


Demandas e expectativas em relação à escrita acadêmica: uma análise de narrativas de estudantes calouros/
Demands and expectations in relation to academic writing: an analysis of freshman students' narratives


*Elizabeth Maria da Silva**

Professora Doutora na Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, Paraíba, Brasil. Seus interesses de pesquisa são: letramentos acadêmicos, gêneros acadêmicos e escrita acadêmica.

 <https://orcid.org/0000-0002-1355-493X>

*Maria Lúcia Castanheira***

Professora Titular na Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil. Tem pós-doutorado em Linguística Aplicada pela PUC-SP e pelo *King's College London*.

 <https://orcid.org/0000-0003-4839-9682>

Recebido em: 26/03/2021. **Aprovado** em: 03/04/2021.

Como citar este artigo:

SILVA, Elizabeth Maria da; CASTANHEIRA, Maria Lúcia. Demandas e expectativas em relação à escrita acadêmica: uma análise de narrativas de estudantes calouros. *Revista Letras Raras*, Campina Grande, v. 10, n. 2, p. 170-188, mai 2021 DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.10120971>

RESUMO

Neste artigo, objetiva-se examinar demandas e expectativas quanto à produção escrita acadêmica, sob a ótica de estudantes do curso de Pedagogia de uma universidade federal brasileira. Trata-se de uma pesquisa ancorada nos fundamentos teórico-metodológicos dos estudos dos letramentos, particularmente dos letramentos acadêmicos, baseando-se também nos conceitos de eventos e práticas de letramento. O *corpus*, explorado à luz da abordagem qualitativa e da perspectiva etnográfica, é constituído por registros de transcrição de entrevistas semiestruturadas, realizadas com estudantes calouros do curso referido, que integram um banco de dados de uma pesquisa mais ampla voltada para os significados dos letramentos acadêmicos em contextos específicos. A análise das demandas e expectativas para a produção da escrita acadêmica no contexto investigado evidencia a recorrência de dois padrões de comportamento relacionados à escrita acadêmica: (1) a não apresentação de orientações quanto ao modo de escrever, ao se propor uma atividade de escrita aos alunos e (2) a apresentação de *feedbacks* genéricos sobre a escrita feita pelos alunos. Esses padrões de comportamento parecem dificultar o processo de familiarização dos discentes com as formas de escrever demandadas na universidade, visto que, como ainda são recém-ingressos, desconhecem provavelmente as especificidades da escrita acadêmica.

PALAVRAS-CHAVE: Pedagogia; Escrita Acadêmica; Práticas de Letramento.

*

 professoraelizabethsilva@gmail.com

**

 lalucia@gmail.com

ABSTRACT

In this article, the objective is to examine demands and expectations regarding academic written production, from the perspective of students in the Pedagogy course at a Brazilian federal university. It is a research anchored in the theoretical and methodological foundations of literacy studies, particularly academic literacies, also based on the concepts of literacy events and practices. The corpus, explored in the light of the qualitative approach and the ethnographic perspective, consists of transcription records of semistructured interviews, carried out with freshmen students of the referred course, which integrate a database of a broader research focused on the meanings of academic literacies in specific contexts. The analysis of the demands and expectations for academic writing production in the investigated context shows the recurrence of two patterns of behavior related to academic writing: (1) the non-presentation of guidelines as to the way of writing, when proposing a writing activity to the students. students and (2) the presentation of generic feedbacks about the writing done by the students. These behavior patterns seem to hinder the process of familiarizing students with the forms of writing demanded at the university, since, as they are still newcomers, they are probably unaware of the specifics of academic writing.

KEYWORDS: Pedagogy; Academic writing; Literacy practice.

1 Introdução

O ingresso na educação superior demanda dos estudantes o conhecimento e a compreensão de práticas de letramento específicas e situadas da academia, as quais podem se configurar como grande desafio a ser transposto para os recém-ingressos. Nesse novo contexto, estudantes são desafiados a descobrir e compreender as maneiras de ler, escrever, conversar e interagir com colegas, professores e textos característicos da vida universitária.

Pensando particularmente nas maneiras de escrever demandadas nesse nível de ensino, pesquisas comprovam que a escrita acadêmica apresenta especificidades que a diferenciam de outras escritas, como a escrita escolar (FERNÁNDEZ; CARLINO, 2010). Inclusive, dentro da própria comunidade discursiva (SWALES, 1990) acadêmica, identificam-se variações nessa escrita que revelam suas particularidades, a depender da cultura disciplinar (HYLAND, 2004 [2000]) na qual é produzida (BERNARDINO; ABREU, 2017; PACHECO, 2016; PEREIRA, 2019). As proposições feitas por esses autores indicam como a compreensão das especificidades e diversidade da escrita acadêmica podem ser problemáticas para estudantes que estão se familiarizando com o mundo universitário.

Diante desse quadro, vemos a necessidade de conhecer e compreender o processo de inserção desses estudantes na vida universitária, ao entrarem para a graduação, no que concerne à escrita – quais e como são as demandas e expectativas apresentadas em relação à produção escrita para os estudantes? O que eles têm a nos dizer sobre essas demandas e expectativas?

Neste texto, examinamos essas questões valendo-nos de registros que compõem o banco de dados de um estudo de caso de natureza etnográfica, realizado por uma das pesquisadoras. O objetivo geral desse estudo foi explorar os significados dos letramentos acadêmicos nos cursos de Pedagogia e Psicologia de uma universidade federal brasileira, a partir das perspectivas de professores e estudantes desses cursos. No caso do presente artigo, objetivamos examinar demandas e expectativas quanto à produção escrita acadêmica, sob a ótica de estudantes do curso de Pedagogia.

Optamos por examinar as demandas e expectativas quanto à produção escrita acadêmica à luz de proposições norteadoras da abordagem dos Letramentos Acadêmicos (LEA; STREET, 1998), por compartilharmos da concepção de escrita enquanto uma prática social e situada, envolvida por questões de identidade, autoridade e poder, e fundamentada na natureza institucional do que conta como conhecimento em um contexto acadêmico particular, conforme abordamos na próxima seção deste artigo. No Brasil, algumas pesquisas já vêm sendo desenvolvidas nessa área (CASTANHEIRA; STREET; CARVALHO, 2015; FIAD, 2015, 2016, 2017; FISCHER, 2007, 2011; MARINHO, 2010; SILVA, 2017, entre outras), porém, ainda é um campo que carece de maiores investigações, visto que as discussões são recentes e relativamente esparsas.

Quanto à estruturação deste texto, a organizamos em cinco seções. Na primeira, esta introdução, situamos o objeto teórico de investigação, a problemática do estudo, bem como o seu objetivo. Na segunda, explicitamos os conceitos que embasam a análise dos dados - letramentos, letramentos acadêmicos, eventos de letramento e práticas de letramento. Na terceira, situamos metodologicamente o estudo desenvolvido. Na quarta, analisamos os dados gerados, considerando o objetivo delineado e as proposições teóricas definidas. Na quinta e última seção, tecemos nossas considerações finais.

2 Letramentos acadêmicos como prática social: fundamentos teóricos da pesquisa

Definimos como aparato conceitual para a nossa pesquisa quatro conceitos centrais - letramentos, letramentos acadêmicos, eventos de letramento e práticas de letramento - que dialogam com outros conceitos a serem explicitados no decorrer desta seção.

Neste trabalho, adotamos os pressupostos que fundamentam a vertente sociocultural dos Estudos dos Letramentos (KLEIMAN, 1995, 2016), no Brasil, inspirados nos estudos desenvolvidos por pesquisadores vinculados ao grupo dos Novos Estudos do Letramento - NEL (STREET, 1993, 2001, 2003, 2014). Nesses estudos, busca-se observar a escrita em comunidades, sociedades e grupos sociais específicos, atentando-se para o tipo de relação que as pessoas estabelecem com a escrita e os modos pelos quais elas usam-na no seu cotidiano (SCRIBNER; COLE, 1981; HEATH, 1982; STREET, 1984).

Essa abordagem sociocultural da escrita contesta a perspectiva centrada na “grande divisão” (FINNEGAN, 1974) entre as culturas escrita e oral, tratadas dicotomicamente. Street (1984, p. 1), por exemplo, enriquece o debate promovido pela corrente teórica dos NEL, ao defender que os significados de práticas particulares e conceitos de leitura e escrita são diferentes de uma para outra sociedade, porque dependem do contexto; estão incorporados em uma ideologia e não podem ser isolados ou tratados como “neutros” ou meramente “técnicos”.

Em decorrência dessa compreensão, o letramento é visto como uma prática social e situada, não se restringindo à simples aquisição de habilidades.

Street (2013) destaca a preocupação, quando se trata de focalizar os letramentos, em direcionar a lente investigativa para determinados questionamentos: O que conta como letramento neste tempo e neste espaço específicos? “De quem’ são os letramentos dominantes e ‘de quem’ são os letramentos marginalizados ou que resistem?” (STREET, 2013, p. 53). Trata-se de perguntas cujas respostas evidenciam que não existe apenas um tipo de letramento, de natureza homogênea e invariável, mas letramentos, no plural, flexíveis, heterogêneos, mutáveis e situados (STREET, 2012).

No que se refere especificamente à escrita acadêmica, Lea e Street (1998), ancorados nas premissas dos NEL, desenvolveram uma pesquisa seminal. O objetivo era investigar o discurso de que a suposta “crise” no ensino estava relacionada à expansão do ensino superior na Inglaterra (em meados de 1980), a partir da qual as universidades britânicas estavam recebendo alunos com muitos “problemas de escrita”. Na época, conduziram um projeto de pesquisa, em duas universidades do Reino Unido, com o objetivo de observarem o que estava acontecendo com a produção escrita acadêmica, no contexto universitário inglês; buscaram investigar se o discurso do déficit individual de escrita dos estudantes realmente fazia sentido.

Para tanto, orientados por uma perspectiva etnográfica, Lea e Street (1998) entrevistaram professores e alunos das instituições selecionadas, fizeram observações de grupo e coletaram exemplos de escrita dos estudantes. O foco da pesquisa não era julgar a escrita como “boa” ou “má”, mas examinar expectativas de docentes e discentes em relação às produções escritas, conforme esclarecem os autores (LEA; STREET, 1998, p. 158). Em sua pesquisa, “sustentaram que abordagens da escrita e do letramento do estudante em contextos acadêmicos poderiam ser concebidas por meio da sobreposição de três perspectivas ou modelos: (a) modelo de habilidades de estudo, (b) modelo de socialização acadêmica e (c) modelo de letramentos acadêmicos” (LEA; STREET, 2014, p. 478).

No primeiro modelo, habilidades de estudo, a escrita é vista como um conjunto de habilidades cognitivas e individuais que o estudante precisa se apropriar. Uma vez construído o domínio dessas habilidades - que incluem regras gramaticais, sintáticas e convenções da escrita -, o estudante teria assegurada a possibilidade de produzir quaisquer textos, em quaisquer situações, visto que bastaria mobilizá-las para tanto (LEA; STREET, 1998). Nesse modelo das habilidades, a escrita é apresentada, portanto, como neutra e universal, em consonância com as premissas norteadoras do modelo autônomo de letramento (STREET, 1984). Ademais, sob essa perspectiva, o discente ocupa papel central na escrita, cabendo a si mesmo a responsabilidade seja pelo seu sucesso seja pelo seu fracasso ao escrever (LEA; STREET, 1998).

No segundo modelo, socialização acadêmica, há uma caracterização um pouco mais ampla da escrita - conjunto de habilidades específicas de um contexto, a exemplo de modos de ler, falar, escrever, raciocinar, materializados em gêneros e discursos que são produzidos e circulam nas diferentes áreas e disciplinas (LEA; STREET, 1998). Diferentemente do modelo anterior, centrado em “aspectos da superfície da forma da língua” (LEA; STREET, 2014, p. 479), neste, a escrita é focalizada a partir de gêneros e discursos. “Supõe-se que os discursos disciplinares e os gêneros são relativamente estáveis e que, tendo os estudantes dominado e entendido as regras básicas de um discurso acadêmico particular, estariam aptos a reproduzi-lo sem problemas” (LEA; STREET, 2014, p. 479). Essa forma de conceber a escrita acadêmica é orientada, à semelhança do modelo de habilidades de estudo, pelo modelo autônomo de letramento (STREET, 1998), ou seja, pela compreensão de que a escrita é homogênea, neutra e invariável, no caso, de que os discursos e gêneros acadêmicos apresentam essas características, logo, poderiam ser mobilizados para outros contextos.

No terceiro modelo, a escrita é concebida sob uma perspectiva mais ampla que a da socialização, pautada na compreensão de aspectos institucionais, de autoridade, poder e identitários que a influenciam e são influenciados pela escrita (LEA; STREET, 1998). O foco, nesse modelo, está nos significados atribuídos à escrita por aqueles que a usam na universidade (professores, alunos, pesquisadores), nas relações que eles estabelecem com a escrita, nas questões de identidade, poder e autoridade que perpassam tais relações. Nas abordagens de ensino de escrita orientadas por esse modelo dos letramentos acadêmicos, considera-se a natureza social da escrita, ancorando-se, assim, nos postulados que embasam o modelo ideológico de letramento (STREET, 1984).

Lea e Street (2014, p. 479) defendem que “esses três modelos não são mutuamente exclusivos; ao contrário, são sobrepostos. Todos eles poderiam ser aplicáveis a qualquer contexto acadêmico.” Sugerem, inclusive, que, no processo de ensino, possamos contemplar os aspectos das habilidades, da socialização e da natureza de prática social que caracteriza os letramentos acadêmicos.

Do ponto de vista da pesquisa, nos estudos dos letramentos e dos letramentos acadêmicos, são frequentemente adotados dois conceitos que permitem ao pesquisador observar de que forma os letramentos se constituem como práticas sociais em determinados grupos, a saber: eventos de letramento e práticas de letramento.

Street (2012, p. 75) define os eventos de letramento como episódios observáveis que permitem ao pesquisador “focalizar uma situação particular onde as coisas estão acontecendo e pode-se vê-las enquanto acontecem. Esse é o clássico evento de letramento em que podemos observar um evento que envolve a leitura e/ou a escrita e começarmos a delinear suas características.” Trata-se de um conceito bastante funcional para os estudos dos letramentos, porque nos permite, não apenas observar as situações em que a escrita aparece, mas também fotografá-las enquanto acontecem, como o próprio Street (2012) acrescenta. Sendo possível fotografá-las, no sentido de ter a possibilidade de identificar suas características — onde acontecem, quando, como, com quem —, conseguimos descobrir padrões de comportamento específicos e recorrentes dos grupos nos quais esses eventos surgem, o que nos leva a um dos aspectos contemplados no conceito de práticas de letramento sobre o qual explicamos a seguir.

Street (2012) chama a atenção dos pesquisadores da área dos letramentos para não assumirem uma postura de apenas ficar descrevendo os eventos observados. A descrição é o

primeiro passo, mas não o único. Faz-se necessário, destaca o pesquisador britânico, descobrir que “convenções e pressupostos [estão] subjacentes [a]os eventos de letramento que fazem que eles funcionem” (STREET, 2012, p. 76). Em decorrência dessa compreensão, propõe o conceito de práticas de letramento, entendidas como concepções mais amplas de leitura e escrita, modelos conceituais, que favorecem ligar os eventos a “alguma coisa mais ampla de natureza cultural e social” (STREET, 2012, p. 76).

As práticas estão relacionadas, assim, aos significados que são construídos nas relações estabelecidas com a leitura e a escrita, no interior dos eventos. De acordo com Street (2012, p. 76), “trazemos para um evento de letramento conceitos, modelos sociais relativos à natureza da prática e que o fazem funcionar, dando-lhe significado”. Para identificar as práticas, que são abstratas, precisamos, então, interagir com as pessoas envolvidas em determinado evento de letramento e ouvi-las, para que, desse modo, possamos “ligar suas experiências imediatas com a leitura e a escrita a outras coisas que elas também façam” (STREET, 2012, p. 76).

Essa noção de práticas de letramento como “modelos conceituais” corresponderia, segundo Maybin (1998 *apud* STREET, 2012, p. 80), a um dos aspectos a que esse conceito de práticas se refere, a saber: “aspectos ideológicos [...] [que] pertencem a um nível conceitual mais abstrato e têm de ser inferidos de dados de observação e de entrevistas”. Outro aspecto incluso nesse conceito, indicado por Maybin (1998 *apud* STREET, 2012, p. 80), diz respeito “[a]o que as pessoas fazem realmente e padrões recorrentes daí”. Em seu estudo sobre a fala cotidiana de crianças de uma escola do Reino Unido, Maybin (1997) usou o conceito de práticas contemplando ambos aspectos:

Usei o termo “práticas” para referir-me a *padrões de comportamento observáveis em evento*; por exemplo, um contraste entre práticas diferentes seria entre as crianças usarem com frequência obras de consulta para indicar fragmentos de informações que eram dignos de nota e o uso feito por professores e professoras que as usam para emoldurar observações e epistemologia. Esses comportamentos diferenciados assumem diferentes crenças sobre a finalidade dos textos, diferentes valores e ideologias e, portanto, para mim sinalizam diferentes “práticas”. Assim, eu examinava o fim mais empírico do termo (MAYBIN, 1998, comunicação pelo correio eletrônico *apud* STREET, 2002, p. 79, grifo nosso).

Essa noção empírica do conceito de práticas de letramento, centrada em “padrões de comportamento observáveis em evento [de letramento]”, adotada por Maybin (1998), nos ajudou a identificar, nos registros de transcrição das falas dos estudantes, padrões de comportamento desse grupo no tocante às demandas e expectativas para a escrita acadêmica na sua área. Esses padrões de comportamento identificados, por sua vez, revelaram diferentes significados, valores e ideologias quanto a essa escrita, ou seja, sinalizaram práticas letradas acadêmicas.

3 Metodologia

A análise que consta do presente artigo insere-se em uma pesquisa mais ampla¹ cujo objetivo geral foi explorar os significados dos letramentos acadêmicos em dois contextos específicos — cursos de Pedagogia e Psicologia, de uma universidade federal brasileira, conforme sinalizamos na introdução deste texto. Para isso, realizamos um estudo de caso de natureza etnográfica (GREEN; BLOOME, 1995; HEATH; STREET, 200) sobre ações letradas desenvolvidas em sala de aula dos contextos selecionados — ler, solicitar, produzir e avaliar textos escritos —, a partir de uma abordagem qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Tendo escolhido os cursos que se tornariam campos de estudo, estabeleceu-se contato com os respectivos coordenadores, a fim de apresentar-lhes a proposta de pesquisa. Uma vez aceita, contactou-se, inicialmente por *e-mail*, estudantes desses cursos que estavam, na época da investigação, na condição de calouros e concluintes, dado o interesse em investigar como alunos que estavam em momentos extremos do curso de graduação (no início e no final) se relacionavam com a leitura e a escrita acadêmica. A fim de conseguir mais colaboradores para a pesquisa, o convite foi feito também presencialmente, em salas de aula. Doze estudantes disponibilizaram-se a participar da pesquisa, sendo quatro calouros e oito concluintes.

Via *e-mail*, foram negociados com cada participante os dias, horários e local de realização das entrevistas semiestruturadas. Foram realizadas duas entrevistas com cada um dos concluintes, excetuando com dois deles que não puderam comparecer ao segundo encontro. Na primeira entrevista, os concluintes relataram experiências que consideraram mais

¹ Aprovada pelo Comitê de Ética sob o CAAE 39898414.4.0000.5149, número do parecer 1.258.409.

significativas no tocante à sua relação com a escrita acadêmica, ao longo do curso. Na segunda, eles compartilharam textos escritos mencionados na primeira entrevista e relataram um pouco mais sobre a produção dos mesmos.

Quanto aos calouros, foram realizadas três entrevistas com cada um deles. Na primeira, feita na primeira semana de aula, eles relataram um pouco sobre as suas expectativas em relação à leitura e à escrita acadêmica. Na segunda, feita no meio do semestre letivo, eles compartilharam no encontro textos produzidos nas disciplinas que estavam cursando e relataram a experiência de tê-los escrito. Na terceira e última entrevista, realizada no final do semestre, os alunos compartilharam outros textos e também relataram a experiência de escrevê-los. Cabe salientar que os participantes tiveram total liberdade para escolher e compartilhar, na segunda e terceira entrevistas, os textos por eles escritos, dado que a proposta não era a de que eles disponibilizassem todos os textos que tinham produzido até o dia da entrevista, mas os que lhes foram marcantes por algum motivo, seja positivo, seja negativo.

Durante a realização da pesquisa, contactou-se também por *e-mail* professores dos cursos investigados que estavam ministrando (ou já haviam ministrado) disciplinas para estudantes calouros, a fim de participarem da investigação. A escolha por esse perfil docente se justificou pelo fato de serem os primeiros a ter contato com os estudantes recém-ingressos na academia, logo, teriam provavelmente mais propriedade para apontar avanços e desafios enfrentados por eles e pelos novatos, ao lidarem com a leitura e a escrita em contexto acadêmico. Cinco professores aceitaram participar da pesquisa e cada um deles concedeu uma entrevista.

As trinta e uma entrevistas semiestruturadas (doze com os calouros, catorze com os concluintes e cinco com os professores) foram realizadas individualmente, com duração entre quarenta a sessenta minutos, predominantemente nos campos de investigação. A realização dessas entrevistas, conduzidas em consonância com o olhar etnográfico apresentado por Patai (1988) e Spradley (1979), permitiu acompanhar a rotina acadêmica desses participantes e perceber as maneiras pelas quais se relacionavam com a escrita, mas também com a leitura demandada nos seus cursos. Nas entrevistas, os estudantes compartilharam textos que haviam escrito em disciplinas e narraram a experiência de tê-los produzido, permitindo-nos também examiná-los, além de, por vezes, se colocarem em uma posição reflexiva, ao rememorem suas vivências com a escrita acadêmica.

Neste texto, focalizamos os dados pertinentes às demandas e expectativas quanto à produção escrita acadêmica, sob a ótica de estudantes calouras do curso de Pedagogia, conforme os registros de transcrição das entrevistas realizadas com elas. A condição de calouras, ou seja, de recém-ingressas na universidade, permitiu, ao que tudo indica, uma vivência intensa do processo de familiarização com a vida universitária, o que ratifica nosso interesse em examinar como se deu esse processo, considerando o que delimitamos no objetivo investigativo já apresentado.

Ao discorrerem, por exemplo, sobre o que escreveram, quando e para que produziram textos escritos acadêmicos, as entrevistadas produziram narrativas sobre eventos de letramento (STREET, 2001) dos quais participaram e tiveram oportunidades de se relacionar com a escrita. A análise dessas narrativas possibilitou-nos fazer inferências sobre as práticas de letramento características do contexto institucional em que essas estudantes estavam inseridas, conforme mostramos na seção a seguir.

4 Demandas e expectativas quanto à produção escrita acadêmica

A análise das narrativas dos participantes da pesquisa, concedidas nas entrevistas, nos permite observar que eles participaram de alguns eventos de letramento, nos quais a escrita era predominantemente demandada a partir de textos nomeados de diário de bordo, portfólio, fichamento, análise, entre outros. Ao resgatarm retrospectivamente os eventos em que tais textos foram exigidos e falarem um pouco sobre as experiências neles vivenciadas, pudemos inferir a recorrência de dois “padrões de comportamento” (MAYBIN, 1998 *apud* STREET, 2012), no contexto investigado, a saber: (1) a não apresentação de orientações quanto ao modo de escrever, ao se propor uma atividade de escrita aos alunos e (2) a apresentação de *feedbacks* genéricos sobre a escrita feita pelos alunos.

4.1 A não apresentação de orientações quanto ao modo de escrever, ao se propor uma atividade de escrita aos alunos

Ao explorarmos as narrativas das calouras quanto às suas maneiras de se relacionar com a escrita, um “padrão de comportamento” foi bastante recorrente em suas falas: sinalizaram que, na maioria das vezes, não recebiam orientações para a produção dos textos demandados pelos seus professores. A seguir, apresentamos e analisamos um exemplo de como tal característica pode ser identificada a partir da narrativa feita pela entrevistada Luísa²:

P (Pesquisadora): ³[...] me conte um pouco sobre o diário de bordo. Na outra entrevista, você falou que a professora não tinha dado ainda orientações para elaborar o diário de bordo. E como é que ficou? Ela deu depois?

L (Luísa): Então, o que muitas pessoas da minha sala reclamaram [foi] que ela ((a professora)) deixou muito em aberto, no sentido de não ser muito rigorosa. Só que, ao mesmo tempo, deixou muito perdido, porque [...] ela falou que queria ver como que era o nosso aprendizado, o que que a gente tinha conseguido extrair da matéria. Mas ela não deixou tão explícito o que ela queria. Ela deixou muito livre. Aí ficou meio perdido por causa disso.

No excerto apresentado, Luísa narra como foi a sua experiência com a demanda de produção de um “diário de bordo”. Chama-nos a atenção o fato de que a estudante destaca três vezes, de modos diferentes, a ideia de que não obteve orientações específicas/explicitas para a elaboração do “diário de bordo”: “[a docente] *deixou muito em aberto*”, “*não deixou tão explícito o que ela queria*”, “*deixou muito livre*”. Ao que nos parece, surgiu uma tensão entre as expectativas da docente e as da discente. Esta esperava receber orientações específicas, claras e possivelmente detalhadas sobre como produzir o diário. Já aquela talvez não estivesse tão interessada em fazer esse detalhamento do passo a passo a ser seguido, porque ela queria, como a própria Luísa indicou, “*ver como que era o nosso aprendizado, o que que a gente tinha conseguido extrair da matéria*”. Provavelmente, em decorrência desse objetivo, a professora deixou os estudantes mais “livres”, com maior abertura, para escrever, até porque o diário de bordo permite essa escrita mais livre, mais fluida.

Em todo caso, essa tensão que possivelmente se instaurou entre as expectativas de Luísa, as de outros estudantes - “*muitas pessoas da minha sala reclamaram*” - e as de sua professora decorre do fato de que, mesmo que para a docente não fosse necessário explicitar orientações quanto ao modo de produzir o diário, Luísa e seus colegas careciam dessas

² Todos os nomes são fictícios tendo em vista as exigências legais para a realização de pesquisa com seres humanos.

³ Visto que o nosso foco não é a maneira pela qual os entrevistados falaram, mas sim o que narraram, suprimimos marcas de oralidade e elementos paralinguísticos, buscando inclusive deixar a leitura do texto mais fluida.

orientações, visto que como recém-ingressos no curso, provavelmente ainda eram desconhecedores dos modos de escrever na área.

Essas formas de agir e interagir com os textos demandados para a produção, no caso analisado com o “diário de bordo”, parecem indicar um entendimento, por parte dos estudantes, representados por Luísa, de que escrever não é uma ação autoevidente, clara, transparente e não problemática. Essa forma de significar a escrita acadêmica parece sinalizar a compreensão de que suas convenções precisam ser apresentadas, explicitadas e exploradas no contexto de ensino e aprendizagem. Entretanto, a não apresentação de orientações quanto ao modo de escrever, ao se propor uma atividade de escrita aos alunos, parece indicar um entendimento contrário a esse dos estudantes, ou seja, um entendimento de que a escrita, por si só, já é clara, autoexplicativa e transparente. Trata-se de uma significação que evidencia uma prática de letramento - no sentido de pertencer “a um nível conceitual mais abstrato”, em que se destacam aspectos ideológicos (MAYBIN, 1998 *apud* STREET, 2012) - bastante recorrente na educação superior.

Lillis (1999, 2001) problematiza a não transparência das convenções acadêmicas – seja para aqueles que participam da comunidade acadêmica, seja para aqueles que querem fazer parte dessa comunidade. Ao explorar como dez estudantes se engajavam com a escrita acadêmica, durante o primeiro ano de graduação, no Reino Unido, Lillis (2001) problematiza o ensino e a aprendizagem como um processo de indução implícita, argumentando que as convenções esperadas dos estudantes permanecem implícitas, em vez de serem explicitamente ensinadas. A pesquisadora ilustra esse argumento, expondo uma das instruções normalmente dadas para os alunos, quando são incumbidos de escrever determinado texto acadêmico – “*be explicit*” (“seja explícito”). Ela problematiza essa forma imperativa, destacando que não se configura como um fenômeno textual unitário: O que significa ser explícito? Devo ser explícito em relação a quê? Questionamentos semelhantes devem ter sido feitos por Luísa, quando sua professora pediu a produção de um diário de bordo – Como se faz um diário de bordo? Que critérios eu devo considerar para produzi-lo?

Esse padrão de comportamento relativo a não apresentação de orientações quanto ao modo de escrever, ao se propor uma atividade de escrita aos alunos, parece evidenciar, portanto, que questões mais amplas, de natureza institucional, interferem no processo de

aprendizagem da escrita acadêmica, indo além de aspectos linguísticos, normativos e estruturais dos gêneros, em consonância com premissas do modelo dos letramentos acadêmicos.

Na subseção a seguir, continuamos a reflexão sobre outro padrão de comportamento relacionado à escrita acadêmica identificado nas narrativas das calouras.

4.2 A apresentação de *feedbacks* genéricos sobre a escrita feita pelos alunos

Ao relatarem suas experiências com a escrita acadêmica, as calouras evidenciaram mais um “padrão de comportamento” (MAYBIN, 1998 *apud* STREET, 2012): afirmaram que recebiam, frequentemente, *feedbacks* genéricos sobre a escrita dos textos solicitados pelos seus professores – “só nota”. A seguir, apresentamos e analisamos um exemplo de como tal característica pode ser identificada a partir da narrativa feita pela entrevistada Carla:

P (Pesquisadora): Você recebia feedback destes textos? ((a caloura havia levado alguns textos para a entrevista e estava falando sobre a experiência de tê-los produzido)).

C (Carla): Não. Só nota

P: Como é que você avalia essa situação ((ausência de feedback))?

C: Primeiro, que eu me sinto um pouco desrespeitada, assim, porque, pra mim, o feedback do trabalho é uma parte do aprendizado, do processo de aprendizagem. Dá impressão que o professor lida com o trabalho como o aluno, é obrigação. Você tem que ter nota. Trabalho serve pra ter nota [...]. Parece que tem muito aluno que pensa “ah, entreguei o trabalho, recebi a nota, acabou. Não importa o que eu errei”. Mas tem muito aluno que está esperando o feedback. E eu sou o tipo de aluna que pega o trabalho, folheio, vejo todos os pontinhos que errei, porque eu não quero errar de novo. Eu sei que não é assim que a maioria age, mas eu acho que isso deveria ser cultivado nas pessoas. Muita gente acaba cometendo o mesmo erro do início ao fim do curso, porque não tem o feedback dos trabalhos.

No excerto apresentado, Carla faz um desabafo, evidenciando sua frustração/indignação – “eu me sinto um pouco desrespeitada” – por não receber *feedbacks* dos textos demandados no início do curso – “só nota”. Essa frustração/indignação surge, provavelmente, de uma não correspondência entre as expectativas da estudante e as dos professores que, segundo ela, não elaboraram um *feedback* dos textos avaliados. *Feedback* entendido como “método instrucional” (WINGATE, 2015), ou seja, como comentários formativos sobre o texto produzido pelos estudantes. Por se apresentar como uma aluna muito dedicada e comprometida com a sua formação acadêmica – “eu sou o tipo de aluna que pega o trabalho, folheio, vejo todos os pontinhos que errei, porque eu não quero errar de novo” – diferentemente de outros alunos que,

na visão dela, estão apenas preocupados com a nota e não com os erros cometidos, Carla cria a expectativa de que receberá seus textos com comentários elaborados pelos docentes. Já os professores referidos por ela, possivelmente, julgaram não ser necessário elaborar um *feedback*, movidos por razões das mais diversas: desde questões de natureza física – sobrecarga de trabalho (muitas disciplinas para ministrar, alunos para orientar, pareceres para produzir, produção científica para dar conta, atribuições burocráticas para arcar...) que resulta em cansaço – até concepções pedagógicas (foco deste artigo) – não seria necessário escrever nada no texto do estudante, porque ele, por si só, seria capaz de identificar os seus próprios erros, mas se tivesse alguma dúvida, poderia procurar o docente, provavelmente.

Subjacentes a esta forma de agir e interagir com o texto – apresentação de *feedbacks* genéricos sobre a escrita produzida pelos alunos –, parecem estar entendimentos sobre a escrita semelhantes aos identificados na subseção anterior. Os estudantes, representados por Carla, parecem significar a escrita como uma ação que demanda tornar mais explícitas e visíveis as convenções esperadas na academia, a partir da produção de *feedbacks* que contemplem não apenas a apresentação da nota atribuída ao texto produzido, mas também comentários sobre essa produção.

Já os professores que, por alguma razão, não apresentam um *feedback* quanto à produção de textos dos estudantes podem, talvez, estar significando a escrita sob outra perspectiva, qual seja, a de que escrever na universidade exige autonomia dos estudantes, capacidade para perceber os próprios erros e aprender com eles ou, a depender do estágio em que se encontram, capacidade de iniciativa de procurar professores e/ou monitores da disciplina, caso tenham, para tirar dúvidas.

Ambas significações da escrita parecem estar ligadas ao que Lillis (1999) denominou de “prática institucional do mistério”, ou seja, a uma prática letrada marcada pela falta de visibilidade e explicitação quanto às convenções da escrita acadêmica, as quais podem se tornar um “mistério” para aqueles que fazem parte da academia ou – estudantes, professores e pesquisadores –, quando não são alvo de explicitação, seja na apresentação de orientações para escrita (vide subseção anterior), seja na apresentação de *feedbacks*.

Entendemos que, não obstante a autonomia acadêmica seja esperada na universidade (de fato, deve sê-lo), ao que nos parece, é muito desafiador para os recém-ingressos conseguirem demonstrá-la logo no início do curso, quando ainda estão conhecendo como tudo

funciona, inclusive como se constituem os textos que são demandados para a produção e quais são as suas convenções. Em razão disso, o recebimento de *feedbacks* pode ser essencial para os estudantes, em especial para os calouros, porque poderiam contribuir para a construção de uma visão mais ampla e institucional da escrita, nos moldes do que é previsto no modelo dos letramentos acadêmicos (LEA; STREET, 1998). Ademais, a apresentação de *feedbacks* sobre os textos escritos pelos estudantes poderia conter explicações e explicitações acerca das dimensões da escrita acadêmica que se configuraram como “escondidas” (STREET, 2009) no texto produzido, além de aspectos linguísticos, normativos e estruturais, a fim de contribuir para a familiarização dos discentes com essa escrita.

Considerações finais

Neste artigo, buscamos examinar demandas e expectativas quanto à produção escrita acadêmica, a partir das perspectivas de estudantes calouras do curso de Pedagogia de uma universidade federal brasileira.

Para tanto, analisamos, à luz da perspectiva etnográfica (HEATH; STREET, 2009; GREEN; BLOOME, 1995), registros de transcrição de entrevistas semiestruturadas realizadas com essas estudantes, que integram um banco de dados de uma pesquisa mais ampla sobre os significados dos letramentos acadêmicos em contextos específicos.

Ao explorarmos tais registros, assumimos a compreensão sociocultural da escrita, como prática social e situada (STREET, 1993, 2001, 2003, 2014), consideramos proposições teóricas características do modelo de letramentos acadêmicos (LEA; STREET, 1998, 2014), bem como aspectos envolvidos no conceito de práticas de letramento - “padrões de comportamento” e “modelos conceituais” (MAYBIN, 1998 *apud* STREET, 2012).

A análise das demandas e expectativas para a produção escrita acadêmica, evidenciadas nas narrativas das estudantes em questão, revelou dois padrões de comportamento relacionados à escrita acadêmica: (1) a não apresentação de orientações quanto ao modo de escrever, ao se propor uma atividade de escrita aos alunos e (2) a apresentação de *feedbacks* genéricos sobre a escrita feita pelos alunos.

Sinalizamos, fundamentadas em premissas norteadoras do modelo dos letramentos acadêmicos, que as formas de agir e interagir com os textos demandados para a produção e

correção parecem indicar, de um lado, que os estudantes têm um entendimento de que a escrita acadêmica não é tácita, explícita, autoevidente e transparente, ou seja, eles parecem significá-la como algo que merece explicitação no contexto de ensino e aprendizagem. De outro lado, que os professores, conforme narrativas dessas estudantes, parecem significá-la de outra forma - a escrita acadêmica, por si só, já é clara, autoexplicativa e não problemática, cabendo ao estudante ter autonomia para se apropriar dela, bem como capacidade para perceber seus próprios erros e aprender com eles.

Evidenciamos que essas significações da escrita reveladas na análise dos dados da nossa investigação ratificam resultados de outras pesquisas, desenvolvidas em contexto internacional, direcionadas para a observação dos modos pelos quais estudantes da educação superior se relacionam com a escrita acadêmica (LEA; STREET, 1998; LILLIS, 1999, 2001).

Ao que nos parece, e os autores referidos sinalizam isso, a ausência de orientação para escrever e de apresentação de *feedback* formativo pode dificultar o processo de familiarização dos discentes com as formas de escrever demandadas na universidade, sobretudo quando se trata de estudantes recém-ingressos, que provavelmente as desconhecem.

Entendemos que disponibilizar orientações e dar *feedbacks* pode não ser suficiente para o estudante se apropriar da escrita acadêmica demandada para produção, visto que fatores de outra natureza podem interferir nesse processo. No entanto, defendemos a necessidade de criar (continuarmos criando) oportunidades de aprendizagem, em eventos de letramento acadêmico, que favoreçam aos estudantes não apenas se engajarem em práticas de letramento, mas também problematizá-las, contestá-las, desafiá-las, buscando desenvolver sua autonomia acadêmica a partir de uma postura ativa, crítica e transformadora.

CRedit
Reconhecimentos: Não é aplicável.
Financiamento: Não é aplicável.
Conflitos de interesse: Os autores certificam que não têm interesse comercial ou associativo que represente um conflito de interesses em relação ao manuscrito.
Aprovação ética: A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética sob o CAAE 39898414.4.0000.5149, número do parecer 1.258.409.
Contribuições dos autores: Conceitualização, Investigação, Metodologia, Visualização, Escrita - rascunho original, Escrita - revisão e edição: SILVA, Elizabeth Maria.
Conceitualização, Metodologia, Visualização, Escrita - rascunho original, Escrita - revisão e edição: CASTANHEIRA, Maria Lúcia.

Referências

- BERNARDINO, Cibele Gadelha; ABREU, Nicollas Oliveira. A seção de introdução em artigos acadêmicos experimentais da cultura disciplinar de psicologia: um estudo sociorretórico. *Raído*, Dourados, v. 11, n. 27, p. 463-482, jan./jun. 2017. Disponível em <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raído/article/view/5669>. Acesso em: 17 março 2021.
- BOGDAN, Roberto; BIKLEN, Sari Knopp. *Investigação qualitativa em educação*. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.
- CASTANHEIRA, M. L.; STREET, B. V.; CARVALHO, G. T. Navigating across academic contexts: Campo and Angolan students in a Brazilian university. *Pedagogies: An International Journal*, v. 10, n. 1, p. 70–85, 2 jan. 2015.
- FERNÁNDEZ, Graciela; CARLINO, Paula. En qué se diferencian las practicas de lecture y escritura de la Universidad y las de la escuela secundaria? *Lectura y Vida*, Buenos Aires, v. 31, n. 3, p.6-19, Sept. 2010. Disponível em: <https://www.academica.org/paula.carlino/216.pdf>. Acesso em: 17 março 2021.
- FIAD, R. Algumas considerações sobre os letramentos acadêmicos no contexto brasileiro. *Pensares em Revista*, São Gonçalo-RJ, n. 6, p. 23-34, jan./jun. 2015. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/pensaresemrevista/article/view/18424>. Acesso em: 30 mar. 2021.
- FIAD, R. S. Pesquisa e ensino de escrita: letramento acadêmico e etnografia. *Revista do GEL*, v. 14, n. 3, p. 86-99, 2017. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/rg/article/view/1867>. Acesso em: 31 mar. 2021.
- FIAD, R. S. (org.). *Letramentos acadêmicos: contextos, práticas e percepções*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2016.
- FINNEGAN, Ruth. Literacy versus non-literacy. The great divide? In: HORTON, R.; FINNEGAN, R. (ed.). *Modes of thought*. London: Faber, 1974.
- FISCHER, A. *A construção de letramentos na esfera acadêmica*. 2007. 340 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/89764>. Acesso em: 31 mar. 2021.
- FISCHER, A. Práticas de letramento acadêmico em um curso de Engenharia Têxtil: o caso dos relatórios e suas dimensões escondidas. *Revista Scripta*, Minas Gerais, Belo Horizonte, PUC-MG, v.15, n.28, p.37-58, 1º sem., 2011. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/4298>. Acesso em: 31 mar. 2021.
- GREEN, Judith; BLOOME, David. Ethnography and ethnographers of and in education: a situated perspective. In: FLOOD, J.; HEATH, S. B; LAPP, D. (ed.). *Handbook of research on teaching literacy through the communicative and visual arts*. New York: Macmillan, 1995. p. 181-202.

HEATH, Shirley Brice. Protean shapes in literacy events: ever-shifting oral and literate traditions. In: TANNEN, Deborah. (org.). *Spoken and written language: exploring orality and literacy*. Norwood, N.J.: Ablex, 1982. p. 91-117.

HEATH Shirley Brice; STREET, Brian. *On ethnografy: approaches to language and literacy research*. New York: Teachers College Press, 2009.

HYLAND, Ken. *Disciplinary discourse: social interactions in academic writing*. London: Longman, 2004 [2000].

KLEIMAN, Angela (org.). *Significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, Angela; ASSIS, Juliana Alves. (org.). *Significados e ressignificações do letramento: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016. – (Coleção Letramento, Educação e Sociedade).

LEA, Mary; STREET, Brian. Student writing in higher education: an academic literacies approach. *Studies in Higher Education*, v. 23, n. 2, p. 157-172, Jun. 1998. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03075079812331380364>. Acesso em: 17 março 2021.

LEA, M. R; STREET, B. O modelo de “letramentos acadêmicos”: teoria e aplicações. Tradução de Fabiana Komesu e Adriana Fischer. *Filologia Linguística Portuguesa*, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 477-493, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/flp/article/view/79407>. Acesso em: 06 abr. 2021.

LILLIS, Thereza. Whose ‘Common Sense’? Essayist literacy and the institutional practice of mystery. In: JONES, C.; TURNER, J.; STREET, B. (org.). *Students writing in the university: cultural and epistemological issues*. Amsterdam: John Benjamins, 1999. p. 127-140.

LILLIS, Thereza. *Student Writing: Access, Regulation, Desire. Literacies*. UK: Routledge, Taylor & Francis e-Library, 2001.

MARINHO, M. A escrita nas práticas de letramento acadêmico. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 363-386, 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982010000200005. Acesso em: 31 mar. 2021.

PACHECO, Jorge Tércio Soares. *O artigo acadêmico na cultura disciplinar da área de Nutrição: uma investigação sociorretórica*. 2016. 201 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Mestrado em Linguagem e Interação: Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2016. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UECE-0_3c9957d8667174e6bd7142790eff94fd. Acesso em: 17 março 2021.

PATAI, Daphne. *Brazilian women speak – contemporary life*. Rutgers: The State University, 1988. p. 1-38.

SCRIBNER, Sylvia. COLE, Michael. *The psychology of literacy*. Cambridge: Harvard University, 1981.

SILVA, E. M. da. *Um estudo de caso da escolarização de textos lidos e produzidos em contexto acadêmico*. 2017. 191 f. Tese (Doutorado em Educação e Linguagem) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, 2017. Disponível em: http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/BUOSAU8K68/tese_de_doutorado__elizabeth_silva__fae_ufmg_2017.pdf?sequence=1. Acesso em: 12 mar. 2020.

SPRADLEY, James. *The ethnographic interview*. New York: Holt, Rinehart, & Winston, 1979.

STREET, Brian. *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

STREET, Brian. (org.). Introduction: the new literacy Studies. In: STREET, Brian. *Cross Cultural Approaches to Literacy*. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

STREET, Brian. *Literacy events and literacy practices: theory and practice in the New Literacy Studies*. In: MARTIN-JONES, M.; JONES, K. E. (org.). *Multilingual Literacy: reading and writing different worlds*. Amsterdã/Filadélfia: John Benjamins, 2001, p. 17- 29.

STREET, Brian. What's "New" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education*, Teachers College, Columbia, University, v. 5, n. 2, p. 77-91, May. 2003. Disponível em: https://www.tc.columbia.edu/cice/pdf/25734_5_2_Street.pdf. Acesso em: 17 março 2021.

STREET, Brian. 'Hidden' Features of Academic Paper Writing'. *Educational Linguistics*, University of Pennsylvania, v. 24, n. 1, p. 1-17, Spring 2009. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/214161649.pdf>. Acesso em: 17 março 2021.

STREET, Brian. Eventos de letramento e práticas de letramento: teoria e prática nos Novos Estudos de letramento. In: MAGALHÃES, Isabel. (org.). *Discursos e práticas de letramento: pesquisa etnográfica e formação de professores*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012. p. 69-92.

STREET, Brian. Políticas e práticas de letramento na Inglaterra: uma perspectiva de letramentos sociais como base para uma comparação com o Brasil. *Cad. CEDES*, Campinas, v.33 n. 89, p. 51-71. jan./abril, 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622013000100004&script=sci_abstract&tng=pt. Acesso em: 17 março 2021.

STREET, Brian. *Letramentos sociais – abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

SWALES, John. *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

WINGATE, Ursula. The impact of formative feedback on the development of academic writing. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, v. 35, n. 5, p. 519-533, Aug. 2010. Disponível em: <https://www.taylorfrancis.com/chapters/impact-formative-feedback-development-academicwriting-ursula-wingate/e/10.4324/9781315872322-9>. Acesso em: 17 março 2021.