

Letramento de acadêmicos do curso de letras: apropriação de gêneros e implicações para a formação do professor

p. 37 - 52

Ângela Francine Fuza ¹

Raquel Salek Fiad ²

Lidiane Nickel Gomes ³

Resumo

Esta pesquisa objetivou analisar as práticas de leitura e de escrita de acadêmicos de um curso de Letras, de uma universidade pública do Estado do Tocantins, região Norte do Brasil, fundamentando-se em discussões recentes sobre o Letramento Acadêmico, feitas por estudiosos dos Novos Estudos do Letramento (STREET, 1984; LEA E STREET, 1998, entre outros) e na concepção dialógica de linguagem segundo os princípios teóricos da Linguística Aplicada. Para tal, considerando os eixos metodológicos e analíticos de Souza e Basseto (2014), tendo sido aplicado um questionário aos acadêmicos com o intuito de observar, por meio de uma análise qualitativa e quantitativa, como essas experiências contribuem para a inserção dos alunos na comunidade acadêmica e para sua formação como professores. Os resultados indicam a necessidade de expor os acadêmicos a um processo mais completo de letramento em relação à escrita acadêmica, considerando o contexto de formação dos sujeitos, pois, apesar de muito se ler, pouco se produz dos gêneros acadêmicos, focando-se apenas em aspectos formais da produção dos enunciados.

Palavras-chaves: Gêneros acadêmicos. Formação de professores. Letramento. Letramentoacadêmico.

LITERACY OF UNDERGRADUATE STUDENTS IN THE LINGUISTIC COURSE: APPROPRIATION OF GENRES AND IMPLICATIONS FOR TEACHER TRAINING

Abstract

This article aims to analyze the experiences of reading and writing papers of undergraduate students in the Linguistic Course of a public university in Tocantins, a state of northern Brazil. It is basing on recent discussion on academic literacy made by scholars of the New Literacy Studies (STREET, 1984; LEA E STREET, 1998, among others) and dialogical conception of language according to the theoretical principles of Applied Linguistics. For this purpose, a questionnaire was made, based on the studies of Souza; Bassetto (2014), and applied with the intention of observe, through a qualitative and quantitative analysis, how these experiences contribute to the integration of students into was applied academic community and their training as teachers. The results indicate the need to expose the students to a more thorough process of literacy in relation to academic writing, considering the context of training of subjects, because, although they read a lot, they produce a little number of academic genres, focusing on only formal aspects of production of statements..

Key words: Academic Genres. Training of teachers. Literacy. AcademicLiteracy.

1 Professora da Universidade Federal do Tocantins - UFT. Doutoranda em Linguística Aplicada na Universidade Estadual de Campinas - Unicamp. Mestre em Letras pela Universidade Estadual de Maringá - UEM.

2 Doutora em Linguística pela State University of New York. Atualmente é professora titular da Universidade Estadual de Campinas.

3 Graduada em Letras na Universidade Federal do Tocantins (UFT)

Introdução

Segundo Souza e Bassetto (2014), os documentos que regularizam as licenciaturas no país, como o Parecer CNE/9/2001 e a Resolução CNE/CP/1/2002, revelam que a pesquisa deve se constituir como prática cotidiana na vida do professor, em sua busca pela compreensão dos fenômenos referentes ao processo de ensino e de aprendizagem, para que conheçam os discursos e as práticas que circulam por meio dos gêneros discursivos [2] nessa comunidade.

É evidente que os alunos, ao ingressarem em um curso superior, precisam adquirir conhecimentos e habilidades relativas à leitura e à produção de gêneros próprios do ambiente acadêmico. Nesse sentido, Cavalcante (2012) afirma que é necessário que os alunos se apropriem dos diversos letramentos a fim de atuarem nas atividades propostas academicamente, compreendendo os conteúdos trabalhados.

No entanto, na maioria das vezes, é na graduação que os alunos têm seu primeiro contato com diversos gêneros acadêmicos o que dificulta esse processo de apropriação. A compreensão dos gêneros discursivos que circulam no ambiente acadêmico é necessária para que o aluno possa participar efetivamente da comunidade acadêmica, pois “saber ler e escrever ‘eficazmente’ em contextos variados tem sido apontado, cada vez mais, como um indicador de poder político e cultural em uma sociedade logocêntrica” (CAVALCANTE, 2012, p. 5-6).

O conhecimento dos gêneros acadêmicos,

no que se refere às suas características estruturais, discursivas, pragmáticas e retóricas, é um dos meios que instrumentalizam os aprendizes para a prática da pesquisa, reflexão crítica e formação como um professor/pesquisador, superando, assim, dicotomias como aquele que pesquisa (acadêmico) e aquele que executa (professor) (SOUZA E BASSETTO, 2014).

Este estudo, resultado de um Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em Letras, está fundamentado em discussões recentes sobre o Letramento Acadêmico, feitas por estudiosos dos Novos Estudos do Letramento, (STREET, 1984; LEA E STREET, 2006; 1998; entre outros) e sobre os estudos que visam ao ensino ou à análise de gêneros acadêmicos, respaldados em Bakhtin e em seu Círculo, segundo os princípios teóricos da Linguística Aplicada. O objetivo, então, do texto é de analisar as práticas de leitura e de escrita de acadêmicos de um curso de Letras-Língua Portuguesa e suas respectivas Literaturas, em uma universidade pública do Estado do Tocantins, região norte do Brasil, a fim de contribuir para estudos do Letramento Acadêmico que postulam a inserção desses sujeitos no mundo acadêmico. Com base no estudo de Souza e Bassetto (2014), que analisaram, por meio de pesquisa quantitativa, as experiências de leitura e de escrita de alunos de Letras da região Sudeste do país, optamos por organizar o questionário à luz dos eixos propostos pelas autoras. Logo, ele foi elaborado e aplicado aos graduandos [3] do último ano do curso de Letras, contemplando questões relativas à leitura e à escrita de gênero, que será analisado por meio

2 Os trabalhos em torno dos gêneros se dividem em duas vertentes distintas, enraizadas em diferentes releituras bakhtinianas: “teoria de gêneros do discurso ou discursivos e teoria de gêneros de texto ou textuais” (ROJO, 2005, p. 185, grifos da autora). Neste estudo, adotamos a terminologia gêneros discursivos, pois envolve elementos sócio-históricos da situação comunicativa, determinados pelas condições reais da enunciação, ou seja, pela situação social mais imediata (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1992).

3 Os acadêmicos assinaram Termo de Consentimento, no ato da entrevista, autorizando o uso dos dados para fins de pesquisa e de publicação.

das abordagens quantitativas e qualitativas.

A partir dessa aplicação será possível ainda verificar os gêneros acadêmicos que circundam a formação de professores do curso de Letras da instituição; delimitar os gêneros acadêmicos mais utilizados; e compreender de que forma esses gêneros acadêmicos contribuem para a formação do sujeito como professor. Com isso, poder-se-á também refletir sobre o papel da universidade nessa qualificação, no que se pode melhorar para que esse profissional possa colocar esse conhecimento em prática com qualidade, já que conforme Bezerra (2010, p. 138) “nem sempre se reserva espaço e tempo específicos para o seu ensino [ensino dos gêneros acadêmicos] no currículo dos diversos cursos”.

Dessa forma, considerando o objetivo proposto, este estudo apresenta, inicialmente, a fundamentação teórica, centrada no letramento acadêmico e nos gêneros acadêmicos, abordando-se, ainda, postulados sobre o letramento dos professores em gêneros. Na sequência, destaca-se a metodologia da pesquisa, assim como a análise dos dados e, por fim, a conclusão.

1. Fundamentação teórica

1.1 Letramento acadêmico e gêneros acadêmicos

Um questionamento recorrente em discussões sobre a escrita na universidade, nos anos 80, segundo Fiad (2011), era: por que os estudantes chegam à universidade “sem saber escrever”? No contexto atual de ensino e de aprendizagem, a autora considera que tal pergunta não pode ser mais a mesma, pois “Não é mais possível dizer que os estudantes não sabem escrever, de modo genérico e absoluto” (FIAD, 2011, p. 360). Se em 1980 era possível verificar o desempenho do aluno na escrita por meio de habilidades individuais de ler e de escrever, hoje,

é imprescindível situar qualquer prática de leitura e de escrita em um contexto social de produção dos discursos.

Nesse sentido, considerando os conhecimentos e questões sociais dos acadêmicos, os alunos enfrentam um novo universo de aprendizagem quando adentram a universidade. Nessa nova esfera comunicativa, há práticas e gêneros próprios e, segundo Cavalcante (2012, p. 2),

[...] os alunos precisam se apropriar de diferentes tipos de letramentos para poderem participar eficazmente das atividades propostas, bem como compreender os conteúdos trabalhados, a fim de experimentar um processo de ensino/aprendizagem produtivo (CAVALCANTE, 2012, p. 2).

Porém, em sua grande maioria, é na graduação que os alunos têm o primeiro contato com gêneros acadêmicos o que faz aumentar as dificuldades de aprendizagem. Sem a compreensão desses gêneros, que estão presentes no âmbito acadêmico, o aluno, muitas vezes, não consegue desenvolver uma participação efetiva.

Em relação ao letramento, foi apenas nos últimos 30 anos que um amplo debate em relação ao ensino e à aprendizagem da língua escrita tomou forma no âmbito das universidades brasileiras. Matêncio (2009), com base nos estudos e abordagens de Street (1984) e Heath (1982), tidos como clássicos ao se tratar desse tema, postula que várias discussões têm sido desenvolvidas no país, focalizando questões sociais, culturais, históricas da apropriação da escrita por parte do cidadão e dos usos que ele faz da escrita. Embora tais discussões estejam disseminadas na esfera acadêmica, parte expressiva dos universitários, muitas vezes, parece alheia a elas, concebendo letramento como sinônimo de erudição e não acreditando que sujeitos analfabetos possam participar de eventos de letramento na sociedade.

O termo letramento é tido por Kleiman (1995, p. 18) como “o conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. Logo, ele não surgiu para substituir alfabetização, a aquisição da leitura e da escrita, mas para dar conta dos aspectos sociais envolvidos no uso da escrita em uma sociedade.

O termo letramento é empregado por Terzi (2006, p. 3) para designar “a relação que indivíduos e comunidades estabelecem com a escrita nas interações sociais”. A autora afirma que, essa relação é condicionada pelo uso, amplo ou restrito, que as pessoas fazem da escrita nas mais diversas situações sociais, pelo conhecimento que elas têm sobre essas situações, pelas relações de poder que envolvem o uso social da escrita e pelo valor que a comunidade atribui a essa modalidade da língua. Dentro dessa perspectiva, o letramento define-se como um fenômeno social, influenciado pelas condições locais no que diz respeito aos aspectos socioeconômicos, históricos, culturais, políticos e educacionais, de modo que cada comunidade apresenta diferentes padrões de letramento, bem como os seus membros. Segundo Cavalcante (2012, p. 8), letramento é um fenômeno complexo, por indicar a orientação e a constituição de pessoas marcadas pela história, por aspectos sócio-político-econômico-culturais. Para além de habilidades técnicas de leitura e de escrita, o letramento é compreendido, na perspectiva de uma teoria social como “um conjunto de práticas sociais, observáveis em eventos mediados por textos”.

Street (1984) afirma a existência de duas abordagens para os estudos do letramento: o modelo autônomo e o ideológico. Para o modelo autônomo, o letramento é um conjunto de habilidades e/ou competências que devem ser adquiridas pelos indivíduos e que podem ser transferidas através dos diferentes contextos, ou

seja, não são levadas em consideração as variações culturais.

Dessa forma, segundo Kleiman (1995), é necessário que se abandone a concepção do modelo autônomo de letramento de acesso limitado e pressupostos elitistas para que as práticas populares sejam legitimadas. Uma das formas de a escola ensinar a escrita aos grupos populares encontra-se na “transformação das estratégias dos cursos universitários que deveriam formar professores capazes de atuar em novos contextos, reestruturados, segundo novas concepções de usos da língua escrita e das funções da escola no ensino desses usos” (KLEIMAN, 1995, p. 76).

Para Street (1984), o letramento não pode ser considerado como autônomo, haja vista que práticas particulares e concepções de uso da escrita dependem do contexto ideologicamente constituído; os usos da escrita não podem ser tratados como neutros, universais ou meras técnicas, pois são socialmente determinados. Eles têm, portanto, valores e significados específicos para cada comunidade e dependem do contexto (STREET, 1993).

Já o modelo ideológico considera que as práticas de letramento envolvem relações de poder e questões ideológicas. O autor comenta que frequentemente o modelo autônomo de letramento é representado pela “apropriação da técnica”, enquanto o modelo ideológico considera as práticas de letramento como “social e culturalmente determinadas, e a escrita assume significados segundo o contexto dos grupos e instituições em que foi adquirida” (MACHADO, 2009, p. 24).

Nesse sentido, Lea e Street (2006) propõem a existência de três modelos de aprendizagem para se compreender a escrita em nível superior: o modelo das habilidades, o modelo da socialização acadêmica e o modelo dos letramentos acadêmicos. Essas três abordagens permitem uma melhor

compreensão das práticas de escrita acadêmica, visto que os autores sugerem que os modelos geralmente usados para compreender a escrita dos estudantes não consideram “a importância das questões de identidade e as relações institucionais de poder e autoridade que o cercam, nas quais estão inseridas diversificadas práticas de escrita dos estudantes em toda a universidade” (LEA; STREET, 2006, p. 157).

Segundo o modelo de estudos das habilidades, o letramento se apresenta como um conjunto de habilidades ou competências que são transferíveis de um contexto para outro sem dificuldades. No modelo de socialização acadêmica é papel do professor, como membro mais experiente da comunidade acadêmica, inserir os alunos nas práticas da academia.

O modelo de letramentos acadêmicos, conforme argumenta Fischer (2008), refere-se à fluência em formas particulares de pensar, de ser, de fazer, de ler e de escrever, muitas das quais são peculiares a esse contexto social, é necessário levar em consideração o componente cultural e contextual da leitura e da escrita em ambiente acadêmico. Além disso, é importante atentar-se para as relações sociais e de poder subjacentes a essas práticas. Para Lea e Street (2006), o último modelo seria o mais adequado por levar em conta a complexidade das práticas de letramento dos estudantes. Porém, é importante salientar que a perspectiva dos letramentos acadêmicos não exclui as demais abordagens, mas as encara como complementares. O sujeito escritor precisa de convenções que regulem as práticas de letramento da comunidade científica; deve desenvolver habilidades de leitura e de escrita específicas desse contexto para, então, engajar-se nos modos de uso da escrita valorizados pelas disciplinas, áreas temáticas e diferentes situações comunicativas, sem, contudo, desconsiderar sua história prévia de letramento e seus valores identitários. Logo, o

problema maior reside no fato de se contemplar apenas um dos modelos de escrita, uma vez que a esfera acadêmica configura-se como uma das mais exigentes ao tratar de leitura e escrita científicas.

Fischer (2008) postula que a construção do letramento acadêmico, por alunos de Letras, vai além da reprodução de instruções sobre como compreender e produzir determinados gêneros discursivos. É preciso que os alunos se assumam como insiders (GEE, 1999 apud FISCHER, 2008, p. 444), entendendo o funcionamento dos discursos que circulam nesse domínio, sobre os gêneros e suas formas de constituição sócio-histórico-cultural.

Machado, Louzada e Abreu-Tardelli (2004) afirmam que os alunos se veem, nesse novo contexto acadêmico, obrigados a ler e a produzir textos que não lhes foram ensinados ou apresentados de forma sistemática nas séries anteriores. Outro agravante é o fato de esses estudantes terem sido submetidos, ao longo de sua trajetória escolar, a um modelo de letramento que não considera a escrita como prática social e é nas práticas sociais que o letramento tem uma função ou um papel.

Segundo Fischer (2008, p. 443), a gama heterogênea e diversificada de práticas sociais, nas quais os sujeitos letrados fazem parte, inclui práticas de letramento, sendo estas valorizadas como unidades básicas dessa teoria social. Práticas de letramento representam “os modos culturais em geral de utilização da linguagem escrita pelas quais as pessoas fazem uso em suas vidas”. Segundo Almeida (2012, p.3), “o letramento acadêmico pode ser compreendido como um procedimento de ampliação de competências e informações sobre as maneiras de atuar mutuamente com a escrita” e seus fins no ensino superior. Nesse sentido, Fischer e Dionísio (2008) afirmam que o uso do termo está relacionado aos contextos universitários, sobretudo para

ressaltar a natureza especializada tanto dos textos que aí veiculam e constroem o saber, como dos usos das linguagens também especializadas que os materializam. Logo, dentro da perspectiva ideológica de letramento que considera a produção escrita como produto social, desenvolve-se a noção do letramento acadêmico, ou seja, práticas sociais de escrita desenvolvidas e estabelecidas no contexto acadêmico, assim: “entende-se que o ensino superior, especificamente o curso de Letras, é constituído de várias práticas sociais, em que participam, interagem, transformam-se ou se constroem alunos e gêneros discursivos” (FISCHER, 2008, p. 3).

Ao considerar as práticas de letramento nas quais os acadêmicos fazem uso da escrita, a comunicação se dá por meio de gêneros discursivos [4], pois de acordo com o momento, com a esfera, com os interlocutores são produzidos os textos. Segundo Cavalcante (2012), é possível afirmar que os gêneros não são neutros, mas refletem a configuração da sociedade da qual fazem parte. No caso dos gêneros acadêmicos, eles certamente são permeados pelas relações de poder e status próprios da comunidade a que se vinculam. Para os “novatos” (recém-chegados em um curso superior, por exemplo) desponta a necessidade de compreenderem a importância de se apropriarem dos diversos gêneros para serem reconhecidos pelos membros mais experientes, e não só isso, é necessário compreenderem principalmente que o conhecimento de gêneros possibilita a inserção do aluno em contextos diversos de comunicação e aprendizagem, a fim de que participem eficazmente de eventos comunicativos necessários ao seu crescimento acadêmico e profissional. Nesse sentido, Fiad (2011, p. 363), a respeito da escrita dos gêneros acadêmicos, postula que “não

é suficiente explicitar como o gênero acadêmico se organiza linguisticamente [...] precisam ficar claros os motivos pelos quais algumas práticas são privilegiadas no domínio acadêmico em detrimento de outras”.

Dessa forma, faz-se relevante destacar alguns pressupostos que relacionam as questões de letramento e de gênero por parte dos acadêmicos.

1.2 Letramento dos professores em gêneros

Os acadêmicos, na maioria das vezes, não dominam os gêneros discursivos, não conseguem se inserir na comunidade acadêmica, não entendem porquê produzem os textos que produzem. Por isso, devem-se analisar quais são esses gêneros acadêmicos recorrentes dentro da realidade universitária, de que forma ela constitui os alunos como professores e pesquisadores e o que poderia ser diferente dentro da instituição.

Souza e Bassetto (2014) afirmam que para o sujeito estar inserido no meio acadêmico, há de se considerar que ele deva participar ativamente dessa comunidade discursiva e, conscientemente, refletir sobre ela para que possa sentir-se parte dela. Para que o aluno venha a ter uma participação ativa no meio acadêmico, é necessário que seja letrado, ou seja, saiba desenvolver o uso adequado da linguagem em diferentes situações, tendo consciência dos empregos linguísticos que realiza, com finalidades específicas.

A necessidade sobre o domínio de gêneros é indiscutível, porém a acessibilidade a esse conhecimento é restrita, pois a maioria dos cursos de graduação do país não está preparada para sanar essas necessidades, pois disciplinas, cujos objetivos são desenvolver as habilidades de escrita

4 Considera-se, para o estudo dos gêneros acadêmicos, o conceito de gêneros discursivos de vertente bakhtiniana, haja vista o caráter social da discussão, considerando-se não apenas o aspecto composicional do gênero, mas também o aspecto discursivo de composição do texto que circula socialmente.

dos alunos, não fazem parte da grade do curso de Letras, sendo que nesse curso, fica evidente a necessidade de o professor ser pesquisador, de modo a aprimorar seus conhecimentos, a inovar a sua prática e a refletir sobre teorias e atuação.

Afirmam Souza e Basseto (2014) que, embora haja essa consciência entre muitos pesquisadores/professores a respeito da importância de guiar pesquisadores iniciantes para a construção de uma escrita apropriada para a comunidade acadêmica, da qual pretendem fazer parte, os cursos de graduação ainda têm um déficit, em suas grades curriculares, em relação às disciplinas que preparam o aluno para a vida acadêmica. Conforme afirma Aranha (2009),

[...] a necessidade de dominar gêneros acadêmicos é inquestionável, mas os meios para alcançar esse domínio parecem ser limitados. Cursos de graduação no Brasil não incluem disciplinas cujos objetivos são desenvolver as habilidades de escrita dos alunos, nem mesmo em sua língua materna (o curso descrito por Figueiredo e Bonine é uma exceção e não é parte do programa regular de graduação no qual foi ensinado), embora seja esperado que os alunos publiquem os resultados de suas investigações (ARANHA 2009, p. 465 *apud* SOUZA E BASSETTO, 2014, p. 7).

O conhecimento dos gêneros acadêmicos, no que se refere às suas características estruturais, discursivas, pragmáticas e retóricas, é um dos meios que instrumentalizam os aprendizes para a prática da pesquisa, reflexão crítica e formação como um professor/pesquisador, superando, assim, dicotomias como aquele que pesquisa (acadêmico) e aquele que executa (professor) (SOUZA E BASSETTO, 2014).

Os novos estudos sobre letramento consideram ser de suma importância o acadêmico de Letras ter habilidades com gêneros e produções, já que trabalhará sobre assuntos variados na sala de aula. Logo,

quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente o empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade [...]; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso (BAKHTIN, 2003, p. 285).

No caso de cursos de Licenciatura, há uma grande preocupação com a formação do aluno – futuro professor – em relação à sua prática de sala de aula. Nesses cursos, já há um discurso sempre presente da necessidade de todo professor ser pesquisador, de modo a aprimorar seus conhecimentos, inovar sua prática e refletir sobre teorias e sobre sua atuação.

Souza e Basseto (2014) afirmam, no entanto, que tal conceito de “pesquisador”, em alguns contextos, está mais ligado à leitura e à aquisição de conhecimentos do que propriamente à produção de conhecimento, deixando-se de lado, algumas vezes, a produção científica desses futuros professores. Além disso, quando se exige deles uma produção científica, esses são pouco orientados para a construção de gêneros acadêmicos, ou seja, a exigência da produção de gêneros acadêmicos nem sempre está acompanhada de preparo para que essa seja bem sucedida.

Assim, conforme apontado por Aranha (2009 *apud* SOUZA E BASSETTO, 2014), cursos voltados para a preparação de graduandos para a produção de textos científicos são exceções, havendo, nos próprios cursos de graduação, pouca dedicação para o ensino de escrita acadêmica, o que acaba por refletir na pouca divulgação científica, até mesmo em língua materna. Conforme Souza e Basseto, (2014, p. 90), “faz-se urgente que a formação de professores/pesquisadores, em algumas situações, seja repensada de modo a preparar tais pesquisadores para a produção de gêneros acadêmicos, tornando-se, assim, letrados”.

Portanto, são necessárias reflexões acerca

do processo de leitura e de escrita de gêneros acadêmicos na esfera universitária, para que se possibilite o pensar a respeito do letramento do professor/pesquisador em formação, concebendo-o, assim, como um sujeito que aprende as técnicas de domínio da leitura e da escrita, ao mesmo tempo, em que utiliza tais práticas socialmente, respondendo às demandas sociais.

2. Metodologia

O objetivo deste estudo é analisar experiências de leitura e de produção de textos de acadêmicos de um curso de Letras - Língua Portuguesa e suas respectivas Literaturas de uma universidade pública de um estado da região Norte do Brasil, a fim de contribuir para estudos do letramento acadêmico que postulam a inserção desses sujeitos no mundo letrado.

Com base no estudo de Souza e Bassetto (2014) que analisaram, por meio de pesquisa quantitativa, as experiências de leitura e de escrita de alunos de Letras da região Sudeste do país, optamos por organizar o questionário com base nos eixos propostos pelas autoras. Ele é composto, então, de sete perguntas, apresentadas no decorrer da análise, e foi aplicado a 26 alunos do quarto ano do curso de Letras, de uma universidade pública da região Norte, contemplando questões relativas à leitura e à escrita de gênero, que será analisado por meio das abordagens quantitativas e qualitativas.

O questionário apresenta-se dividido em três partes. Na primeira parte, há três questões

objetivas: “1. *Quais as atividades mais frequentes nas disciplinas?*”, “2. *Quais gêneros mais lidos ao longo do curso?*” e “3. *Dos gêneros abaixo, quais você mais foi solicitado a escrever no curso?*” [5]. Por meio delas, averiguamos a relação do aluno com os gêneros acadêmicos, verificando quais são mais lidos e produzidos durante todo o curso de Letras. Além disso, questionamos a respeito das atividades mais frequentes realizadas nas disciplinas. A escolha dos gêneros que constituem as três questões ocorreu em função da própria experiência como aluna de graduação, considerando, então, os gêneros escritos mais solicitados, tanto para a leitura quanto para a produção.

A segunda parte é composta por duas questões discursivas a respeito de como os alunos entendem a necessidade de se aprender os gêneros: “4. *Diante dos textos que assinalou na questão três, quais conhecimentos considera necessários para produzi-los?*” e “5. *Durante os anos já cursados de Letras, você passou por problemas ou momentos de êxito e superação ao produzir textos, você pode descrever quais foram esse momentos?*” [6].

A terceira e a última parte são constituídas por duas questões discursivas: “6. *Você acredita que a universidade ofereça oportunidades para a produção de textos acadêmicos? Há disciplina para isso?*”; “7. *O seu curso de graduação prepara o aluno para o mercado de trabalho, para a vida acadêmica ou para ambos? Como isso se dá?*” [7], que têm como foco saber como os alunos concebem a universidade atuando em sua formação como sujeitos letrados que agem e podem agir na comunidade acadêmica.

Após a aplicação do questionário, foi realizada uma análise quantitativa e qualitativa das respostas dadas por esses estudantes, enfatizando

5 Constituição do questionário e questões 2 e 3 baseadas em Souza e Bassetto (2014).

6 Perguntas baseadas em Souza e Bassetto (2014).

7 Perguntas extraídas de Souza e Bassetto (2014).

[8]: a) a relação desses estudantes com os gêneros acadêmicos, por meio de uma comparação dos dados obtidos a respeito do contato com esses gêneros através da leitura e a produção desses textos; b) como os alunos veem a necessidade de aprender os gêneros acadêmicos; c) a visão tida por eles a respeito do que a universidade tem feito para promover o letramento necessário para a atuação efetiva na comunidade acadêmica e o desenvolvimento pedagógico.

3. Análise de dados

Por meio do levantamento das respostas dos acadêmicos, foi possível organizar a análise dos dados, segundo os três eixos mencionados acima: a; b; c. Nesse sentido, destacam-se, na sequência, as constatações a respeito dos dados e a análise, relacionando-os aos fundamentos teóricos.

3.1 Relação dos acadêmicos com os gêneros acadêmicos: leitura e escrita

As três questões iniciais expostas aos 26 acadêmicos, contemplando leitura e escrita, foram: “Quais as atividades mais frequentes nas disciplinas?”, “Quais gêneros mais lidos ao longo do curso?” e “Dos gêneros abaixo, quais você mais foi solicitado a escrever no curso?”. As respostas obtidas foram organizadas na tabela seguinte:

ATIVIDADES FREQUENTES	Número de alunos
Leituras	24
Seminários	15
Provas	11
Escutas	10

ATIVIDADES FREQUENTES	Número de alunos
Leituras	24
Seminários	15
Provas	11
Escutas	10
GÊNEROS LIDOS	Número de alunos
Textos científicos	24
Materiais didáticos	13
Obras literárias	08
Documentos oficiais e leis	08
Texto jornalístico	01
Quadrinhos e charges	01
GÊNEROS ESCRITOS	Número de alunos
Resumo	23
Resenha	22
Relatório	18
Fichamento	18
Projetos	11
Textos literários	08
Artigo	06

Tabela 1 - Gêneros acadêmicos solicitados, lidos e produzidos pelos alunos durante o curso de graduação em Letras. Fonte: Elaboração própria.

Por meio da análise, observamos, inicialmente, que as atividades mais frequentes realizadas nas disciplinas do curso de Letras são leituras e seminários, indicando que há, por um lado, a incidência da prática da leitura de textos, assim como da apresentação de estudos por meio de seminários, demarcando a utilização do gênero oral nas práticas acadêmicas. Os trabalhos não se restringem ao código escrito, pois exigem a oralidade, a apresentação das ideias a respeito de um assunto. Nesse sentido, tem-se um gênero oral, seminário, que é definido como gênero secundário (BAKHTIN, 2003), isto é, um gênero que surge em condições de um convívio

8 Dois dos eixos organizadores da análise (a) e (c) são de autoria de Souza e Bassetto (2014), tendo em vista o questionário elaborado para coleta de dados.

cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado, como a universidade, que faz com que os estudantes tenham que se preparar, estudar, analisar o que será dito, durante a efetivação do gênero. Em função de exigir preparo, aprendizagem e mediação realizada pelo professor da disciplina, o seminário é caracterizado como secundário e é um dos gêneros corriqueiros no contexto acadêmico, pois este é o universo real de sua circulação.

Tendo em vista as práticas de leitura e de aplicação de seminários, têm-se como gêneros mais lidos: os textos científicos, os materiais didáticos, as obras literárias e os documentos oficiais. Tal quadro se justifica em função de os estudantes estarem no contexto acadêmico, de preparação de sua formação para atuação como professores, logo, não há outra possibilidade a não ser ler textos científicos e analisá-los. Por se tratar de um curso de licenciatura, com habilitação em Português e suas respectivas literaturas, conseqüentemente, têm-se a leitura de materiais didáticos, dos documentos oficiais que regem o ensino de línguas e das obras literárias. Como futuros professores, os acadêmicos devem ter o contato com os materiais que circulam na esfera escolar, como os livros didáticos, assim como devem conhecer as leis e as normativas que respaldam o trabalho do professor e as práticas de ensino realizadas em sala de aula, como leitura, produção de texto e análise linguística. Ao se depararem com materiais e discursos que circundam o ambiente escolar, futuro local de trabalho do professor, prepara-se o aluno para compreender tal realidade, preparando-o teoricamente para sua atuação em sala de aula.

Por meio do questionário não constatamos de que forma é realizado o trabalho de leitura desses materiais, conseqüentemente, não se pode afirmar que haja um trabalho voltado mais à visão autônoma do letramento - restringindo

às discussões a leituras sem que haja reflexão e o entendimento do aluno sobre a relevância de conhecer tais pressupostos para estar inserido dentro do contexto escolar— ou mais à perspectiva ideológica do letramento. Tais desdobramentos poderão ser realizados em pesquisas futuras.

Os gêneros menos lidos “texto jornalístico” e “quadrinhos e charges” pertencem essencialmente à esfera jornalística, indicando que não há muita correspondência entre tal esfera e o âmbito científico.

Quanto aos gêneros mais produzidos, verificamos: resumos, resenhas, relatórios e fichamentos. Tal resultado foi parecido com os obtidos por Souza e Bassetto (2014, p. 92), sendo que para as autoras tal quadro se justifica, pois:

A prevalência na produção de fichamentos, resenhas e resumos pode ser indicativo da utilização de tais gêneros como instrumentos de checagem do professor na leitura e na compreensão do aluno de determinado texto. Nesse caso, a leitura tem uma função voltada ao conteúdo, de forma a possibilitar a familiarização e a reflexão do aluno sobre determinado tema, sendo que a produção, por sua vez, demanda o conhecimento de formas composicionais e convenções de constituição de tais gêneros e da habilidade de síntese do conteúdo. No caso do resumo, além de poder ser utilizado como forma de avaliação, pode também ser produzido para apresentação de pesquisa em congresso, ficando, assim, não limitado à leitura do professor (SOUZA E BASSETTO, 2014, p. 92).

A pouca produção de artigos acadêmicos (dos 26 alunos que indicam ler textos científicos, apenas seis afirmam produzi-los durante o curso) pode ser sintoma do pouco incentivo para a produção de tais textos no curso de graduação em questão e da conseqüente dificuldade de divulgação científica apontada por Aranha (2009 *apud* SOUZA E BASSETTO, 2014).

Constata-se que os alunos leem mais textos científicos e produzem mais resumos e resenhas, haja vista que tais gêneros auxiliam na exposição

das ideias do autor e, conseqüentemente, do acadêmico no texto. Quando o professor busca saber se o aluno leu o texto, atendo-se às ideias do estudioso, pode solicitar somente o resumo do texto. No entanto, na busca por demarcar, além dos fatos já apontados no texto original, a posição do estudante frente ao texto, solicita-se o desenvolvimento da resenha. Há, assim, a leitura com função vinculada ao conteúdo, de maneira a possibilitar a familiarização e a reflexão do aluno sobre o assunto e a produção que exige conhecimento de estruturas e convenções de composição de tais gêneros e da habilidade de síntese do conteúdo.

3.2. Conhecimentos necessários para a produção dos gêneros segundo os acadêmicos

A quarta e a quinta questões tiveram como foco as habilidades e os conhecimentos que os alunos julgaram como importantes para a escrita dos gêneros (“Diante dos textos que assinalou na questão três, quais conhecimentos considera necessários para produzi-los?” e “Durante os anos já cursados de Letras, você passou por problemas ou momentos de êxito e superação ao produzir textos, você pode descrever quais foram esse momentos?”). Organizamos as respostas dos alunos, identificados pela letra “A”, destacando algumas delas em função do espaço do artigo.

Os conhecimentos mais destacados pelos acadêmicos estão voltados para aspectos estruturais, como como língua e norma, aspectos relacionadas à coesão e à coerência e à estrutura do gênero solicitado. Na sequência, destacamos as respostas de alguns acadêmicos:

A4: Considero que sejam necessários conhecimentos que vão desde a estrutura, composição do gênero, conhecimentos linguísticos como coesão e coerência.

A7: Primeiro é necessário conhecer o gênero proposto, ter coesão e coerência, domínio da gramática e estrutura textual.

A11: Coerência, coesão e conhecimentos prévios.

A18: Precisa saber das regras da ABNT e também conhecer a estrutura de um texto.

A16: Para produzir um texto tenho que ter conhecimento sobre o assunto, ter noção das pontuações e da gramática.

A21: Saber ler e escrever antes de tudo, saber estruturar um texto com coesão e coerência para que seu receptor possa entender a mensagem que você quis passar e escrever na norma padrão da língua.

Diante do exposto, verifica-se a preocupação dos alunos em dominar as noções gramaticais, como se observa em A7 e A21: “ter noção das pontuações e da gramática”. Além disso, outro ponto de destaque é a relevância atribuída aos conhecimentos sobre a composição do texto, havendo respostas, como A4 e A11, “conhecimentos linguísticos como coesão e coerência” e “Coerência, coesão”. Ao tratar da norma, os estudantes se voltam tanto para as normas da ABNT, tratando da formatação conforme moldes científicos, quanto para a norma culta, como em A18: “Precisa saber das regras da ABNT e também conhecer a estrutura de um texto”. O aspecto mais estrutural dos textos recebe o enfoque maior, mencionando-se, de forma pontual, a questão dos gêneros, o que evidencia uma apropriação de conhecimentos voltados à construção textual e não necessariamente à função social do gênero, suas condições de produção.

Assim como no estudo de Souza e Bassetto (2014), o segundo elemento de maior impacto destacado pelos acadêmicos é o embasamento teórico e conhecimento do tema:

A1: Deve ter conhecimentos teóricos a respeito dos assuntos abordados em tais gêneros.

A5: Leitura de textos teóricos e literários é o fundamental para produzir textos que atendam a demanda acadêmica.

A8: Para realizar produções, primeiro temos que ter conhecimentos prévios sobre o assunto e principalmente uma orientação antes da realização do trabalho.

A25: É necessário que estejamos embasados por um suporte teórico, assim como a orientação do professor.

Ter o domínio da estrutura da língua, somado ao embasamento teórico são os elementos de base ofertados aos alunos pelas disciplinas do curso, conforme será constatado posteriormente. Além disso, alguns alunos, como A4, A12e A14 também relatam a necessidade de disciplinas voltadas especificamente para a escrita e o apoio de professores, sujeitos que já fazem parte da comunidade acadêmica:

A4: É necessário também que o acadêmico faça não apenas leituras dos gêneros, mas atividades que o preparem para a escrita. Geralmente, isso não acontece. Pede-se que o acadêmico produza os gêneros e os únicos subsídios que lhe são dados gira em torno das leituras, muitas vezes, feitas por eles mesmos e, quando muito um breve esqueleto do gênero.

A12: Em se tratando do gênero resenha e fichamento, não tive contato durante o curso, portanto, para produzi-los precisei buscar conhecimento fora.

A14: De modo geral, a construção ou produção de textos não é tarefa fácil, necessita pois que o aluno tenha tido um contato anterior (na educação básica), infelizmente isso não acontece no decorrer do curso, como não existe uma ou disciplinas que contemple esse déficit acaba que

o aluno tenha que buscar outros recursos, tais como, cursos online, livros, internet, etc.

Diante do exposto, constatamos que os alunos dão grande ênfase às características mais composicionais e procedimentais na produção dos textos acadêmicos que lhes são requisitados no decorrer do curso. Há a preocupação em se adequar às normas linguísticas e formais que caracterizam cada gênero, tratando-se “também da prática de leitura como elementos necessários para o amadurecimento dos alunos como produtores de textos” (SOUZA; BASSETTO, 2014, p. 95). Nesse sentido, retomando-se os modelos propostos por Lea e Street (2006), verificamos o foco nos modelos de estudos das habilidades e no modelo de socialização acadêmica, tendo em vista que o letramento é tido como um conjunto de habilidades a respeito dos textos que circulam academicamente, possibilitando que, por meio do domínio de suas características e forma composicional, o aluno seja socializado no contexto. Constatamos, então, que não se considera o componente cultural e contextual da leitura e da escrita em ambiente acadêmico, assim como propõem as teorias de letramento acadêmico, fazendo com que o aluno seja letrado de forma autônoma.

Quanto à questão de número cinco, “Durante os anos já cursados de Letras, você passou por problemas ou momentos de êxito e superação ao produzir textos, você pode descrever quais foram esse momentos?”, os alunos tiveram dificuldades em atender às tarefas solicitadas pelos professores da universidade, tendo que buscar respaldo na internet e em pesquisas extraclasse para sanar suas dúvidas. A resposta do aluno A14, destacada acima, exemplifica a percepção que se tem sobre a problemática no momento da produção, evidenciando que, na universidade, parte-se do pressuposto de que os alunos já

dominam certo saberes, quando, na realidade, isso não é real. A partir disso, é que surge a noção de “prática do mistério”.

No texto, *“Whose ‘Common Sense’? Essayist literacy and the institutional practice of mystery”*, observa-se que ao tratar da escrita acadêmica, há uma visão de que as convenções que fazem parte do “senso comum” são transparentes para quem faz parte da comunidade acadêmica e para quem intenta entrar nela (LILLIS, 1999). Na realidade, as convenções da escrita acadêmica não são tão transparentes, elas fazem parte daquilo que chama de prática institucional do mistério, pensando fora do âmbito do ensino. Segundo Lillis (1999), nessa prática, não são explicitadas ao aluno as convenções de escrita que regem especialmente os gêneros da esfera acadêmica, pois o professor parte do princípio de que os estudantes já as conhecem.

3.3. Papel da Universidade: incentivo à escrita e à formação do professor

O foco das questões seis e sete do questionário recaia na análise da percepção dos alunos frente às oportunidades que o curso de Letras oferece para a produção de textos acadêmicos, se há disciplina com esse objetivo e a ênfase dada pelo curso em relação à preparação para a vida acadêmica e o mercado de trabalho. A pergunta seis, “Você acredita que a universidade ofereça oportunidades para a produção de textos acadêmicos? Há disciplina para isso?”, contou com respostas afirmativas de quinze alunos, no quesito em que a universidade oferece oportunidades para a escrita, embora seja negativa no quesito em que há disciplina, mas que não é dada a devida importância. As respostas se baseiam em diferentes argumentos para justificar suas opiniões, conforme exemplos abaixo.

A4: Sim. Há uma disciplina para isso, no

entanto, o trabalho não é feito com profundidade. Dessa forma o aluno aprende a fazer, fazendo e errando.

A11: A universidade oferece disciplina de produção de texto como escrita acadêmica, mas é muito superficial, o foco das disciplinas acadêmicas são voltadas para a literatura, que por muitas vezes não faz sentido a realidade de professores em formação.

A13: Sim, mas o curso oferece poucas disciplinas para a produção textual, inclusive as da área da gramática. Por isso muitos têm dificuldades na hora de produzir u texto.

A25: Há disciplinas teóricas logo nos primeiros períodos, mas é apenas teoria, a prática nessas disciplinas é somente para fins avaliativos.

Segundo os alunos, a universidade trabalha pouco para auxiliá-los a produzirem textos, quando tem uma disciplina específica para esse trabalho acaba sendo negligente no fato de trabalhar somente com a teoria, pois os alunos não colocam seus conhecimentos em prática e quando escrevem é para fins avaliativos, ficando, assim, com muitas dificuldades na hora de escrever.

A disciplina ofertada no curso de Letras, voltada à produção de texto, é “Escrita Acadêmica”, ministrada no segundo período. Um dos itens presentes na ementa da disciplina, que foi citada nas respostas, especificamente do aluno A11, é o estudo da coesão e da coerência, logo, eles acabaram enfatizando – nas questões anteriores- a necessidade de conhecer esses elementos. Outro elemento que merece ser destacado é o fato de na ementa da disciplina, ter-se o estudo de “gêneros textuais: resumo, resenha e monografia”, fato que reafirma as respostas da questão três a respeito dos gêneros mais escritos pelos acadêmicos: resumo e resenha. A própria disciplina com foco na escrita acadêmica, tende ao trabalho com tais textos, fazendo com que tal prática seja corriqueira.

Em relação à pergunta sete, “O seu curso de graduação prepara o aluno para o mercado de trabalho, para a vida acadêmica ou para ambos? Como isso se dá?”, quinze alunos afirmam que a preparação ocorre tanto para o mercado de trabalho, quanto para a vida acadêmica; seis afirmaram que a formação é para a vida acadêmica; quatro somente para o mercado de trabalho e um para nenhum dos dois. Os argumentos foram como os seguintes:

A3: Para ambos. O curso nos ensina a sermos professores e também estimula a pesquisa de campo de línguas e literatura.

A5: Há preparo para ambos, mas as disciplinas de estágio poderiam aprofundar mais na ação e reflexão da prática, os professores chegariam às escolas nem mais preparados.

A9: Sim, existem suas deficiências, mas o aluno tem a qualificação necessária e adequada.

A13: Para ambos, alguns entram na universidade a fim de conhecer a vida acadêmica ou apenas para garantir um curso superior, já outros seguem o mercado de trabalho e estes se dedicam mais durante o curso, se envolvendo em pesquisas por exemplo.

A25: Em relação ao mercado de trabalho o curso deixa a desejar, há um choque muito grande quando entramos em sala para ministrar as aulas de estágio, aprendemos uma coisa na universidade (teoria), mas na prática é outra.

A postura do aluno A13 parece indicar uma diferenciação entre os alunos que pretendem seguir o mercado de trabalho e os que apenas querem ter um curso superior, os futuros docentes produzem pesquisas e os alunos “comuns”, que entendemos aqui serem aqueles que não desenvolvem pesquisas, destacando-se os discursos dos professores para a vida acadêmica, o que é visto negativamente pelo aluno.

Entre os que afirmam que a formação se dá com maior ênfase à vida acadêmica, os alunos justificam suas respostas, afirmando que o curso é mais voltado à teoria (A25 e A5), os discursos dos professores e os conteúdos focalizam a vida acadêmica de forma desvinculada do meio social, causando, assim, um choque muito grande entre a universidade e a realidade nas escolas.

Considerações finais

Este artigo buscou analisar as práticas de leitura e de escrita de acadêmicos de um curso de Letras, de uma universidade pública de um estado da região Norte do Brasil. Para tal, foi aplicado um questionário aos alunos com o intuito de observar, por meio de uma análise qualitativa e quantitativa, como essas experiências contribuem para a inserção dos alunos na comunidade acadêmica e para sua formação como professores.

Quanto aos objetivos de verificar os gêneros acadêmicos que circundam a formação de professores do curso de Letras da instituição e de delimitar os gêneros acadêmicos mais utilizados, constatamos que há maior variedade de gêneros lidos do que produzidos, destacando-se a escrita de resumos, resenhas, relatórios e fichamentos.

Além desses, havia o objetivo de compreender de que forma esses gêneros acadêmicos contribuem para a formação do sujeito como professor, refletindo sobre o papel da universidade nessa qualificação. De forma geral, os alunos afirmam que a universidade os prepara tanto para a vida acadêmica quanto para a profissional.

Assim como na pesquisa de Souza e Bassetto (2014), que analisou a realidade de uma universidade no Sudeste do país, o contexto de formação dos acadêmicos de Letras de uma universidade do Norte revela que os alunos leem muito, mas pouco se produzem dos

gêneros, considerando-se apenas aspectos formais da produção dos enunciados, não se contemplando um processo completo de letramento acadêmico. Independente da região brasileira na qual os acadêmicos se encontram, percebemos que as problemáticas são as mesmas quanto à apropriação dos gêneros, à atuação e à formação dos professores, isso porque não se leva em consideração os componentes cultural e contextual da leitura e da escrita (FISCHER, 2008).

É preciso, então, repensar de que forma pode se incluir efetivamente os acadêmicos na comunidade acadêmica, considerando sua realidade. Além disso, Fiad (2011), ao abordar a questão do letramento acadêmico, levanta um questionamento pertinente diante do quadro constatado: “qual significado determinada prática tem” no âmbito acadêmico? Assim, é preciso conhecer as apropriações e a realidade da leitura e da escrita dos gêneros pelos acadêmicos, professores em formação, em seu contexto de licenciatura, já que, conforme constatado, parece-nos que, independente da comunidade da qual o sujeito faz parte, os conteúdos e questões de ensino são os mesmos.

Referências bibliográficas

ALMEIDA, T. **Leitura e produção de gêneros acadêmicos no curso de licenciatura em letras**. Universidade de Pernambuco, 2012. Disponível em: <http://www.gelne.org.br/Site/arquivostrab/944-comunicacao_individual.pdf2.pdf>. Acesso em 15 jul. 2014.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 2.ed. São Paulo: Hucitec, 1992.

BEZERRA, B. G. Leitura e produção de gêneros acadêmicos em cursos de especialização. **Anais da XXIII Jornada Nacional de Estudos Linguísticos**. Teresina: UFPI, 2010.

CAVALCANTE, A. BEZERRA, B. Gêneros acadêmicos em um curso de letras a distância: o fórum de discussão e as dificuldades encontradas pelos estudantes. **Hipertextus Revista Digital**, Pernambuco, n.9, Dez. 2012. Disponível em: <http://www.hipertextus.net/volume9/03-Hipertextus-Vol9-Amanda-Cavalcante-de-Oliveira-Ledo_&_Benedito-Gomes-Bezerra.pdf>. Acesso em: 10 maio 2014.

FIAD, R. S. A escrita na universidade. **Revista da ABRALIN**, v. Eletrônico, n. Especial, p. 357-369. 2ª parte, 2011.

FISCHER, A. Letramento Acadêmico: uma perspectiva portuguesa. In: **Revista Acta Scientiarum: LanguageandCulture**. Maringá, v.30, n.2, p 177-187, jul./dez., 2008. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciLangCult/article/view/2334>>. Acesso em: 20 jul. 2014.

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

LEA, M. R.; STREET, B. V. **The “Academic Literacies” Model: Theory and Applications**. *TheoryintoPractice*Fall, v. 45, n. 4, p. 368-377(e), 2006. Disponível em: <http://www.jstor.org/discover/10.2307/40071622?uid=3737664&uid=2&uid=4&sid=21104140028511>. Acesso em 15 jul. 2014.

_____. Student Writing in higher education: an academic literacies approach. In: **Studies in Higher Education**. London, v. 23, n. 2, p. 157-16, June, 1998.

LILLIS, T. Whose ‘Common Sense’? Essayist literacy and the institutional practice of mystery. In: JONES, C.; TURNER, J.; STREET, B. (orgs.). **Students writing in the university: cultural and epistemological issues**. Amsterdam: John

Benjamins, p. 127-140, 1999.

MACHADO, A. R., LOUSADA, E., ABREU-TARDELLI, L. S. O resumo escolar: uma proposta de ensino do gênero. **Signum**: estudos da linguagem, Universidade Estadual de Londrina. PR, n.8 (1), p. 89-101, jun. 2005. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/3638>>. Acesso em: 20 jul. 2014.

MACHADO, N. C. F. **Estudo das trajetórias de letramento em cursos de educação a distância**: o texto, o papel e a tela do computador. Tese (doutorado) UFRS. Porto Alegre: 2009. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/17431?locale=en>>. Acesso em: 20 jul. 2014.

MATÊNCIO, M. L. M. Estudos do letramento e formação de professores: retomadas, deslocamentos e impactos. **Calidoscópico**, São Leopoldo, v. 7, n. 1, p. 5-10, jan/abr 2009. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/4850>>. Acesso em: 20 jul. 2014.

ROXANE, R. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Org.). **Gêneros**: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola, 2005. p. 184-293.

SOUZA, M; BASSETTO, L. Os processos de apropriação de gêneros acadêmicos (escritos) por graduandos em letras e as possíveis implicações para a formação de professores/pesquisadores. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 14, n. 1, p. 83-110, 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbla/v14n1/aop3113.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2014.

STREET, B. **Cross** – Cultural approaches to literacy. Cambridge: Cambridge University press, 1993.

_____. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

TERZI, S.B. **A construção do currículo nos**

cursos de letramento de jovens e adultos não escolarizados, 2006. Disponível em: <<http://www.cereja.org.br/arquivos/uploads/sylviaterzi.pdf>> Acesso em: 08 jul. 2014.

Artigo enviado em: 12/02/2015

Aceite em: 26/05/2015