

**LETRAMENTO ACADÊMICO: UMA ANÁLISE DA ESCRITA
DE ALUNOS INGRESSANTES NO CURSO DE LETRAS**

Girllaine dos Santos Silva (UFAL)
girllaine.sts13@gmail.com

RESUMO

Com o objetivo de contribuir com as discussões sobre letramento acadêmico, visa-se, neste trabalho, analisar o modo como quatro alunos do primeiro semestre do curso de Letras da Universidade Federal de Alagoas apropriam-se da escrita. O critério de escolha dos alunos foi a classificação deles na lista de aprovados divulgada pelo ENEM, estabelecendo um contraponto entre os dois alunos que ficaram nos primeiros lugares com os dois que ficaram nos últimos lugares nessa lista. Além da análise de textos escritos, também foram considerados dados coletados em um questionário de caracterização aplicado com os alunos. Para fundamentar a análise, foram adotadas discussões de Kleiman (2007), Fiad (2013; 2014), Fischer (2011), Marinho (2010), Oliveira (2013), Santos (2007), Zavala (2010). O *corpus* desta pesquisa foi composto por oito produções de textos (primeira versão e reescrita) que foram coletadas na disciplina *Leitura e Produção de textos* e o questionário preenchido pelos quatro participantes. A partir da análise, constatou-se que o questionário justifica a escrita dos alunos, uma vez que, aqueles que estudaram em escolas particulares ocuparam os primeiros lugares e atenderam melhor as propostas solicitadas pela professora, enquanto os que estudaram em escolas públicas ocuparam os últimos lugares na lista e apresentaram mais dificuldades.

Palavras-chave:

Alunos de Letras. Letramento acadêmico. Escrita de textos.

ABSTRACT

With the aim of contributing to discussions about academic literacy, this work aims to analyze the way in which four students in the first semester of the Literature course at the Federal University of Alagoas take ownership of writing. The criteria for choosing the students were their classification on the list of approved candidates released by ENEM, establishing a counterpoint between the two students who were in the first places with the two who were in the last places on that list. In addition to the analysis of written texts, data collected in a characterization questionnaire applied to students were also considered. To support the analysis, discussions by Kleiman (2007), Fiad (2013; 2014), Fischer (2011), Marinho (2010), Oliveira (2013), Santos (2007), Zavala (2010). The corpus of this research was composed of eight text productions (first version and rewriting) that were collected in the Reading and Text Production discipline and the questionnaire filled out by the four participants. From the analysis, it was found that the questionnaire justifies the students' writing, since those who studied in private schools occupied the first places and better met the proposals requested by the teacher, while those who studied in public schools occupied the last places on the list and presented more difficulties.

Keywords:

Academic literacy. Literature students. Text writing.

1. Introdução

Durante um longo período, o ensino da modalidade escrita da língua acontecia apenas através de atividades padronizadas, visando apenas à aprendizagem mecânica dos alunos, havia um grande distanciamento entre as práticas de leitura e escrita que se aprendiam na escola com os usos da linguagem no cotidiano. Porém, sabemos que a todo o momento precisamos nos comunicar com as pessoas, lermos placas de avisos, escrevermos recados, listas etc. Diante dessas necessidades, pouco a pouco as práticas de escrita e leitura têm sido alteradas nas escolas e começam a ser fundamentadas na perspectiva do letramento, que propicia aos alunos o uso da escrita e da leitura em práticas situadas.

Objetiva-se, neste trabalho, contribuir com as discussões sobre letramento acadêmico e analisar o modo como quatro alunos do primeiro semestre do curso de Letras da Universidade Federal de Alagoas apropriam-se da escrita. Para isso, levaremos em consideração os gêneros discursivos típicos da esfera acadêmica, no caso desta pesquisa, precisamente, o gênero resumo. Na realização da análise, faremos a triangulação dos dados, com base na coleta realizada nas produções (primeira e segunda versões) e questionários.

Para fundamentar as análises realizadas, adotamos as reflexões de Kleiman (2007), Fiad (2013; 2014), Fischer (2011), Marinho (2010), Oliveira (2013), Santos (2007), Zavala (2010) e as principais abordagens no que se refere à escrita dos alunos ingressantes na universidade.

Este trabalho é constituído por introdução, três capítulos nos quais apresentamos, respectivamente, o referencial teórico, os procedimentos metodológicos adotados nesta pesquisa, a análise dos dados e, por fim, as considerações finais.

2. Letramento – seu surgimento

Aproximadamente em 1980, surge a palavra letramento. Especialistas das Ciências Linguísticas e da Educação trazem este termo à tona como uma tradução da palavra da língua inglesa *literacy*. Os estudos de letramento visam ao uso da modalidade escrita da língua em relação a diferentes aspectos e aos impactos sociais (Cf. KLEIMAN, 2007, p. 1), ampliando assim o conceito de alfabetização, com o foco não somente na codificação e decodificação de símbolos gráficos, e sim, em saber usar esses domínios nas práticas sociais em que ler e escrever são fundamentais para

a convivência e comunicação dos sujeitos. Em outras palavras, os estudos de letramento visam ao ensino da leitura e da escrita, indo além do uso no âmbito escolar, seja em um grupo social ou individualmente. A seguir, discorreremos acerca do termo Letramento Acadêmico: foco deste trabalho.

2.1. A compreensão de Letramento Acadêmico

O termo letramento recebeu distintas denominações e caracterizações no decorrer de seu uso em diferentes contextos mediante as necessidades de utilização da escrita e da leitura, como, por exemplo, letramento acadêmico, que surgiu como uma tentativa de extrair as implicações dessa abordagem para a compreensão das questões referentes à aprendizagem no ensino superior. Segundo Zavala (2010, p. 72), “o conceito de letramento envolve saber como falar e atuar em um Discurso, e o letramento acadêmico, como falar e atuar em Discursos Acadêmicos”.

Os estudos que discutem a escrita e a leitura no Ensino Fundamental e Médio são desmedidos, sendo impossível negar tal abrangência, porém o mesmo não ocorre no Ensino Superior, em que esses estudos são bastante reduzidos, no Brasil. Algumas pesquisas realizadas (Cf. FISCHER, 2008; FIAD, 2013, 2014; MARINHO, 2010; SANTOS, 2007) apontam que os estudantes universitários apresentam diversas dificuldades, quando o assunto é produção de gêneros tipicamente próprios da universidade (ZAVALA, 2010, p. 72). Esses alunos não conseguem produzir tais gêneros, porque não haviam, anteriormente, tido conhecimento e acabam por tentar em cada gênero realizar a produção, focando na disciplina e/ou metodologia do professor e não nas orientações/propostas de como elaborá-los.

A noção de letramento acadêmico foi desenvolvida dentro da área dos Novos Estudos de Letramento com o foco em alguns elementos próprios de produção de escrita dos universitários. É perceptível que as dificuldades encontradas nos gêneros produzidos pelos estudantes têm influência do ensino oferecido na Educação Básica e, sobretudo, porque esses gêneros não fazem ou, pelo menos, não faziam parte de sua esfera escolar. Os estudantes finalizam a Educação Básica com fundamentos e ideias que dificultam o uso da modalidade escrita da língua, pois durante todo o processo que tem duração de 12 anos, em geral, eles não são preparados para se expressarem, levando em consideração o uso da língua e, principalmente, não são orientados a produzir gêneros típicos da escola

que são bastante usados socialmente (tais como: cartas, bilhetes, receitas culinárias etc.). Isso, posteriormente, tem “levado nossos alunos a uma relação tímida, deficiente, inadequada e tensa com as práticas acadêmicas letradas” (MARINHO, 2010, p. 363), pois, ao se depararem com os obstáculos de produção, visualizando as atividades como distantes de suas realidades, os alunos se resguardam e, por conseguinte, começam a visualizar as aulas ou as disciplinas como “chatas” e/ou “enfadonhas”.

Ainda de acordo com Marinho (2010, p. 364), são inúmeros os estudantes que iniciam a graduação convictos de que escrevem e leem bem, mas, ao adentrarem na esfera universitária, se deparam com diversas dificuldades, fazendo-os questionarem o porquê de tal fato, já que na educação básica seus trabalhos eram avaliados positivamente pelos professores e, assim, acreditavam que escreviam bem e até adquiriam bons resultados. No entanto, no decorrer das aulas na universidade, percebem o quanto realmente é necessário se adequarem às solicitações realizadas na esfera acadêmica pelos professores, para que suas produções estejam de acordo com as regras dos gêneros solicitados. Foi, portanto, pensando na escrita desses alunos e nas dificuldades encontradas para a produção de texto, que grande parte dos cursos de graduação inseriu na grade curricular disciplina(s) relacionada(s) a esta questão.

Segundo Marinho (2010, p. 376), um dos obstáculos que os universitários enfrentam ao adentrarem na universidade é compreender as concepções e expectativas que cada professor possui, quando solicita uma produção à turma. Só que é nítido que professores de áreas distintas possuem concepções diferenciadas acerca dos gêneros discursivos. Isso ocorre porque alguns professores acreditam que os universitários já possuem tal conhecimento, ou até mesmo que a apresentação dos conceitos seja suficiente, enquanto isso os alunos não têm uma posição clara do que seja um gênero. Durante as aulas de uma disciplina, cujo foco é a produção de texto, é necessário que haja a interação entre os alunos, que haja propostas de “atividades que propiciem uma interação com objetivos sociocomunicativos próprios aos usos sociais da escrita nas esferas de produção e circulação do conhecimento científico” (MARINHO, 2010, p. 377).

Em sua pesquisa, Zavala (2010, p. 76) utilizou três aspectos do letramento acadêmico – epistemologia, identidade e poder – para compreender a modalidade escrita da língua de uma recém universitária. Ao discutir o primeiro aspecto – epistemologia –, essa autora discute o fato de ser totalmente novo para os recém universitários que um texto possua mais de uma voz. Em outras palavras, o texto acadêmico deve ser fundamentado

em ideias de outros autores e, sobretudo, deve-se citar esses autores, porque nada é novo, alguém já disse antes. Ao produzirmos um texto, estamos apenas somando com o que já existe. Além disso, outro fato que se apresenta totalmente novo é que a voz do escritor deve ser impessoal em uma produção, mantendo, portanto, distância dos textos. Sobre isso, Zavala (2010, p. 78) cita a opinião de uma aluna que diz sentir “uma contradição quando um autor questiona uma convicção uma série de aspectos e, ao mesmo tempo, se posiciona a uma certa distância do que está apontando”.

Em relação ao segundo aspecto – a identidade –, Zavala (2010) observa que, na esfera acadêmica, exige-se que os alunos assumam uma postura que até então não conheciam, pois desde criança adquire-se uma identidade, porém ela é minimizada nas produções de textos acadêmicos. Os alunos demonstram resistência quanto a isso, pois eles sentem falta da forma que pensavam e agiam antes de ingressarem na universidade, trazendo em questão o conflito identitário. Os textos acadêmicos exigem dos universitários racionalidade e explicação, pois o conhecimento comum não pode contar como conhecimento acadêmico.

Quanto ao terceiro aspecto – o poder –, outra dificuldade apresentada pelos alunos é em relação à exposição de outras vozes em seu texto que devem ser de autores que são vozes de autoridade em relação a um determinado tema em questão na produção de um texto, não sendo possível que um texto seja produzido somente com as ideias do aluno/escritor. Assim, os universitários precisam compartilhar os modos de agir e de crer do domínio acadêmico e produzir de forma eficaz os gêneros discursivos próprios dessa esfera. Para que isso ocorra, é necessário que eles sejam vistos e, sobretudo, se coloquem como sujeitos da linguagem, como de fato são; e demonstrem seus valores identitários construídos ao longo das suas experiências sociais prévias (Cf. OLIVEIRA, 2006, p. 8).

Diante disso, o estudante na universidade deve assumir a postura acadêmico-científica, buscando a melhor forma para a sua participação e interação nesse novo espaço social, visando à preocupação em dominar o novo discurso que lhe é imposto. Porém, para que isso possa acontecer efetivamente, ele necessita se socializar com esse novo discurso, só que o estudante acaba considerando o gênero discursivo como uma linguagem social nova e cria barreiras que dificultam a apropriação de tal aprendizagem. A fim de criar a condição exigida pela universidade, acreditamos que os alunos precisam ir além da necessidade de ter um caminho individual para cada disciplina e, conseqüentemente, para cada professor. Ao aderirem a essa postura, eles não estão aprendendo letramento acadêmico, estão

apenas se adequando às exigências que lhes são impostas. Para compreender e corresponder esses diversos discursos que são exigidos nas disciplinas por cada professor, os alunos precisam ter em mente que, quando lhes são solicitados a elaboração de um gênero, isto “envolve muito mais do que habilidades de leitura e escrita, mas formas de ser, agir, valorizar e utilizar recursos e tecnologias, a fim de construir a condição letrada exigida pela universidade” (OLIVEIRA, 2006, p. 8).

No capítulo a seguir, veremos os procedimentos metodológicos utilizados para a realização deste trabalho.

3. Procedimentos metodológicos

O *corpus* desta pesquisa foi constituído por dados obtidos através dos seguintes instrumentos: questionário de caracterização e textos produzidos (primeira versão e reescrita) por alunos do primeiro semestre do curso de Letras, na Universidade Federal de Alagoas. Os textos foram produzidos na disciplina Leitura e Produção de textos e seguiram as propostas da professora responsável, enquanto os questionários foram aplicados durante os intervalos das aulas pela pesquisadora deste trabalho.

O critério utilizado para a escolha dos alunos, sujeitos desta pesquisa, foi a classificação deles na lista de aprovação divulgada pelo ENEM. Este trabalho contou com os dados fornecidos por quatro alunos, sendo dois classificados nas primeiras colocações (4º e 5º) e dois nas últimas (13º e 15º). A partir disso a correlação entre os dados desses alunos será realizada, visando aos seguintes aspectos: a) a classificação obtida no ENEM; b) a formação da educação básica em escola particular ou pública e c) o cumprimento da atividade solicitada pela professora ministrante da disciplina, com o objetivo de contribuir com as discussões sobre letramento acadêmico. Visa-se, portanto, neste trabalho, analisar o modo como esses quatro alunos apropriam-se da escrita. No total, foram analisadas oito produções de textos, primeira versão e reescrita após as intervenções da professora ministrante da disciplina, além dos questionários.

O questionário de caracterização nos propicia o conhecimento de cada sujeito participante desta pesquisa, tal como as atividades diárias que fazem parte de sua vida. Ressaltamos que os nomes dos sujeitos mencionados no decorrer deste trabalho são fictícios, levando em consideração a cláusula do termo de consentimento que lhes garante sigilo na participação. Contamos, ao todo, com a participação de quatro sujeitos e, com base

nos questionários, formulamos seus perfis: Letícia tem 18 anos, estudou o Ensino Fundamental e Médio em escolas particulares; os seus pais possuem formação acadêmica e a exercem profissionalmente; porém Letícia não trabalha. A família não recebe auxílio do governo federal. Letícia afirma que frequentemente produz listas de compras, escreve bilhetes, faz depósitos e saques, lê bulas, dentre outros. Ressaltamos que este sujeito em questão ficou na 4ª colocação na lista de aprovados divulgada pelo ENEM.

O segundo sujeito da pesquisa (Júlia) ficou em 5º lugar na lista de aprovados divulgada pelo ENEM, tem 18 anos e estudou toda a formação básica em uma única escola particular; sua mãe tem formação acadêmica e exerce-a profissionalmente, enquanto seu pai não foi mencionado no questionário. Júlia não trabalha e a família não recebe auxílio do governo federal. Ela afirma que geralmente estuda durante os três horários do dia. As atividades realizadas por Júlia são elaboração de listas de compras, leitura de manuais, elaboração de *e-mail*, dentre outros.

O terceiro sujeito da pesquisa (Rebeca) ficou em 13º lugar na lista de aprovados divulgada pelo ENEM, tem 19 anos e estudou o Ensino Fundamental e Médio em escolas públicas. Seus pais não possuem formação acadêmica e têm o Ensino Básico incompleto; a família não recebe auxílio do governo federal. O sujeito realiza atividades diárias, tais como leitura de manuais e bulas, consulta guia de ruas, procura promoções em jornais, dentre outros.

O quarto sujeito da pesquisa (Mateus) ficou em 15º lugar na lista de aprovados divulgada pelo ENEM, tem 19 anos e estudou o Ensino Fundamental e Médio em escolas públicas. Sua mãe não possui formação acadêmica e tem o ensino básico incompleto, enquanto seu pai não foi mencionado no questionário. Mateus é bolsista do PIBID e afirma realizar as atividades da graduação pela tarde. A família recebe o auxílio do governo federal (bolsa família). Ele afirma que frequentemente produz listas de compras, faz depósitos ou saques na caixa, copia e/ou anota letras de músicas, dentre outros.

As aulas da disciplina Leitura e Produção de textos tem como foco a elaboração do gênero resumo, porém, antes da discussão desse gênero, é apresentada aos alunos uma abordagem sobre concepções de linguagem, escrita, leitura e dos gêneros acadêmicos. Assim, antes da solicitação do gênero resumo, a professora responsável sugeriu a leitura da obra *Ler e compreender*, capítulos 1 e 2, de Ingedore Koch e Vanda Elias, intitulados

como “Os sentidos do texto”. Após a leitura do texto, iniciou-se uma discussão em sala e, em seguida, a professora solicitou que eles produzissem individualmente o resumo a partir do texto lido, considerando as experiências anteriores de escrita de resumos, conforme os alunos declararam ter vivenciado nas disciplinas do Ensino Médio. A atividade foi proposta para ser realizada em casa e entregue na próxima aula.

Os oito resumos – escrita e reescrita – serão analisados levando em consideração as seguintes questões: a) compreensão do texto, b) compreensão do gênero, c) coesão e coerência textual e d) os três aspectos do letramento acadêmico utilizados por Zavala (2010), sendo epistemologia, identidade e poder. Esses aspectos serão correlacionados com as respostas apresentadas pelos alunos nos questionários.

Vale mencionar que os procedimentos metodológicos deste trabalho têm o conhecimento dos quatro participantes e contaram com sua autorização para ser efetivados. No capítulo seguinte analisaremos detalhadamente as produções e os questionários.

5. *Análise de dados*

5.1. *Contextualização das atividades de produção*

Como já dissemos em um outro momento, o termo letramento acadêmico surgiu como uma tentativa de extrair as implicações sociais do uso da modalidade escrita da língua para a compreensão das questões referentes à aprendizagem no ensino superior (Cf. ZAVALA, 2010). Algumas pesquisas realizadas (Cf. FISCHER, 2008; FIAD, 2013, 2014; MARI-NHO, 2010; SANTOS, 2007; ZAVALA, 2010) indicam que os estudantes universitários apresentam diversas dificuldades quando o assunto é produção de gêneros tipicamente próprios da universidade. Diante disso, analisaremos, ao todo, oito produções de textos do gênero discursivo resumo – primeira versão e reescrita – e os questionários de caracterização respondidos por alunos do primeiro semestre do curso de Letras, sujeitos desta pesquisa. Com o objetivo de analisar o modo como esses quatro alunos apropriam-se da escrita, observaremos nas produções às seguintes questões: a) compreensão do texto, b) compreensão do gênero, c) coesão e coerência textual e d) os três aspectos do letramento acadêmico utilizados por Zavala (2010), sendo epistemologia, identidade e poder. Esses aspectos serão correlacionados com as respostas apresentadas pelos alunos nos

questionários. Observaremos também, a partir da triangulação de dados que compõem esta pesquisa, os seguintes aspectos: a) a classificação obtida no ENEM; b) a formação da educação básica em escola particular ou pública e c) o cumprimento da atividade solicitada pela professora ministrante da disciplina.

5.2. Análise dos instrumentos

No que se refere à compreensão de *Ler e compreender: os sentidos do texto*, cap. 1 e 2, de Ingedore Koch e Vanda Elias, podemos afirmar que, de modo geral, todos os alunos compreenderam as ideias centrais e conseguiram apresentá-las no resumo que escreveram, embora tenham apresentado incoerência em determinados trechos do resumo, sobretudo na primeira versão. Os sujeitos citaram a importância da concepção de língua, trazendo em questão os três tipos; explanaram também acerca da interação autor – texto – leitor, dentre outras ideias defendidas pelas autoras no texto-fonte. Esse fato nos evidencia que a discussão em sala de aula antecipadamente sobre o texto tenha aberto caminhos e auxiliado os alunos na compreensão, muito provavelmente facilitado na elaboração do gênero resumo que foi solicitado logo em seguida pela professora responsável pela disciplina.

Na primeira versão do texto, notamos que os sujeitos não compreenderam totalmente o gênero resumo acadêmico. Letícia (4º lugar na lista de aprovados divulgada pelo ENEM e aluna de escolas particulares) apesar de ter elaborado seu texto em um parágrafo, apresentou as ideias confusas, demonstrando a realização de uma possível junção das ideias das autoras, copiando as palavras idênticas do texto-fonte, conseqüentemente isso deixou seu texto sem coesão, aparentando desconhecer a constituição do gênero. Os trechos abaixo ilustram isto:

Na percepção de língua com representação do pensamento, o sujeito atribuído é o individual, revelando o sentido e intenções do autor, cabendo ao leitor o papel passivo de captar esses sentidos, através da leitura do produto do pensamento do autor, o texto. [...] Há alguns fatores que podem ajudar ou não na interpretação destes textos como os aspectos materiais (comprimento de linha, fonte empregada, excesso de abreviação), fatores linguísticos (léxico e estruturas sintáticas complexas) e as diferenças nas circunstâncias da escrita e da leitura, o que interfere na produção de sentido, já que para Koch depois de escrito o texto se torna independente do autor. (Trecho retirado da produção de Letícia)

O sujeito em questão não organizou seu texto adequadamente e não o iniciou apresentando na introdução uma ideia geral. Embora tenha compreendido o texto lido e o tenha produzido em paráfrases, em alguns casos Letícia posicionou suas ideias em desordem, dificultando a compreensão de quem o lesse. Fato esse que pode ter ocorrido porque os alunos assumem na esfera acadêmica a postura de apenas reproduzirem a voz do autor do texto-fonte, copiando as ideias e não se preocupando com a coesão e coerência do seu texto. Diante disso, notamos essas referidas unidades no seguinte trecho: “...através da leitura do produto do pensamento do autor, o texto”.

A dificuldade na elaboração do texto pode nos evidenciar que Letícia não tem (ou não tinha) conhecimento específico para isso, em outras palavras, lhe faltava experiência. Esse fato, de acordo com Oliveira (2006), é comum, pois os universitários adentram a esfera acadêmica sem nenhum conhecimento prévio acerca dos gêneros pertencentes a ela, fato esse que demonstra a falta de familiaridade, uma vez que não tiveram contato com eles no Ensino Fundamental e Médio.

Acerca da produção de Júlia (5º lugar na lista de aprovados divulgada pelo ENEM e aluna de escolas particulares) notamos que ela elabora um texto que corresponde às características formais de um resumo acadêmico, contém um parágrafo e não evidencia dificuldade na explanação das ideias do texto resumido, como em:

A leitura pode ser entendida de várias formas, depende diretamente do modo como consideramos a função da língua, do sujeito, do texto e do sentido. Caso entendamos a língua como canal de transmissão de pensamento, teremos um sujeito que não abre espaço para questionamentos, o texto é uma materialização de suas ideias e a leitura serve para desvendar o sentido que o autor quis dar àquele texto. (Trecho retirado da produção de Júlia)

O sujeito em questão constrói seu texto fazendo uso das paráfrases, notamos que as ideias estão difundidas e coerentes, demonstrando uma boa compreensão do capítulo 1 do texto *Ler e compreender*, de Ingedore Koch e Vanda Elias. A professora ministrante da disciplina chamou a atenção desse sujeito para a referência do texto resumido, pois foi exposto inadequadamente, em outras palavras, no início do texto, como introdução. Ilustram isto:

Segundo Ingedore Villaça Kock e Vanda Maria Elias em *Ler e compreender: os sentidos do texto* (São Paulo: Contexto, 2007. cap. 1, p. 9 – 37.), a leitura pode ser entendida de várias formas, depende diretamente do modo como consideramos a função da língua, do sujeito, do texto e do sentido. Caso entendamos a língua como

A sugestão de situar o leitor quanto às ideias das autoras, expondo-as claramente, foi atendida. Outro fator referido pelo sujeito refere-se à citação dos nomes de Ingedore Koch e Vanda Elias, fato que não esteve presente na primeira versão. Inclusive, Júlia silenciou as autoras durante todo o decorrer do texto. Há também a ocorrência da epistemologia na primeira versão do resumo de Júlia, pois ela apenas menciona os nomes das autoras uma vez, no início do texto, em seguida silencia os nomes delas, consequentemente, durante o decorrer da produção, acreditamos que o texto trata-se do comentário da aluna, e não de um texto com vozes de outros autores. Como vemos em:

Segundo Ingedore Villaça Kock e Vanda Maria Elias [...] a leitura pode ser entendida de várias formas, depende diretamente do modo como consideramos a função da língua [...] Caso entendamos a língua como canal de transmissão de pensamento, teremos um sujeito que não abre espaço para questionamentos, o texto é uma materialização de suas ideias e a leitura serve para desvendar o sentido que o autor quis dar àquele texto [...] Este sentido também depende de qual é o objetivo de determinada leitura e do contexto em que o texto foi escrito e é lido, ou seja, não existe apenas um sentido exato para o texto, nem uma única leitura, mas várias, pois cada pessoa possui uma própria bagagem cognitiva e as situações são múltiplas [...] (Trecho retirado da produção de Júlia)

Muito provavelmente o silenciamento das referências às autoras no texto de Júlia deve-se à dificuldade que ela tem de incluir na sua produção outras vozes, sem ser a sua. Além do silêncio referente aos nomes das autoras, há também a presença de verbos que incluem o sujeito nas ideias expostas. O resumo foi escrito na primeira pessoa do plural, pois houve o emprego dos verbos “consideramos”, “entendamos”, dentre outros. Vale ressaltar que o silêncio dela quanto aos nomes das autoras durante o resumo também foi identificado pela professora ministrante da disciplina.

Na segunda versão do texto a observação foi apagada e refeita. Júlia apresentou as referências às autoras, identificando assim as vozes presentes em seu resumo, como vemos em:

No primeiro capítulo do livro, as autoras iniciam esclarecendo que existem diversas concepções para leitura, dependendo diretamente de quais concepções se tem de língua [...] Segundo elas, caso a língua seja entendida como expressão do pensamento, tem-se um sujeito que não abre espaço para

questionamentos [...] Para Koch e Elias, esse sentido também depende de qual é o objetivo de determinada leitura e do contexto em que o texto foi escrito e é lido [...] (Trecho retirado da produção de Júlia)

Segundo Zavala (2010), isso ocorre porque “é completamente novo para os alunos o fato de terem que citar os autores, de fundamentar suas ideias”.

Rebeca (13º lugar na lista divulgada pelo ENEM e aluna de escolas públicas) diferentemente dos resumos já analisados anteriormente, apresentou o seu texto com dificuldades na constituição do gênero, uma vez que foi elaborado em mais de um parágrafo. O seu texto contém três parágrafos e nos remete a uma dissertação (gênero estudado na educação básica). Não podemos concluir que esse fato possa ter ocorrido porque ela tenha faltado à aula em que a professora explicou as características e funções do gênero resumo acadêmico, ou até mesmo que não compreendeu a explicação, o fato relevante é que Rebeca preservou cada parágrafo para uma ideia central das autoras do texto base, como vemos em:

No início do texto podemos observar três tipos de concepção de língua. Na primeira delas, a língua é vista como uma representação do pensamento, e o sujeito como o senhor absoluto de suas ações e de seu dizer. Desse modo, a língua é entendida como a atividade de captação das ideias do autor. (1º parágrafo)

Na interação autor – texto – leitor a ideia de leitura é apresentada como uma atividade de produção de sentido. O leitor realiza um processo intenso de compreensão e interpretação do texto, partindo de seus objetivos e conhecimentos sobre o assunto, o leitor, a linguagem, etc. (2º parágrafo)

Quando fale-se de estratégias de leitura, espera-se do leitor que processe, critique, contradiga ou avalie informação que lhe é apresentada. Esse aspecto põe em foco o leitor e seus conhecimentos em interação [...] (3º parágrafo) (Trecho retirado da produção de Rebeca)

Além de apresentar dificuldades quanto à constituição do resumo, Rebeca não retoma explicitamente os termos em destaque, como por exemplo: “... os sujeitos são vistos como atores, construtores sociais, que se constroem e são construídos no texto.”. Diante desse trecho, fica a indagação “Mas a qual texto o sujeito se refere?”, em todo o decorrer do resumo há marcas de ausência aos termos retomados; em outras palavras, Rebeca não retoma algumas referências em seu texto, embora as ideias centrais das autoras sejam transmitidas com coerência e coesão, através de paráfrases. As observações realizadas pela professora se referem, respectivamente, à ideia básica do texto-fonte, que não está claro no resumo, e à falta de coesão e coerência.

Na segunda versão do texto, Rebeca atende as observações realizadas pela professora e apresenta o resumo elaborado em um parágrafo, apesar das ideias serem apresentadas confusas, diferentemente da primeira versão. Vejamos:

Quando se fala de estratégias de leitura, Koch e Elias, dizem que o leitor ao entrar em contato com o texto começa antecipar e levantar hipóteses sobre o mesmo a partir do conhecimento sobre o autor etc. (Trecho retirado da produção de Rebeca)

Ressaltamos que a aluna em questão cumpriu na reescrita as observações quanto às características do gênero, porém não apresentou com clareza algumas ideias, demonstrando assim dificuldade na compreensão do texto-fonte. Provavelmente, ficou preocupada com a forma e se esqueceu do conteúdo. Segundo Oliveira (2006), os alunos se veem, nesse novo contexto, obrigados a ler e a produzir textos que não lhes foram ensinados ou apresentados de forma sistemática nas séries anteriores, e quando isso lhes é cobrado sentem-se pressionados e incapazes de cumprir a solicitação da atividade. Assim, mesmo com as discussões realizadas pela professora da disciplina Leitura e produção de textos, ela sente-se insegura em relação à produção desse gênero acadêmico.

Na primeira versão do texto de Rebeca, notamos que durante todo o decorrer do texto o sujeito não faz menção aos nomes das autoras do texto-fonte (epistemologia), há apenas a presença na referência que está no topo do resumo. Vejamos:

No início do texto podemos observar três tipos de concepção de língua. Na primeira delas, a língua é vista como uma representação do pensamento, e o sujeito como o senhor absoluto de suas ações e de seu dizer. Desse modo, a língua é entendida como a atividade de captação das ideias do autor. Na interação autor – texto – leitor a ideia de leitura é apresentada como uma atividade de produção de sentido. O leitor realiza um processo intenso de compreensão e interpretação do texto, partindo de seus objetivos e conhecimentos sobre o assunto, o leitor, a linguagem, etc. Quando fale-se de estratégias de leitura, espera-se do leitor que processe, critique, contradiga ou avalie informação que lhe é apresentada. Esse aspecto põe em foco o leitor e seus conhecimentos em interação [...] (Trecho retirado da produção de Rebeca)

Após a observação feita pela professora responsável pela disciplina, o sujeito faz apagamentos e refaz o texto inserindo os nomes das vozes contidas, como observamos em:

No início do texto Ler e compreender: os sentidos do texto, de Ingedore Koch e Vanda Elias, são possíveis observar três tipos de concepção de língua [...] As autoras dizem que na interação autor – texto – leitor, a ideia de

leitura é apresentada como uma atividade de produção de sentido [...] Quando se fala de estratégias de leitura, Koch e Elias, dizem que o leitor ao entrar em contato com o texto começa antecipar e levantar hipóteses sobre o mesmo a partir do conhecimento sobre o autor etc. (Trecho retirado da produção de Rebeca)

Notamos que, apesar da inclusão dos nomes das autoras, ainda podemos considerar poucas às vezes em que eles aparecem, uma vez que o resumo foi extenso e os nomes de Ingedore Koch e Vanda Elias foram expostos apenas três vezes.

Assim como Rebeca, Mateus (15º lugar na lista de aprovados divulgada pelo ENEM e aluno de escolas públicas) apresentou um resumo com dificuldades na constituição do gênero e também na compreensão do texto-fonte, uma vez que elaborou seu texto em cinco parágrafos e suas ideias estão fragmentadas, remetendo a todo o momento para as palavras utilizadas pelas autoras no texto *Ler e compreender*. Observemos:

A concepção de sujeito está diretamente relacionada com a concepção de língua que se adote. (1º parágrafo)

Ingedore nos apresentou três as posições clássicas com relação ao sujeito: primeiro temos o sujeito cartesiano, dono de sua vontade e palavras; segundo o assujeitado pelo sistema, só diz e faz o que se exige que faça e diga; e, por último, sujeito como entidade psicossocial, é um sujeito que se constitui na interação com o outro. (2º parágrafo)

Mais a frente, Ingedore também nos diz que, o conceito de texto depende das concepções de língua e sujeito. Temos a língua como representação de pensamento (do sujeito) e texto como produto lógico de pensamento; há também a concepção de língua como código, sujeito (pré) determinado pelo sistema e o texto como produto de codificação. Já na concepção interacional da língua, sujeitos são construtores sociais e o texto, lugar de interação. (3º parágrafo)

Quanto aos sentidos do texto, nos são apresentadas as teorias, que tentam responder questões como, em suma agimos ou deveríamos agir nessa busca; recorrendo à metáfora do iceberg. No topo, está o signo a ser interpretado. Abaixo dele, várias camadas de sentido a ser caçado. (4º parágrafo) Dadas todas as peças do jogo, que envolvem a leitura de texto apresentadas no capítulo, a autora define o texto como um evento dialógico (Bakhtin), de interação entre sujeitos sociais. (5º parágrafo) (Trecho retirado da produção de Mateus)

A insegurança do aluno em questão acerca da apresentação do conteúdo e da construção do gênero nos leva as mesmas considerações apresentadas sobre Rebeca: essas dificuldades devem ter ocorrido porque faltou à aula em que houve a discussão de ambos os procedimentos, ou não compreendeu completamente a explicação feita em sala de aula pela professora da disciplina, sobretudo “porque o gênero é totalmente novo para ele” (MARINHO, 2010). Ressaltamos que, durante todo o resumo, Mateus

não mencionou a referência do texto resumido e omitiu uma autora, uma vez que o texto é de Ingedore Koch e Vanda Elias, e ele apenas mencionou a primeira. Em todas essas ocorrências, a professora responsável circulava o nome da autora e escrevia interrogações (?), indagando o porquê do silêncio do nome da outra autora.

Na segunda versão do texto, notamos que algumas dificuldades se repetem, embora Mateus elabore seu resumo em um parágrafo, demonstrando compreensão das características do resumo, novamente não há durante o texto a explanação da referência do texto-fonte, e o aluno conclui seu resumo com um comentário: “O professor deve trabalhar a produção e a compreensão de textos sempre deixando claro em que situação discursiva o texto a ser produzido deve ser encaixado”. A professora faz uma observação acerca dessa conclusão do sujeito, alertando-o que esse procedimento não cabe no gênero resumo acadêmico.

Notamos que já na primeira versão há os nomes das vozes que compõem o texto do sujeito Mateus, porém, assim como Letícia, ele menciona apenas o nome de uma autora, sendo que o texto-fonte é de ambas: Ingedore Koch e Vanda Elias. Vejamos:

Ingedore nos apresentou três as posições clássicas com relação ao sujeito: primeiro temos o sujeito cartesiano, dono de sua vontade e palavras; segundo o assujeitado pelo sistema, só diz e faz o que se exige que faça e diga; e, por último, sujeito como entidade psicossocial, é um sujeito que se constitui na interação com o outro. Mais à frente, Ingedore também nos diz que, o conceito de texto depende das concepções de língua e sujeito. Temos a língua como representação de pensamento (do sujeito) e texto como produto lógico de pensamento; há também a concepção de língua como código, sujeito (pré) determinado pelo sistema e o texto como produto de codificação. Já na concepção interacional da língua, sujeitos são construtores sociais e o texto, lugar de interação. [...] Dadas todas as peças do jogo, que envolvem a leitura de texto apresentadas no capítulo, a autora define o texto como um evento dialógico (Bakhtin), de interação entre sujeitos sociais. (Trecho retirado da produção de Mateus)

Vale ressaltar que durante todas as ocorrências da presença de apenas um nome das autoras ou no silêncio dos nomes de ambas, a professora ministrante da disciplina circulava e indagava os quatro sujeitos quanto à ausência dos nomes.

Em geral, observamos que embora esses sujeitos pratiquem as atividades diárias que envolvem a leitura e a escrita, eles não excluem o fato de que a mudança da educação básica para a acadêmica é uma experiência totalmente nova e que, em alguns casos, tem-se que assumir várias identidades quanto ao que lhes é solicitado e quanto ao método de cada professor

que encontrarão na universidade. De acordo com Zavala (2010 *apud* Niño-Murcia e Rothaman 1994) “a identidade não constitui uma essência fechada e estática, mas que existe a possibilidade de assumir múltiplas identidades de acordo com as circunstâncias”.

No que se refere às dificuldades encontradas na esfera acadêmica e comentários sobre o curso de Letras, as respostas dos sujeitos acerca dessas questões são diferenciadas. Ressaltamos que somente Rebeca (13º lugar na lista de aprovados divulgada pelo ENEM) foi reprovada em uma disciplina – Teoria de Literatura I – no curso de Letras. Segundo o sujeito referido, a disciplina se apresentou completamente diferente do que era esperado, assim sendo dificultou a compreensão. Enquanto Letícia (4º lugar na lista de aprovados divulgada pelo ENEM) afirmou que, apesar de não ter sido reprovada em nenhuma disciplina, para ela a disciplina de Teoria da Linguística foi um desafio de aprendizagem porque nunca tinha estudado ou escutado sobre os estudos realizados na área, mas o sujeito afirma que se superou e obteve êxito.

Ainda sobre as maiores dificuldades de aprendizagem enfrentadas até então no curso, Júlia (5º lugar na lista de aprovados divulgada pelo ENEM) e Mateus (15º lugar na lista de aprovados divulgada pelo ENEM) foram enfáticos ao afirmarem: “Entender alguns conceitos que me foram passados de forma equivocada durante a educação básica”.

De forma geral, notamos que os alunos se sentem satisfeitos no curso de Letras, apesar das dificuldades que foram encontradas durante o ingresso na esfera acadêmica. A reflexão sobre a linguagem está em praticamente todos os comentários referentes ao curso, muito embora em ocasiões diárias da esfera acadêmica sobressaia a ideia de que precisam rever alguns conceitos. Sobre isso, Fiad (2013) afirma que os sujeitos vão se apropriando da linguagem ao se constituírem como locutores, junto aos seus interlocutores; a apropriação da linguagem implica um trabalho do sujeito, o que significa que há um movimento do sujeito e uma recriação da linguagem em cada situação de interação; cada interação é, por um lado, um momento novo de produção linguística.

6. Considerações finais

Conforme o objetivo proposto de analisar o modo como quatro alunos do primeiro semestre do curso de Letras, na Universidade Federal de Alagoas, apropriam-se da escrita, observamos que eles explicitaram

através dos resumos analisados o cumprimento da atividade proposta pela professora responsável pela disciplina, embora seja notório que dois alunos compreenderam o texto-fonte e as características do gênero resumo mais que os outros.

A partir da análise, constatamos que os questionários contribuíram para justificar a escrita dos quatro alunos, uma vez que aqueles que estudaram em escolas particulares ocuparam os primeiros lugares (4º e 5º) na lista de aprovados divulgada pelo ENEM e atenderam melhor às propostas solicitadas pela professora, enquanto os que estudaram em escolas públicas ocuparam os últimos lugares (13º e 15º) na lista de aprovados divulgada pelo ENEM e apresentaram mais dificuldades na elaboração dos textos. Diante disso é significativo considerar a necessidade de os alunos serem recebidos na esfera nova que lhes é apresentada – a esfera acadêmica – com orientações dos professores que lhes possibilitem desenvolver “o pensamento acadêmico, vinculado a noções de racionalidade e lógica como parte de uma epistemologia objetiva, assumindo a absoluta clareza de representação do conhecimento como veículo de uma mente racional e científica” (ZAVALA, 2010, p. 74).

Isso nos leva a compreender que o trabalho com o letramento acadêmico é importante para os alunos recém universitários, e que devemos compreender que esses alunos não ingressam o ensino superior preparados para atender a todas as demandas de letramento que lhes são propostas, pois ainda de acordo com Zavala (2010, p. 72), “não há nenhuma garantia de que os estudantes venham prontos para lidar com o letramento acadêmico, requerido deles nessas instituições”. E lembrarmos que os problemas que os alunos enfrentam e que se relacionam com a produção de textos acadêmicos não se reduzem apenas a problemas linguísticos.

Isso poderá ser amenizado se os alunos recém universitários forem direcionados acerca dos gêneros acadêmicos, sugerindo interfaces entre as esferas acadêmicas e profissionais, para assim serem evitadas incompreensões por parte dos alunos. Diante disso, Marinho (2010) afirma que as disposições mais ou menos favoráveis dos alunos para participarem de práticas de leitura e de escrita dependem das estratégias pedagógicas agenciadas pelos professores das diversas disciplinas e de projetos pedagógicos voltados para esse conteúdo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FIAD, Raquel. Reescrita, dialogismo e etnografia. *Linguagem em (Dis)curso (Impresso)*, v. 13, p. 463-80, 2013.

FIAD, R.; SILVA, F. Letramentos digitais e acadêmicos em contexto universitário: investigando práticas letradas em um Curso de Letras de uma universidade pública. *Revista Colineares*, v. 1, p. 31-50, 2014.

FISCHER, A. Práticas de letramento acadêmico em um curso de Engenharia Têxtil: o caso dos relatórios e suas dimensões escondidas. *Scripta*, v. 16, p. 54-67, out. 2011.

KLEIMAN, Angela B. *O conceito de letramento e suas implicações para a alfabetização*. 2007. Disponível em: www.letramento.iel.unicamp.br.

MARINHO, Marildes. *A escrita nas práticas de letramento acadêmico*. Belo Horizonte: RBLA, 2010.

OLIVEIRA, Eliane Feitoza. *Letramento acadêmico: principais abordagens sobre a escrita dos alunos no ensino superior*. Instituto de Estudos da Linguagem. 2006. Disponível em: <http://www.iel.unicamp.br/biblioteca/index.php>.

FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação*. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

SANTOS, L. F. *Produção de textos na universidade: em busca de atitudes ativas e táticas*. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2007. 250 f.

ZAVALA, Virginia. Quem está dizendo isso?: Letramento Acadêmico, identidade e poder no ensino superior. In: VÓVIO, C.; SITO, L.; DE GRANDE, P. (Orgs). *Letramentos*. Campinas: Mercado de Letras, 2010.