, de diferentes áreas, todas elas com modos próprios de lidar com a linguagem. Cabe aqui uma indagação provocativa acerca de como professores de áreas distintas compreendem, por exemplo, a orientação acerca da “[...] utilização dos diferentes gêneros de textos [...]” (BRASIL, 2019, Art. 13). Para tal, saber o que são *gêneros de texto* é condição *sine qua non* para o encaminhamento de atividades de leitura e de escrita, em qualquer esfera, e ainda mais na universitária, em que se impõem o academicismo e certa aridez do texto científico.

Reconhecendo que ainda há muito para ser compreendido acerca do papel de “[...] agente de letramento [...]”, como proposto por Kleiman (2006, p. 82), de professores do Ensino Superior, em especial das licenciaturas, aqui serão apresentados resultados de uma pesquisa desenvolvida junto a

¹ Ainda que o documento mereça uma discussão bastante adensada, não o faremos neste texto, já que não é esse o propósito. Nossa referência é no sentido de que se trata do mais recente documento que orienta a formação de professores e que, presumimos, deve estar sendo objeto da atenção dos colegiados dos cursos.

professores de universidades catarinenses². Assim, situamo-nos na intersecção entre as áreas da Educação, representada nas discussões sobre o papel do professor e o necessário diálogo entre as diferentes áreas, e da Linguística Aplicada, mais especificamente nas discussões sobre letramento acadêmico. Para o estudo que aqui propomos, estabelecemos como objetivo identificar indícios dos modelos de letramento acadêmico no que dizem professores, em entrevistas semiestruturadas, sobre suas práticas pedagógicas com a leitura e a escrita em cursos de licenciatura. São indícios já que os participantes não foram abordados diretamente acerca do(s) modelo(s) de letramento que adotam, mas, sim, acerca dos modos como atividades com leitura e escrita foram encaminhadas. Para tal, propusemos os seguintes desdobramentos na forma de objetivos específicos: i) perceber as formas de encaminhamento das atividades de leitura e de escrita; e ii) compreender a(s) sua(s) intencionalidade(s) com tais encaminhamentos.

A análise dos dados foi feita tendo em mente os conceitos basilares da abordagem dos letramentos acadêmicos (LEA; STREET, 2006; STREET, 2010; CARLINO, 2003), dos gêneros³ discursivos (BAKHTIN, 2000; MARINHO, 2010) e do professor como agente de letramento (KLEIMAN, 2006). Atravessando tais perspectivas teóricas, haverá referências à formação docente (TARDIF, 2011), na tentativa de compreendermos como o letramento acadêmico pode ser nela contemplado. Essas pontuações compõem o conteúdo da seção que segue.

Algumas reflexões

Discutir sobre letramentos acadêmicos em cursos de licenciatura implica não perder de vista o papel central de tais cursos: a formação de professores para a Educação Básica. Preparam-se profissionais que, quando formados, trabalharão, de uma forma ou de outra, com a escrita como objeto de ensino. Nesse sentido, o trabalho que se realiza na formação inicial de professores com a escrita acadêmica (considerando-se especialmente os modos como as propostas de leitura e de escrita são encaminhadas) ganha uma complexidade distinta do trabalho realizado em formações de outras áreas.

A profissão docente é das poucas a que o indivíduo está exposto muito antes de fazer qualquer opção profissional. De acordo com Tardif (2011, p. 68), “[...] uma boa parte de que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar provém de sua própria história de vida, principalmente de sua socialização enquanto alunos”. Nisso incluem-se as experiências relacionadas à escrita, seja em atividades de leitura, ou em atividades de produção escrita. São elas que irão constituindo as representações sobre as escritas, às quais irão se somar aquelas vivenciadas na esfera universitária:

² Este artigo deriva da pesquisa com projeto submetido e aprovado pelo Comitê de Ética (Nº. 30624620.4.0000.5370).

³ Manteremos a expressão ‘gêneros de texto’ como consta nas DCN (BRASIL, 2019); contudo, temos ciência de que há variações nas nomeações e que já são indicativas de dada filiação teórica. Nesse ponto, indicamos nossa compreensão como pautada em Bakhtin (2000).

“[...] as representações cristalizadas sobre a escrita na universidade [...]” (ASSIS, 2014, p. 801), que servirão como base para os modos como se dará a participação dos estudantes nas práticas de escrita. Arriscamo-nos a afirmar que poderão orientar os modos futuros de trabalhar com a escrita na condição de docentes já formados.

Eis aí a complexidade sugerida no parágrafo que abre esta seção. O trabalho com a escrita na universidade, em cursos de licenciatura, não se restringe somente à necessária promoção de atividades que servirão como estratégias de estudo e/ou de avaliação (FISCHER; DIONÍSIO, 2011; MARINHO, 2010) e que balizam significativa parte da trajetória acadêmica dos estudantes. Ele poderá ser visto como um determinado *modus operandi* dos professores de propor atividades com a escrita. Não estamos sugerindo a ideia de um simples espelhamento do que acontece com o licenciando enquanto estudante para aquilo que fará na condição de professor formado; mas não há como ignorar que as experiências vivenciadas na condição de estudantes contribuirão para a reconfiguração das representações que têm acerca da escrita e do trabalho com a escrita.

Marinho (2010) provoca as instituições acadêmicas de formação de professores com um questionamento que assumimos também como nosso neste artigo:

[...] como instituir, nos cursos de formação docente, práticas de escrita, que possam funcionar, simultaneamente, como estratégia de formação e de pesquisa para se compreender as condições de formação do professor, supondo que ele deva se inserir cada vez mais em práticas de escrita e também capacitar e mediar seus alunos nos processos de inserção nessas práticas? (MARINHO, 2010, p. 364)

Uma resposta possível para esse questionamento passa, necessariamente, pelo professor formador de professores e pelos modos como exerce seu papel de agente de letramento (KLEIMAN, 2006), com base em suas concepções, nas percepções que tem acerca dos seus estudantes e em suas crenças acerca do que pode (ou não) ser validado como escrita acadêmica.

Diferentes estudos (FIAD, 2011; LILLIS; HARRIGTON; LEA; MITCHELL, 2015; MARINHO, 2010) têm apontado que os professores universitários veem a escrita de seus estudantes, especialmente dos iniciantes, como deficitária. Atribuem a responsabilidade às etapas anteriores (FIAD, 2011) ou às suas origens familiares. Políticas de acesso trouxeram para a universidade grupos anteriormente alijados desse local e que, para muitos, apresentam lacunas em seu desempenho nas atividades de leitura e escrita acadêmicas. Esse discurso do *déficit* indicou a necessidade de um olhar mais cuidadoso para o que vinha acontecendo com as práticas de leitura e escrita no contexto acadêmico. De acordo com Lillis, Harrigton, Lea e Mitchell (2015, p. 06, tradução nossa)⁴,

⁴ In the context of policies of access and widening participation in higher education, “Academic Literacies” came to be used to challenge the strongly deficit orientation toward the writing (and reading) of students, in particular of students who were the

No contexto das políticas de acesso e ampliação da participação no ensino superior, o termo “Letramentos Acadêmicos” passou a ser utilizado para desafiar a orientação fortemente deficitária da escrita (e da leitura) dos alunos, em particular dos alunos da primeira geração de suas famílias e comunidades a irem para o ensino superior, e para sinalizar a necessidade de uma postura mais questionadora e crítica em relação ao que os alunos estão fazendo e significando em sua escrita acadêmica.

Os estudos sobre letramentos acadêmicos têm apontado para uma necessária reversão desse discurso que, em suma, mantém tais estudantes (de famílias de poucas ou inexistentes práticas de letramento ou de uma Educação Básica precarizada) excluídos das práticas de leitura e de escrita a serem vivenciadas na Universidade. O discurso da exclusão se materializa, em boa medida, nos modos como as atividades são encaminhadas, momento em que se instalam e tem lugar a “[...] prática institucional do mistério [...]” (LILLIS, 1999 apud FIAD, 2011, p. 361). Esse ‘mistério’ coloca estudantes e professores em uma situação de descompasso no que se refere às atividades de escrita na universidade, com estudantes não compreendendo o que deles esperam os professores, que, por sua vez, não conseguem deixar evidenciadas suas expectativas.

Nesses modos de encaminhamento das atividades de leitura e de escrita, muitas dimensões ficam escondidas, como apontado por Street (2010), abordando a escrita de artigos acadêmicos. Referem-se a *enquadramento, contribuição, voz do autor, ponto de vista, marcas linguísticas e estrutura*, aos quais Assis (2014, p. 813) ainda acrescenta as *representações*, “[...] sendo assumidas e compreendidas, por professores e estudantes, como elementos importantes do processo de apropriação em foco”. Arriscamos a apontar algumas possíveis explicações para que tais dimensões, ou outras que possam ser necessárias a outros gêneros, permaneçam *escondidas*. Uma delas, baseando-nos no que indica Marinho (2010, p. 366), pode estar no “[...] princípio de que se aprende a ler e a escrever (não importa qual seja o gênero) no ensino fundamental e médio”. Ou seja, uma vez que o estudante tenha adquirido tais habilidades linguísticas, será capaz de produzir e ler textos acadêmicos, ainda que não tenha tido qualquer contato anterior com gêneros que circulam essencialmente na esfera acadêmica.

Ainda com relação às experiências prévias com a escrita e a leitura, há a pressuposição de que o estudante tenha tido contato com gêneros típicos da universidade. Como assevera Marinho (2010, p. 366), “aos professores universitários, costuma causar estranhamento o fato de encontrar alunos pouco familiarizados com a leitura e a produção de gêneros que sustentam as suas aulas e outros eventos próprios à vida acadêmica”. Outra possível explicação para a ocultação das *dimensões* talvez esteja no fato de que elas estejam absconditas também para os professores, como apontado por Fischer (2012), baseando-se em pesquisa desenvolvida com estudantes de um curso de Mestrado em Engenharia e Gestão Industrial em Portugal.

first generation in their families and communities to go into higher education and to signal the need for a more questioning and critical stance towards what students were doing and meaning in their academic writing (LILLIS; HARRINGTON; LEA; MITCHELL, 2015, p. 06).

É preciso, pois, evitar generalizações, também quando fazemos referência aos professores universitários de cursos de licenciaturas, abrangendo diferentes saberes especializados (TARDIF, 2011) e formações muito distintas, incluindo-se aquelas que envolvem aspectos didático-pedagógicos. Questões como língua e linguagem, caráter dialógico da linguagem, discurso e texto, norma culta e gêneros de texto certamente não são abordadas na maioria dos cursos (não só de licenciatura, vale mencionar). Ainda que todos, direta ou indiretamente, proponham atividades de escrita e de leitura em suas aulas, poucos serão aqueles que terão as concepções que orientam um trabalho voltado para o letramento acadêmico de seu estudante. Irão se basear em suas próprias representações, em seus saberes, em suas concepções (como já indicado no início desta seção), constituídas a partir de suas experiências. Kleiman, Vianna e De Grande (2013, p. 188) asseveram que os valores que os professores atribuem às práticas de leitura e de escrita são “[...] constitutivos de suas identidades profissionais [...]”.

Casos relatados na obra *Working with academic literacies: case studies toward transformative practice* (LILLIS; HARRIGTON; LEA; MITCHELL, 2015); Ferreira e Lousada (2016), ao abordarem ações de um Laboratório de Letramento Acadêmico; Hyland (2004), discutindo diferentes abordagens para o ensino de Inglês; e Carlino (2003), indicando obstáculos e possibilidades para a ação docente, servem como exemplos de estudos que reconhecem que o letramento acadêmico é tomado como um conceito bastante fluido, sujeito às interpretações de diferentes áreas. Recorrente nesses estudos tem sido o modo como soluções são encontradas por instituições e professores, seja na forma de cursos paralelos ou nivelamentos, ou de disciplinas específicas sobre a escrita acadêmica, ou, ainda, atribuindo a responsabilidade pelo letramento acadêmico dos estudantes aos professores da área de linguagens. São *soluções* que apenas tangenciam a questão do letramento acadêmico, indicando a não compreensão de sua amplitude e do necessário enfrentamento dos desafios que se mostram quando se trabalha com a escrita na universidade.

Se a escrita se faz presente em todas as áreas e funciona como significativa ferramenta de aprendizagem, então passa a ser responsabilidade de todos os professores o trabalho na perspectiva do letramento acadêmico. Ferreira e Lousada (2016, p. 127), com base nas discussões de Hyland (2004) sobre práticas de escrita que atendem a especificidades das diferentes disciplinas, indicam que tal reconhecimento “[...] conduz a um compartilhamento da responsabilidade do letramento acadêmico: não somente do professor de língua, mas também de professores, membros da comunidade discursiva do aluno”.

Para além de uma prática quase intuitiva (CARLINO, 2003), baseada em saberes experienciais (TARDIF, 2011), os professores das diferentes áreas poderiam ser apresentados aos conceitos centrais relativos ao letramento acadêmico, como os modelos de letramento acadêmico propostos por Lea e Street (2006), para neles significar e ressignificar os modos como têm encaminhado as atividades de leitura e de

escrita. Tais modelos, das *habilidades linguísticas*, da *socialização acadêmica* e dos *letramentos acadêmicos*, já amplamente abordados nas produções sobre letramento acadêmico, podem ser compreendidos como esteios que orientam os olhares sobre as práticas de escrita que acontecem na universidade.

A ênfase na estrutura linguística, nos aspectos formais da língua, aponta para o modelo das *habilidades linguísticas*. Estudos (FISCHER, 2012; SILVA; BOTELHO; OLIVEIRA, 2021) asseveram que esse modelo se faz bastante presente nas formas como se dá o trabalho com a escrita na universidade, funcionando, talvez, como um sinal de que esses aspectos, ligados à superficialidade dos textos, sejam mais visíveis para os professores em geral. Afinal, todos tivemos vários anos de desafios com as estruturas linguísticas e o uso da norma culta.

Já o modelo da *socialização acadêmica* prevê a inserção do estudante nas práticas textuais das disciplinas, envolvendo a explicitação do funcionamento dos gêneros que lhe são típicos. Para tal, o professor precisa reconhecer os textos como pertencentes a um dado gênero e evidenciar para os estudantes como este se caracteriza e como circula socialmente (BAKHTIN, 2000). Como fazê-lo se, talvez, nunca tenha sido apresentado a tal caracterização?

O modelo dos *letramentos acadêmicos* se refere a práticas com a escrita que efetivamente incluem os estudantes na esfera acadêmica, como autores de seu enunciar, que imprimem nele a sua identidade e que reconhecem como as relações de poder e autoridade atravessam suas práticas. Aspectos ligados à estrutura linguística e ao funcionamento dos gêneros têm lugar também nesse modelo, já que a escrita na universidade deve atender às expectativas de certo padrão linguístico e de reconhecimento dos textos que nela circulam. Para Lea e Street (2006), esses modelos podem auxiliar pesquisadores que tentam compreender as práticas de letramento no contexto acadêmico e, também, ao desenvolvimento de currículos, programas de ensino e reflexões sobre o fazer docente, com vistas a significar e ressignificar as práticas com a escrita. Não estamos entendendo, de forma alguma, que há uma prática homogênea de letramento acadêmico. As práticas são sempre situadas (GEE, 1990), circunscritas às áreas e às disciplinas. Entendendo que isso se aplica a todos os professores, de todas as áreas, ouvimos o que professores de diferentes áreas dizem sobre os modos como encaminham as atividades de leitura e escrita em suas disciplinas, na tentativa de, na posição de pesquisadoras, melhor compreender as práticas de letramento nos contextos acadêmicos.

Metodologia

Aqui serão analisados dados gerados a partir de uma pesquisa com foco no letramento acadêmico em contextos universitários de Santa Catarina. Neste texto, apresentamos um recorte dos dados, obtidos por meio de entrevistas semiestruturadas, que trazem indícios dos modelos de letramento acadêmico (LEA; STREET, 2006), depreendidos do que dizem professores sobre suas práticas pedagógicas com a

leitura e a escrita em cursos de licenciaturas. O emprego da palavra *indícios* é proposital e justifica-se pela impossibilidade de, com base nos dizeres dos professores sobre suas práticas, fazermos qualquer afirmação de que há, por parte desses professores, uma adoção consciente de um ou outro modelo de letramento. Até porque não houve tal questionamento, mas, sim, perguntas que pudessem apontar para uma ou outra direção.

O termo *indícios* nos remete a um “[...] modelo epistemológico fundado no detalhe, no ‘resíduo’, no episódio, no singular [...]” (ABAURRE *et al.*, 1997, p. 83). Ainda que seja um modelo que tenha se desenvolvido no campo dos estudos historiográficos, tem sido adotado na Linguística Aplicada, em estudos de aquisição da linguagem (ABAURRE *et al.*, 1997; KOERNER, 2004). De acordo com Ginzburg (1989, p. 177), “[...] se a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas — sinais, indícios — que permitem decifrá-la”. No nosso caso, a opacidade se deve ao fato de não ser possível questionar professores de diferentes áreas acerca do modelo de letramento que adotam, sob a imprudente arrogância de pressupor que isso deveria ser algo amplamente (re)conhecido. Compreendemos que buscar indícios dos modelos de letramento acadêmico é um movimento de pesquisa, como apontado por Lea e Street (2006).

Tais procedimentos de análise são característicos da pesquisa de abordagem qualitativa, que privilegia a interpretação no lugar da mensuração, considerando a íntima relação entre fatos e valores; daí a não neutralidade do pesquisador (GATTI; ANDRÉ, 2011). No campo dos estudos de letramento acadêmico, têm predominado as pesquisas de cunho etnográfico, que oferecem condições para um olhar mais acurado acerca dos usos da escrita em diferentes contextos (LILLIS; SCOTT, 2007; STREET, 2016, entre outros). De acordo com Street (2016), a perspectiva etnográfica é útil para a verificação do que as pessoas fazem com leitura e escrita, dos usos e significados locais do letramento. Embora o presente estudo não assuma as características de uma pesquisa etnográfica, ele se anuncia como um momento inicial, como uma fase exploratória, que objetiva o reconhecimento de um cenário mais amplo, tornando possíveis futuras proposições de investigações. Lillis e Scott (2007), ao pontuarem objetivos de pesquisas na área, indicam que é preciso aproveitar os recursos de estudos em maior escala.

Tecidas essas considerações, explicitamos agora informações sobre os procedimentos de pesquisa. Um questionário⁵ *on-line*, encaminhado aos professores das licenciaturas de universidades públicas e comunitárias de Santa Catarina, foi um dos instrumentos de geração de dados adotado. O encaminhamento foi feito ao(à) responsável pelo curso ou área das licenciaturas, conforme orientação dada pelo setor de ensino de cada universidade⁶, contatado por meio de *e-mail*. O questionário ficou

⁵ Fazemos referência ao questionário neste ponto para esclarecermos o andamento da pesquisa e a seleção dos professores que cederam entrevista; contudo, neste artigo serão trazidos dados somente das entrevistas.

⁶ No total, foi encaminhado *e-mail* para 18 IES de Santa Catarina, entre públicas e comunitárias.

disponível durante os meses de março e abril de 2021 e foi respondido por 41 professores. O outro instrumento foi uma entrevista semiestruturada com os professores que, dentre esses 41, se propuseram a conceder, mediante resposta positiva a esse respeito e indicação de *e-mail* ou telefone para contato. Foram 15 os professores que se dispuseram a participar dessa etapa; contudo, a entrevista foi feita com somente 11, já que 4 não responderam ao contato feito para o agendamento. As entrevistas foram realizadas por meio de plataformas digitais⁷.

Para este texto foram trazidos dados advindos das entrevistas. Excertos das falas serão inseridos no contexto da discussão, em itálico, e, por isso, dispensaremos a enumeração e o uso de aspas. Ressaltamos que todos os excertos são dos dados gerados em 2021, tratando-se de informação verbal, resultante de entrevistas orais. Em função disso, optamos por dispensar as informações quanto ao ano e à origem dos excertos, já indicadas aqui. Os participantes serão identificados como P (professor), seguido do número relativo ao questionário respondido. No Quadro 01 estão as informações sobre a sua formação, sua IES e sobre os cursos nos quais atuam e em qual modalidade (presencial ou a distância, indicada pela sigla EAD):

Quadro 01: Perfil dos professores pesquisados elencados nesta produção

P07: formado em Letras, mestre em Teoria Literária e doutor em Educação, atua entre 21 e 25 anos em uma IES Comunitária, no curso de Letras, na modalidade presencial.
P11: formado em Artes Visuais e Educação Física, mestrado e doutorado em Teatro (em andamento), atua entre 2 e 5 anos em uma IES Comunitária, no curso de Dança, na modalidade presencial.
P13: formado em Ciências Sociais, mestre em Educação e doutor em Ciências Sociais, atua entre 11 e 20 anos em uma IES Pública, no curso de Ciências Sociais, na modalidade presencial.
P14: formado em História e Geografia, mestre em História e doutor em Educação, atua entre 21 e 30 anos em uma IES Pública, no curso de História, na modalidade presencial.
P15: formado em Pedagogia, mestre e doutor em Educação, atua entre 21 e 30 anos em uma IES Comunitária, nos cursos de Letras, Pedagogia, Artes Visuais, Ciências Biológicas e Educação Intercultural Indígena, na modalidade presencial.
P19: formado em História, mestre e doutor em História, atua entre 11 e 20 anos em uma IES Comunitária, nos cursos de Letras, Pedagogia, Química e Física, na modalidade EAD.
P28: formado em Pedagogia, atua entre 11 e 20 anos em uma IES Comunitária, no curso de Pedagogia, na modalidade EAD.
P31: formado em Matemática, mestre em Educação e doutor em Educação Científica e Tecnológica, atua entre 21 e 30 anos em uma IES Comunitária, no curso de Matemática, na modalidade presencial.
P35: formado em Pedagogia, sem informação sobre as demais formações, atua há mais de 31 anos em uma IES Comunitária, nos cursos de Letras, Pedagogia, História e Educação Física, na modalidade EAD.
P39: formado em Pedagogia, mestre em Ciências da Saúde Humana, atua entre 11 e 20 anos em uma IES Comunitária, no curso de Pedagogia, na modalidade EAD.
P42: formado em Letras, mestre e doutor em Educação, atua entre 21 e 30 anos em uma IES Pública, no curso de Pedagogia, na modalidade presencial.

Fonte: Autores.

⁷ Todos os sujeitos foram devidamente informados acerca das entrevistas, da utilização dos dados e posterior destinação dos questionários e gravações, por meio do TCLE.

Trata-se de um grupo relativamente heterogêneo no que se refere à formação, abrangendo as áreas das licenciaturas, como Pedagogia, Letras, História, Matemática e Geografia. No caso da pós-graduação, sobressaiu a área da Educação, capaz de abrigar algumas especificidades, que também ocorrem nos contextos educativos. A maioria dos participantes atua em universidades comunitárias, representando o número maior dessas instituições em Santa Catarina (15 IES), abrigadas sob o Sistema ACADE⁸. No caso das públicas, foi encaminhado para uma estadual e uma federal⁹. Pedagogia aparece como o curso no qual parte significativa dá aula, ainda que não seja sua formação inicial. Finalmente, trata-se de um grupo com significativa experiência no ensino superior. Passemos, pois, à discussão dos resultados.

Discussão dos resultados

Para identificar os modelos de letramento acadêmico no que dizem professores de licenciaturas sobre suas práticas pedagógicas com a leitura e a escrita, iremos nos debruçar sobre os dados à procura de indícios, que estão alastrados ao longo de todas as entrevistas, em diferentes momentos. Acontecem quando os professores indicam com quais gêneros trabalham, comentam sobre o modo como encaminham as atividades de leitura e de escrita e as suas intencionalidades com tais atividades. Para dar certa organicidade à análise, iniciaremos pelos indícios que apontem para o modelo das habilidades linguísticas, passando pelo da socialização acadêmica e concluindo com o modelo de letramento acadêmico. Contudo, ressaltamos, tal delineamento não é nítido, não se mostra evidente; na maioria das vezes, resulta em uma percepção nossa, pautada em uma palavra aqui, uma expressão acolá — os indícios —, que tentaremos discutir à luz das contribuições já apontadas em seção anterior. Assim, já adiantamos, focalizaremos em expressões recorrentes ou totalmente únicas, em depoimentos precisos e em outros vagos e inconclusos. Finalmente, a análise será atravessada pelas nossas próprias percepções quanto ao que deles é possível abstrair, especialmente no que se refere aos modos como professores de diferentes áreas e formações lidam com a leitura e a escrita em suas aulas que, também já adiantando, são variados e podem apontar para vários modelos. Daí um mesmo professor ser citado em diferentes momentos. Também isso já pode ser sinalizado como um resultado.

Iniciemos, pois, a análise retomando o que dizem Lea e Street (2006, p. 368-369, tradução nossa)¹⁰ sobre o modelo das habilidades linguísticas:

⁸ “A ACADE é uma sociedade civil sem fins lucrativos que congrega as fundações educacionais criadas no Estado de Santa Catarina por lei dos poderes públicos estaduais e municipais. O objetivo desta união é promover o intercâmbio administrativo, técnico e científico entre as Instituições de Educação Superior” (ACAFE, 2021).

⁹ A ideia inicial era fazer entrevistas em número equilibrado entre as IES públicas e comunitárias; contudo, optamos por entrevistar todos que assim se manifestaram, o que trouxe maior riqueza para o trabalho.

¹⁰ “The first, the *study skills* model, sees writing and literacy as primarily an individual and cognitive skill. This approach focuses on the surface features of language form and presumes that students can transfer their knowledge of writing and literacy unproblematically from one context to another” (LEA; STREET, 2006, p. 368-369).

O primeiro, o modelo de *habilidades de estudo*, vê a escrita e o letramento principalmente como uma habilidade individual e cognitiva. Essa abordagem enfoca as características superficiais da forma da linguagem e presume que os alunos podem transferir seu conhecimento de escrita e letramento sem problemas de um contexto para outro.

De certa forma, todos os participantes indicaram dispensar certa atenção às questões linguísticas, compreendendo-as como inerentes ao desempenho na esfera acadêmica, como diz P15: “[...] eu entendo que há uma necessidade do cuidado com a escrita [...]” e P39: “[...] para estar no Ensino Superior você tem que usar palavras mais acuradas [...]” e “[...] que ele está usando pontuação, que ele está usando aquela coerência”. O uso da norma culta — lembrando que há referência a isso nas DCN (BRASIL, 2019) — se mostra como *uma necessidade* e como uma obrigatoriedade: *you tem que usar*. Contudo, alguns participantes parecem delegar a atenção a esses aspectos a outros professores: “[...] a professora, no caso, de Letras, que é a professora X. Ela vai dizer: ‘não houve a concordância, não houve a coerência’ [...]” (P39). Trata-se de uma estratégia que muitas instituições adotam para inserir estudantes que, de acordo com suas percepções, apresentam *déficit* em relação ao desempenho linguístico esperado na academia.

Nos dados, a questão do *déficit* também ficou perceptível em diferentes momentos e com diferentes posicionamentos por parte dos participantes. Houve referências a uma dada variante linguística, usada na região — “*caboclês*” (P35); “[...] a nossa região, nós falamos errado” (P39); aos estudantes que vêm da Educação de Jovens e Adultos — EJA: “[...] a gente percebe, assim, com mais idade, é um público diferenciado, e a gente percebe que eles têm mais dificuldades, mas não deixa de ter vontade de aprender” (P39); ou de contextos educacionais muito distintos: “[...] aquele menino, aquela menina, por exemplo, que vem do XX, do XX [nomes de escolas], que teve quase toda a sua vida professores mestres e doutores, né! [...] que fez um supletivo e que felizmente conseguiu entrar na universidade, né” (P14). Nesses casos mencionados, a percepção dos professores recai sobre dados de indivíduos e não, necessariamente, do coletivo do grupo, dando pistas para a ênfase em suas habilidades cognitivas, como aparece na definição de Lea e Street (2006).

Muitas dessas percepções estão atravessadas pela concepção de língua que os professores detêm. Os dados indicam uma preocupação para com usos linguísticos regionais, *errados*, menos *acurados*, do *cotidiano*, que possam ser transferidos para as produções acadêmicas dos estudantes: “*Não usem vícios de linguagem, [...], não utilizem termos do cotidiano*” (P19 ao indicar as orientações que dá aos estudantes para a produção escrita). Alguns desses vícios P19 atribui ao Ensino Médio (EM), dando a ideia de que não tenham sido observados pelos professores daquele nível de ensino.

Há algumas outras referências ao EM como um lugar distinto em relação ao Ensino Superior (ES), que ficou no passado: “[...] gente, vocês estão no ES, vocês não estão no EM” (P39). No contexto desse excerto, P39 indica que alguns usos linguísticos não têm mais lugar no ES, fazendo crer que eram

autorizados ou minimamente tolerados no EM. Fica a ideia de uma ruptura de um nível para outro, e não de continuidade, o que poderia ser mais salutar com o consequente aproveitamento das experiências lá vividas.

Em uma das referências, P42 traz os comentários feitos pelos próprios estudantes acerca do seu desempenho em questões ortográficas: *“Tem umas, mesmo, que dizem isso pra mim: ‘como é que eu passei meu processo de escolarização e eu não dei conta que atrás com S é uma coisa, atrás com Z é outra?’ Que traz, melhor”*. E complementa: *“E aí é uma crítica, também, a esse EM, que eu acho que é bem **interessante**, também, de se pensar. Algumas dizem coisas muito ruins, né, da experiência no EM”* (P42). O uso da palavra *interessante*, associada à expressão *de se pensar*, indica que a crítica feita ao EM pelos estudantes não pode ser ignorada.

Ainda relacionado a indícios que apontem para o modelo das habilidades linguísticas, há a observação quanto à adequação das produções às normas técnicas, com algumas referências explícitas à ABNT. Nesse ponto, as formas de apresentação dos trabalhos ganham importância e funcionam como parâmetro para aceitação e avaliação das atividades: *“[...] uma escrita acadêmica, né [...] com a formatação da ABNT”* (P14). Não só a formatação, mas também a observação a certos modelos disponibilizados: *“Só que existe, né, um modelo, entre aspas, né, de produção científica, né, e daí a gente indica os materiais que fornecem isso”* (P35). Trata-se de um caderno produzido pela própria universidade, no qual constam *“[...] todas as orientações pra fazer desde um artigo científico até uma tese de doutorado”* (P35). A padronização proposta pelo caderno parece levantar suspeitas quanto à modelagem, indicada no uso de P35 da expressão *entre aspas*. Também quando afirma que *“fica mais padrão, né!”*; contudo, acaba por se conformar: *“[...] então é isso que vale, né, professora”* (P35). P35 atua em cursos de licenciatura na modalidade EAD, em que a padronização dos trabalhos parece ser necessária, em que *“[...] a própria plataforma é que faz a correção. Existe uma autocorreção. [...] E não tem muita [...] coisa escrita delas”* (P35). Nessas situações, o modelo de habilidades linguísticas parece se impor também para o docente, que se vê impelido a adotar o material que lhe é fornecido pela instituição. Em algumas entrevistas, ficaram perceptíveis significativas tentativas de ruptura dessa situação, como no depoimento de P19:

*“[...] aí então eu recorri a artigo, por quê? Porque eu acho que esta literatura, ela é um pouco mais densa e é a **única** forma que eu tenho de fazer esse aluno trabalhar um **pouco** intelectualmente, porque se eu usasse aqueles textos anteriores, que são aquela coisa mastigada, de EAD, mesmo, né, que **pouco** suscitam debate, né, eu acho que ainda eu iria fragilizar ainda mais a disciplina.*

O depoimento indica uma nítida tentativa de proporcionar atividades para além do que é possibilitado pelo material disponível, ainda que seja um *pouco*. Assim, vale reconhecer, nesse ponto, que

os professores estão inseridos em um contexto institucional que, por vezes, pode inibir práticas que lhes seriam mais significativas, incluindo-se, aqui, as práticas de leitura e de escrita.

A inabilidade de compreensão em atividades de leitura também é apontada por muitos professores como um impeditivo para o aprofundamento das discussões: “*Ele [o estudante] não sabe ler, ele tem dificuldade de concentração*” (P15). Ou permanece sempre em um mesmo tipo de leitura: “*Porque o analfabeto institucional, o analfabeto do ES [...] Eu entendo o seguinte, que às vezes ele se predispõe a uma leitura e só fica naquela*” (P39). O termo *analfabeto* nos remete à ausência de uma condição básica para a inserção em práticas com a escrita: o domínio do funcionamento dessa escrita. Ainda que se compreenda que P39 fez uso de uma metáfora, sua escolha lexical é bastante séria e desafiadora para os docentes, ainda mais quando se entende que a sobrevivência minimamente satisfatória como estudante na universidade depende do domínio da escrita e de um dado tipo de escrita — a acadêmica. Como afirma P35:

E daí, claro, [...], se elas não leem, se elas não acompanham, elas também não vão saber falar e escrever. A gente sabe disso. É uma consequência, né, quanto mais a gente lê, quanto mais a gente pesquisa, quanto mais a gente se apropria do conhecimento, mais facilmente a gente tem de externar isso.

Ainda que sobressaia uma associação muito rudimentar entre a quantidade de leitura e a capacidade de escrita, não há como negar a importância da leitura para a construção do conhecimento. Alguns movimentos indicam a intenção dos professores participantes de que os estudantes superem suas dificuldades de compreensão leitora: recomendação para a leitura de um livro inteiro, uso de jogos, de questionários norteadores. Recorrente foi a promoção de alguma produção escrita com o objetivo de verificar se o estudante compreendeu o texto: “*A gente percebe que nós pedimos, principalmente, que eles escrevam sobre a percepção deles, então muitas vezes a percepção deles até discordam com o autor do livro, e isso é muito importante, porque aí eu sei que eles leram, mesmo*” (P39). Nesse sentido, a escrita cumpre uma função meramente didática, quase um protocolo, sem avançar na transformação dos estudantes em *insiders* (GEE, 1990; CARLINO, 2003) no contexto acadêmico.

Em síntese, os dados até aqui discutidos, que apontam para a ocorrência do modelo das habilidades linguísticas, parecem apontar para a preocupação dos professores com o aspecto mais superficial da escrita (forma, apresentação, estrutura linguística, mera compreensão), como uma continuidade do que poderia estar acontecendo no EM, ainda que a bagagem trazida desse nível seja, por vezes, ignorada.

Na busca por indícios que apontassem para o modelo da socialização acadêmica, concentramo-nos em expressões/termos como *discursos*, *gêneros* e *membros de uma área*, incluídos na definição mencionada por Lea e Street (2006, p. 369, tradução nossa)¹¹:

O segundo, denominado *socialização acadêmica*, está preocupado com a aculturação dos alunos em discursos e gêneros disciplinares. Os alunos adquirem as maneiras de falar, escrever, pensar e usar o letramento que tipifica os membros de uma comunidade disciplinar ou de área temática. O modelo de socialização acadêmica pressupõe que os discursos e gêneros disciplinares são relativamente estáveis e, uma vez que os alunos tenham aprendido e compreendido as regras básicas de um determinado discurso acadêmico, eles são capazes de reproduzi-lo sem problemas.

Iniciamos pela indicação de que o termo *gênero* é facilmente substituído pelo termo *texto*, especialmente quando os participantes descrevem as suas propostas de escrita e leitura ou sinalizam acerca das devolutivas dadas aos estudantes acerca de sua escrita:

*Eu trabalhei um **texto** recentemente sobre jogos na Educação Infantil, ok? Então, primeira tarefa: leitura do **texto** que é disponibilizado no material didático do ambiente. Leitura antes da minha exposição oral. O **texto** fica lá. Além dessa leitura, chega no dia da exposição oral, é a aula assíncrona, aí eu destaco **textos** daquele artigo (P31, grifo nosso).*

*Se eu mandei um texto e vi que foi escrito dessa forma, que ele não relevou o que eu sugeri de justificativa, de introdução, de conteúdo, das características do **texto**, do tópico pertinente pra tal, eu vejo que ele não fez nada, na próxima vez que eu vou fazer um **texto**, eu digo, “Fulano, lembra quando eu te questionei lá no outro **texto**, você não o fez?” (P39, grifo nosso)*

O termo *texto* acaba por agrupar dentro de si um conjunto de gêneros, o que pode resultar em dificuldades no momento em que as propostas, especialmente de escrita, são feitas. Escrever um *texto* nada informa acerca de sua estrutura, do seu conteúdo temático ou do estilo que lhe é inerente (BAKHTIN, 2000), ao passo que a indicação clara de um dado gênero — artigo, por exemplo —, já remete o estudante aos aspectos a serem observados, desde que já tenha sido apresentado ao referido gênero:

*E esse processo de escrita, ele se materializa com todas essas elocubrações, com o que o aluno absorve desse texto, a ideia é que ele materialize isso, né, se transforme num outro texto. Claro, **de acordo com o gênero** das nossas propostas, né (P07, grifo nosso).*

Nesse excerto, P07 parece ter clareza que a indicação do gênero já configura a produção escrita de uma dada maneira: a expressão *de acordo* pode funcionar como um indício para tal percepção. A palavra *gênero* é recorrente na entrevista de P07: “[...] dentro desses **gêneros** que a gente escolher; [...] eu tento

¹¹ The second, termed academic socialization, is concerned with students’ acculturation into disciplinary and subject-based discourses and genres. Students acquire the ways of talking, writing, thinking, and using literacy that typified members of a disciplinary or subject area community. The academic socialization model presumes that the disciplinary discourses and genres are relatively stable and, once students have learned and understood the ground rules of a particular academic discourse, they are able to reproduce it unproblematically (LEA; STREET, 2006, p. 369).

usar, na escrita, vários **gêneros** textuais diferentes [...] mas também que esse texto fique dentro desse **gênero** que nós escolhemos, de escrita [...]”. Em P42 temos a ideia quanto à organização do gênero: “Então a ideia é sempre assim, tentar orientar da melhor maneira possível pra que eles possam entender como é que é a organização daquele gênero, que realmente nós estamos pedindo com aquela, né, com aquela orientação”. Pouco adiante, P42 ressalta: “Não é um passo a passo, né, mas que seja claro aquilo que nós desejamos que eles produzam, qual o sentido daquilo pra eles na disciplina, na formação deles [...]”. Nitidamente P42 está preocupado com que seus estudantes se insiram nas práticas inerentes à disciplina, como indicado por Lea e Street (2006), quando fazem referência à aculturação nos discursos da disciplina por parte dos estudantes. Percebem-se gestos nessa direção também em P07, reconhecendo os discursos da Literatura como prioritários, inclusive em relação ao domínio dos gêneros, no caso, da resenha:

[...] primeiro eu olho pro texto, se ele compreendeu realmente a história, né. Eu não presto muito atenção na questão gramatical e nem no gênero que foi pedido. Eu quero ler... Assim, o que que ele falou, né, assim, quais que foram as suas ideias, o que que ele sentiu desse texto, como que ele colocou esse texto.

Os excertos de P42 e de P07, ambos da área de Letras, parecem nos induzir ao reconhecimento de que tais professores, por se terem debruçado sobre aspectos teóricos da linguagem em sua formação, apresentam uma prática pedagógica com a escrita atenta a aspectos que podem passar despercebidos por quem não teve tais discussões em sua formação. Natale (2021) aponta para o necessário trabalho interdisciplinar entre pares pedagógicos, indicando que isso “[...] fomenta a consciência dos docentes sobre o papel da escrita no desempenho dos estudantes”.

Ainda nessa direção, vale destacar os usos que foram feitos da palavra *gênero*. Dos 11 professores, somente 5 usaram-na de modo explícito, ainda que constasse em algumas das questões feitas. Um dos professores participantes faz um emprego bastante inusitado, quase com a intenção de satisfazer a entrevistadora: “os numerais, né. Esse é um gênero” (P31). Outro indica que o trabalho com os gêneros é de responsabilidade de outro profissional, como se não promovesse atividades com a leitura e com a escrita em suas aulas: “[...] a questão de gênero e tudo mais, quem trabalha é a profe xx [...], tá? Mas eu sei que ela também traz materiais, né, livros e tudo o mais, ela trabalha essa questão com os alunos. E ela põe eles pra produzir, também, tá?” (P39).

Enquanto P42 e P07 usam o termo gênero para definir claramente o que será feito e associado ao tipo “gênero conto” (P07); “diferentes gêneros de texto” (P42), há ocorrências de gêneros nas entrevistas de todos os participantes, mas sem o uso do termo, que parece funcionar como uma síntese teórica, um enquadramento, uma marcação como lugar de fala de P42 e P07. Embora todos os professores tenham

sido instados a indicar os gêneros com os quais trabalham, nem todos responderam com a objetividade que pode ser observada na citação que P15¹² faz dos vários gêneros com os quais trabalha:

*Então teve **resenha**, teve **seminário**, teve... Trabalhamos uma política, que era um **documento**, e aí a gente teve oito propostas diferentes. Uns faziam **carta enigmática**, outros escreveram uma **manchete de jornal**, outros escreveram **poesia**. Ah, eu sei que fizeram um desenho em **quadrinhos** [...].*

Diferentemente do que vimos quando discutimos o modelo das habilidades linguísticas, não houve referências a qualquer *déficit* relacionado às práticas com algum gênero, mesmo com aqueles típicos da esfera acadêmica, como é o caso dos artigos. Contudo, aparecem comentários aqui e ali sobre a dificuldade na produção escrita, geralmente associada à exposição das ideias, com o ter o que dizer: “*Põe a tua ideia no papel, [...], eu vou tentar entender o que você está querendo me dizer [...] venho tentando desenvolver essa capacidade, né, tanto na perspectiva da leitura, e aí no debate*” (P14). Muito dessa dificuldade é atribuída à falta de leitura, com a conseqüente “*falta de conhecimento*” (P28).

Alguns professores citaram o desafio proposto para os estudantes da leitura de um livro inteiro, tido como uma provocação por P15: “[...] *quando você provoca um livro, mesmo, inteiro para ler*”. E acrescenta com um depoimento de um estudante: “*Nunca li, professora, um livro inteiro*”, dizendo-se “*chocadíssima*” com isso. São práticas possivelmente presumíveis, esperadas, mas que nem sempre são encontradas no cotidiano, dadas as variadas experiências que cada estudante traz para o contexto universitário.

O professor, ao promover tais práticas, compreende que elas poderão contribuir para a inscrição dos estudantes no fluxo discursivo (BAKHTIN, 2000) que acontece na academia e, em particular, na sua área de conhecimento: “[...] *you vai ser professor, então você vai lá pra escola, [...] mas você precisa saber escrever academicamente. [...] você precisa da escrita acadêmica, então essa escrita acadêmica, ela é fundamental pra tua formação*” (P14, grifo nosso). Para dar conta dessa escrita, alguns professores envolvem o estudante em atividades que compreendem muita leitura de textos acadêmicos em geral (especialmente artigos, mas também dissertações e teses foram citadas), pesquisas em *sites* e revistas de divulgação científica e, ainda, acompanhamento de *lives* de cunho acadêmico.

Entre os gêneros da esfera acadêmica mais citados pelos participantes estão artigos, resenhas¹³ e TCC, cuja escrita se inaugura para os estudantes com o seu ingresso na graduação. Isso impõe o desafio ao professor da apresentação do gênero e seu funcionamento para o estudante. Nos dados, alguns professores indicam a apresentação de “[...] *modelos [...] de produção escrita científica*” (P15),

¹² Houve certa dificuldade nesta questão; em vários momentos foi necessário explicar o que estava sendo solicitado recorrendo a exemplos e até à expressão ‘tipos de texto’, conscientes de que tipos de texto não são gêneros.

¹³ A resenha é um dos gêneros que já ocorrem em níveis anteriores.

remetendo-nos ao que Lea e Street (2006) afirmam sobre a estabilidade do gênero e a sua reprodução não problemática por parte dos estudantes. Outros apontam procedimentos bastante vagos: “*Então, eu sempre digo que eles têm que começar um texto, eles têm que elaborar um texto de uma característica [...] Que justifique o porquê do texto deles, que introduza, que desenvolva o texto, sabe? E que tenha algo conclusivo*” (P39). Nesses casos, percebemos que os gêneros cumprem não um propósito acadêmico, mas meramente protocolar, ou seja, servem como uma materialidade a ser avaliada.

Um interessante movimento acontece naqueles casos em que há a explicitação das formas como alguns gêneros acadêmicos são abordados. Isso se refere especialmente à leitura e à escrita de artigos acadêmicos, ficando, nesses casos, no entremeio entre o modelo da socialização acadêmica e o modelo dos letramentos acadêmicos. Há os discursos sobre os gêneros, com orientações explícitas sobre como falar, escrever e pensar (LEA; STREET, 2006), como no excerto de P13: “[...] *você vai ter que performar um texto que possa ser aceito pela academia*”. Contudo, ao mesmo tempo, palavras usadas por diferentes participantes, como *se colocar, apropriação, escrita de si, ampliação, autoria, escolher, transformar*, parecem apontar ações pedagógicas na direção do modelo de letramento acadêmico, assim definido por Lea e Street (2006, p. 369, tradução nossa)¹⁴:

O terceiro modelo, letramentos acadêmicos, está preocupado com a construção de significado, identidade, poder e autoridade, e coloca em primeiro plano a natureza institucional do que conta como conhecimento em qualquer contexto acadêmico particular. É semelhante em muitos aspectos ao modelo de socialização acadêmica, exceto que vê os processos envolvidos na aquisição de usos apropriados e eficazes da alfabetização como mais complexos, dinâmicos, matizados, situados e envolvendo tanto questões epistemológicas quanto processos sociais, incluindo relações de poder entre pessoas, instituições e identidades sociais.

Isso se evidencia em diferentes momentos em que os professores indicam ações que estão na antessala da produção escrita, como quando os estudantes são apresentados aos artigos acadêmicos e aos seus autores. P15 promove a aproximação com artigos relativos às suas disciplinas (modelo da socialização acadêmica) solicitando aos estudantes “[...] *uma busca, eu utilizo a revista XXX na graduação. [...] Então lê o resumo, [...] e depois, a partir do resumo, a gente seleciona os que têm similaridade e aí podem ler o artigo inteiro*”. O *podem* indica uma sutil relação de poder, mas que se dissipa em uma ação que evita a dispersão entre as múltiplas ofertas de artigos. A indicação dessa dada revista também tem uma justificativa: “[...] *eu tenho, com meus alunos, vários publicados lá, então eles enxergam o colega da Pedagogia, né, da especialização, do Mestrado, e eu acho bem bom, porque eles aprendem a buscar, a ler, a ver quanta publicação tem, a ter ideias de futuras pesquisas, né*” (P15).

¹⁴ The third model, academic literacies, is concerned with meaning making, identity, power, and authority, and foregrounds the institutional nature of what counts as knowledge in any particular academic context. It is similar in many ways to the academic socialization model, except that it views the processes involved in acquiring appropriate and effective uses of literacy as more complex, dynamic, nuanced, situated, and involving both epistemological issues and social processes, including power relations among people, institutions, and social identities (LEA; STREET, 2006, p. 369).

Tal estratégia parece sugerir que, assim como já ocorreram publicações com estudantes em anos anteriores, há a possibilidade de isso acontecer também com os atuais. Parece-nos uma ação de empoderamento, de estimar a sua capacidade de publicação, situação exemplificada por P15 em outros momentos da entrevista. Esse empoderamento também acontece quando os conhecimentos prévios dos estudantes são levados em consideração, referenciado por P07, P11, P14, P15, P28 e P42, sintetizados aqui no depoimento de P14: “[...] tendo, claro, um entendimento, tendo presente que o estudante tem uma série de saberes que nós, na escola ou na universidade, não temos, né”.

Por vezes, há o movimento explícito de ouvir a voz dos estudantes, indicado pela incentivação para que participem das discussões, dos debates, enfaticamente referenciado quando os participantes foram instados a comentar acerca das aulas que aconteceram de forma remota durante a pandemia, em 2020 e 2021. Certa angústia pelo silêncio dos alunos pode ser percebida nas entrevistas de todos, nitidamente saudosos das possibilidades de trocas face a face (incluindo-se aqui os professores da EAD): “[...] foi horrível, porque os alunos não se sentiam confortáveis em debater, né, assim, na frente de uma câmera” (P15). Em alguns casos, da participação dos estudantes nas atividades, envolvendo gêneros orais, espera-se posicionamento, criticidade:

Mas, assim, [...], quando nos debates que ele tem argumentos que ele diz assim, “não, professora, aqui eu vejo a autora, aqui eu vejo a autora, sei lá, é a voz dela aqui”, bom, no sentido que ele consegue argumentar e fundamentar essas, né, essa fala dele [...]. (P07)

Também que os alunos “fossem construindo ideia a partir do texto” (P13) e que se coloquem em suas produções: “Como é que eu vou privar esse sujeito de botar no texto monográfico dele quem ele é?” (P13). Há a provocação para que o estudante não abandone a sua identidade em favor de uma imagem asséptica que o universo acadêmico tão facilmente lhe pode imprimir. Contudo, fica-se no limite, muitas vezes, entre o que pode ou não ser dito nesse universo (STREET, 2016), e isso também é preciso ser reconhecido pelos professores.

Por vezes, a preocupação para com a formação docente parece apontar para uma ideia de constituição de uma identidade profissional, ainda que a expressão exata não tenha sido usada: “Você está iniciando a tua formação pedagógica [...], que tipo de professor você quer ser? [...] então que eles também vão percebendo isso, né, essas diferentes escolas, diferentes formas de ser professor, diferentes formas de ser estudante” (P14). A reflexão sobre um futuro fazer docente também é provocada, no sentido não de mera transposição didática, mas de uma práxis (VÁZQUEZ, 2007), em que teoria e prática se imbricam para o (re)fazer pedagógico: “[...] assim como essa coisa de gerar a possibilidade dos alunos, deles criarem conceitos, assim, né, fazer uma prática, ter um conceito, tal, não só absorver, mas produzir, também, né” (P11).

Nesse contexto, a prática da pesquisa se configura como estratégia formativa, não só do acadêmico, mas também do futuro docente: “[...] quero dizer é que metodologia de ensino é boa quando ela carrega uma identidade com a metodologia de pesquisa, porque a maneira como o conhecimento foi produzido, ele deve ser ensinado, porque aí você ensina tudo junto” (P13). A preocupação com a iniciação científica apareceu muito claramente nas entrevistas dos professores que também atuam no *Stricto Sensu*, por vezes, se imbricando as informações de um nível em outro. Isso se traduz na indicação de leitura de artigos, na visita a bancos de dados, na busca de textos de divulgação científica abordando determinada temática, na consulta a anais de eventos científicos, na proposição para o desenvolvimento de alguma pesquisa com possibilidade de submissão dos artigos. Alguns professores apontam sua percepção sobre a contribuição que a iniciação científica traz para os estudantes: “*Principalmente pela iniciação científica, que eu acho que é um diferencial*” (P15).

A expressão *diferencial* também será aqui tomada como possibilidade de transformação, como indicado por alguns professores, seja na ideia de que a escrita seja transformada pelo constante envolvimento em práticas: “*Mas isso a gente só desenvolve, na minha percepção, com prática, praticando, praticando, até que isso, né, se **transforme** em algo quase que corriqueiro*” (P07, grifo nosso); na transformação resultante da assimilação de teorias da área: “[...] *há, sim, um processo de **transformação** e que esse processo resulta dessa surpresa [...]: quando o cara consegue entender a possibilidade que ele tem de comunicar ideias das ciências sociais por meio de poemas*” (P13, grifo nosso); ou a inquietude acerca de qual contexto contribui para a transformação do estudante: “*E eu não sei se é a experiência da universidade ou é a experiência da sala de aula que **transforma** eles, também*” (P19, grifo nosso).

Em decorrência da profusão dos dados e da adoção de uma busca por indícios, faz-se necessário encerrar esta seção de análise sob o risco de nos repetirmos. Nas considerações que seguem, propomos uma síntese que objetiva dar maior visibilidade às nossas percepções acerca do papel do professor formador de professores na promoção do letramento acadêmico de seus estudantes.

Considerações finais

Propusemo-nos, neste artigo, a identificar indícios dos modelos de letramento acadêmico no que dizem professores sobre suas práticas pedagógicas com a leitura e a escrita em cursos de licenciatura. Para tal, adentramos os dados, em toda a sua extensão, na busca por indícios que pudessem nos apontar para um trabalho com a escrita que se aproximasse de um ou mais modelos de letramentos acadêmicos, como proposto por Lea e Street (2006). Quando falaram das habilidades de escrita de seus estudantes, das formas de encaminhamento das atividades e das suas intencionalidades, foram os momentos mais produtivos para os propósitos das discussões aqui colocadas.

Foram entrevistados 11 professores de distintas áreas, com diferentes formações. Destes, 4 atuam também em programas *Stricto Sensu*. Optamos por não contabilizar quantos professores apresentaram uma prática mais relacionada a um ou a outro modelo, uma vez que as práticas se imbricam e não seria possível, nem adequado, em boa parte dos casos, depreendê-las. Apontaremos algumas percepções.

Na abordagem sobre o modelo das habilidades linguísticas, recorreremos mais frequentemente a exemplos dos professores que atuam na EAD. O sistema mais padronizado da EAD parece não oferecer muitas possibilidades de outras práticas de leitura e de escrita para além do material que já vem praticamente pronto. Nesses casos, as atividades propostas se caracterizam, tão somente, como o cumprimento de um protocolo avaliativo. Contudo, em diferentes momentos e de forma muito intensa, os professores indicam buscar formas de diversificar. No caso dos professores que atuam no *Stricto Sensu*, ficou muito evidenciada a preocupação com a pesquisa, seja na indicação de leitura de material de divulgação científica, seja na produção escrita de projetos e artigos.

Também ficou evidenciado que as práticas de alguns professores abrangem características dos três modelos. Há o cuidado para com a inserção no universo acadêmico sem descuidar, contudo, das questões ligadas ao gênero e ao uso da linguagem acadêmica. Até porque, como apontam Lea e Street (2006), os modelos, por vezes, se sobrepõem.

Nas entrevistas com professores advindos da área de Letras, a questão dos gêneros do discurso estava claramente posta, fazendo acreditar que a formação influenciou no encaminhamento das atividades. Isso não se observou nas demais entrevistas, em que o termo ‘gênero’ facilmente foi substituído pela expressão genérica ‘texto’.

Outro aspecto a ser destacado é o apagamento do que ocorre no Ensino Médio por parte de alguns professores entrevistados. Parece haver a ilusão de que nada aconteceu no tempo que o estudante lá viveu e a história da relação com a escrita do estudante devesse ser reinicializada. Apesar disso, o conhecimento prévio é levado em conta por alguns, ainda que, nesse caso, não necessariamente se esteja tratando do conhecimento sobre a escrita. De qualquer modo, o EM aparece como outro lugar, que ficou no passado e que pouco contribuiu para a passagem dos estudantes para o Ensino Superior.

Um fio vermelho que parece atravessar as ações aqui relatadas, especialmente as que destacamos para indicar práticas na direção do modelo dos letramentos acadêmicos, está no objetivo de que o estudante seja um *insider* (GEE, 1990) no espaço acadêmico. Propomos, contudo, problematizar um pouco esse conceito: os professores universitários consideram que os estudantes se tornaram *insiders* quando participam de quais práticas de leitura e de escrita? Os dados indicaram que não há homogeneidade quanto a isso: para alguns participantes, os alunos dominarem as convenções da escrita e as normas da ABNT já indica que eles se apropriaram do discurso da academia. Para outros, contudo, esse era o ponto a ser deixado para um segundo momento, incluindo-se o domínio do gênero. Para estes,

importa o estudante se dizer, assumir uma postura reflexiva, compreender que já tem poder na escolha das palavras que configurarão a sua produção acadêmica.

Os documentos reguladores da educação no Brasil têm dado claros indicativos de que a linguagem e tudo que ela envolve não é exclusividade da área de Letras e de Pedagogia. Abrimos este texto com as referências das DCN (BRASIL, 2019) sobre a questão do *gênero de texto*. Para que os professores possam assumir tal responsabilidade, especialmente aqueles não familiarizados com as discussões sobre linguagem e letramento acadêmico, são necessários investimentos na formação desses profissionais, na promoção de espaços/tempos de discussão (CARLINO, 2003). Entendemos como necessária a integração do letramento acadêmico nas práticas de todos os professores, mas, ao mesmo tempo, inferimos que para isso eles precisam conhecer as implicações do trabalho nessa perspectiva.

Assim, tem-se, aqui, uma questão nevrálgica a ser enfrentada se se pretende a constituição de um estudante inserido plenamente no universo acadêmico e um futuro professor, capaz de aliar reflexões teóricas e práticas em seu fazer pedagógico. Trata-se de um desafio a ser enfrentado pelas IES, enxergando que alguns postulados não são tão óbvios, que a homogeneidade das práticas com leitura e escrita propostas pelo corpo docente dos diferentes cursos é uma ilusão e que se faz necessário investimento na (trans)formação dessas práticas, para que o professor possa exercer efetivamente o seu papel como agente de letramento.

Referências

- ABAURRE, Maria Bernadete Marques *et al.* *Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto*. Campinas, SP: Associação de Leitura do Brasil (ALB)/Ed. Mercado de Letras, 1997.
- ACAFE. Associação Catarinense das Fundações Educacionais. Disponível em: <https://acafe.org.br/site/>. Acesso em: 01 dez. 2021.
- ASSIS, Juliana A. Representações sobre os textos acadêmico-científicos: pistas para a didática da escrita na universidade. *Estudos Linguísticos*, São Paulo, v. 43, n. 2, p. 801-815, maio-ago. 2014. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/article/view/482>. Acesso em: 15 jun. 2021.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Tradução Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BRASIL. [BNCC (2018)]. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.
- BRASIL. [DCN (2019)]. Ministério da Educação. CNE/CEB. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores*. Brasília, 2019.
- CARLINO, Paula. Leer textos científicos y académicos en la educación superior: Obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva. *Uni-Pluriversidad*, Medellín, v. 3, n. 2, p. 17-23, 2003. Disponível em: <https://revistas.udea.edu.co/index.php/unip/article/view/12289/11146>. Acesso em: 25 jun. 2021.
- FERREIRA, Maria M.; LOUSADA, Eliane. G. Ações do laboratório de letramento acadêmico da Universidade de São Paulo: Promovendo a escrita acadêmica na graduação e na pós-graduação. *Ilha do Desterro*, Florianópolis, v. 69, n. 3, p. 125-140, set./dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/desterro/article/view/2175-8026.2016v69n3p125>. Acesso em: 25 jun. 2021.

FIAD, Raquel Salek. A escrita na universidade. *Revista da ABRALIN*, v. Eletrônico, n. Especial, p. 357-369, dez. 2011. [2. Parte]. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1116>. Acesso em: 16 jun. 2021.

FISCHER, Adriana. “Dimensões escondidas” e “instrução explícita” em práticas de letramento acadêmico: o caso do relatório de projeto em um curso de Engenharia de Portugal. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, RS, v. 15, n. 2, p. 487-504, jul./dez. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/view/15429>. Acesso em: 20 jun. 2021.

FISCHER, Adriana; DIONÍSIO, Maria de Lourdes. Perspectivas sobre letramento(s) no ensino superior: objetos de estudo em pesquisas acadêmicas. *Atos de Pesquisa em Educação*, Blumenau, SC, v. 6, n. 1, p. 79-93, jan./abr. 2011. Disponível em: <https://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/2349>. Acesso em: 19 jun. 2021.

GATTI, Bernadete; ANDRÉ, Marli. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (Orgs.). *Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

GEE, James Paul. *Social Linguistics and Literacies: ideologies in Discourse*. London: Falmer Press, 1990.

GINZBURG, Carlo. *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. Tradução Federico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

HYLAND, Ken. *Disciplinary discourses: social interactions in academic writing*. Michigan: University of Michigan, 2004.

KLEIMAN, Angela B. Processos identitários na formação profissional: o professor como agente de letramento. In: CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves; BOCH, Françoise (Orgs.). *Ensino de língua: representação e letramento*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006. p. 75-91.

KLEIMAN, Angela; VIANNA, Carolina; DE GRANDE, Paula. “Sem querer ir contra pessoas tão ilustres...”: construção e negociação identitárias do professor entre discursos de (des)legitimação. *Scripta*, Belo Horizonte, v. 17, n. 32, p. 173-194, 1. sem. 2013. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/P.2358-3428.2013v17n32p173/pdf>. Acesso em: 12 jun. 2021.

KOERNER, Rosana Mara. Índícios de um estilo em dados de aquisição da escrita. *Sínteses – Revista dos Cursos de Pós-Graduação*, Campinas, SP, v. 9, p. 219-229, 2004. Disponível em: <https://revistas.iel.unicamp.br/index.php/sinteses/article/view/6296>. Acesso em: 15 jul. 2021.

LEA, Mary R.; STREET, Brian Vincent. The “Academic Literacies” model: theory and applications. *Theory into Practice*, v. 45, n. 4, p. 368-377, 2006.

LILLIS, Theresa; HARRIGTON, Kathy; LEA, Mary; MITCHELL, Sally (Orgs.). *Working with academic literacies: case studies toward transformative practice*. Fort Collins, Colorado: WAC Clearinghouse, 2015.

LILLIS, Theresa; SCOTT, Mary. Defining academic literacies research: issues of epistemology, ideology and strategy. *Journal of Applied Linguistics*, v. 4, n. 1, p. 5-32, 2007. Disponível em: <https://journal.equinoxpub.com/JALPP/article/view/13216>. Acesso em: 10 jun. 2021.

MARINHO, Marildes. A escrita nas práticas de letramento acadêmico. *Rev. bras. linguist. apl.*, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 363-386, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/447V3NsPPCpdQNBfgGLdd8n/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 jun. 2021.

NATALE, Lucia. III ROCA — Rodas de Conversas Acadêmicas: conhecendo experiências: tecendo redes — Conversa 05. (LILA — Laboratório Integrado de Letramentos Acadêmico-científicos. UEL; Universidade Estadual do Paraná (Unespar); Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR); Instituto Federal do Paraná (IFPR)). Vídeo do Youtube, em 04 out. 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=AV-VeWvdgoI>. Acesso em: 04 out. 2021.

SILVA, Marta C. da.; BOTELHO, Laura S.; OLIVEIRA, Marília de C. C. A produção de resumos acadêmicos na universidade: percepções de modelos de ensino-aprendizagem na perspectiva dos letramentos. *Trab. Linguist. Aplic.*, Campinas, SP, n. 60.2, p. 580-594, maio/ago. 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0103181310246411820210612>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tla/a/zBRxjr5GLSxyPvg58yVnh9t/?lang=pt>. Acesso em: 10 dez. 2021.

SITO, Luanda; MORENO, Emilce. Prácticas letradas académicas más allá del déficit: una revisión crítica de literatura. *Enunciación*, v. 26, n. especial, p. 149-169, 2021. DOI: <https://doi.org/10.14483/22486798.16747>. Disponível em: <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/enunc/article/view/16747>. Acesso em: 10 jun. 2021.

STREET, Brian. Dimensões “Escondidas” na escrita de artigos acadêmicos. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 28, n. 2, p. 541-567, jul./dez. 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2010v28n2p541>. Acesso em: 19 jun. 2021.

STREET, Brian. Learning to read from a social practice view: Ethnography, schooling and adult learning. *Prospects*, n. 46, p. 335-344, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s11125-017-9411-z>. Acesso em: 19 jun. 2021.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. O que é práxis? In: VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. *Filosofia da Práxis*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales — CLACSO/São Paulo: Expressão Popular, 2007. p. 219-237. 22.