

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ
DEPARTAMENTO ACADÊMICO DE LETRAS
CURSO DE LETRAS – PORTUGUÊS/INGLÊS

EDIANE FÁTIMA MEZOMO

**PRÁTICAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE ESCRITA ACADÊMICA DE
ESTUDANTES DO OITAVO PERÍODO DO CURSO DE LETRAS DA
UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ CÂMPUS PATO
BRANCO**

TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

PATO BRANCO – PR

2016

EDIANE FÁTIMA MEZOMO

**PRÁTICAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE ESCRITA ACADÊMICA DE
ESTUDANTES DO OITAVO PERÍODO DO CURSO DE LETRAS DA
UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ CÂMPUS PATO
BRANCO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento do Curso de Letras Português/Inglês da Universidade Tecnológica Federal do Paraná Câmpus Pato Branco como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Letras – Português e Inglês.

Linha de pesquisa: Linguística
Orientadora: Prof. Ma. Denize Terezinha
Teis

DEFESA PÚBLICA DO TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

LETRAS – PORTUGUÊS/INGLÊS

FOLHA DE APROVAÇÃO

Autor (a): **Ediane Fátima MEZOMO**

Título: **Práticas de ensino-aprendizagem de escrita acadêmica de estudantes do oitavo período do Curso de Letras da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Câmpus Pato Branco**

Trabalho de conclusão de curso defendido e aprovado em 25 / 11 / 16, pela comissão julgadora:

Profa. Ma. Denize Terezinha Teis – UTFPR Pato Branco
Orientador(a) e Presidente da Banca

Prof. Dr. Anselmo Pereira de Lima – UTFPR Pato Branco
Parecerista e Membro da Banca Examinadora

Profa. Dra. Susiele Machry da Silva – UTFPR Pato Branco
Membro da Banca Examinadora

VISTO E DE ACORDO:

Prof.^a Dra. Cláudia Marchese Winfield
Coordenadora do Curso de Letras Português/Inglês

Prof.^a Ma. Rosângela Aparecida Marquezi
Responsável pelo Trabalho de Conclusão de Curso
Portaria n.º 295 de 01/09/2015

A folha de aprovação assinada encontra-se na Coordenação do Curso.

AGRADECIMENTOS

Cursar o ensino superior sempre foi meu sonho e, agora, prestes a finalizar meu curso de licenciatura, percebo que sem o apoio e colaboração de muitas pessoas que amo e outras que conheci durante os quatro anos estudando e aprendi a amar, a realização desse sonho não teria sido tão especial.

Assim, agradeço imensamente à minha família, em especial aos meus pais Sérgio Mezomo e Claudete P. Mezomo que sempre me incentivaram a estudar e lutar por meus objetivos, me fortificando com palavras de carinho e me auxiliando sempre que eu precisei.

Ao meu noivo, Crystian A. Mariott, agradeço pelo companheirismo, atenção, amor e pela alegria ao comemorar comigo cada conquista. Também agradeço pelos lindos e ótimos momentos de descontração, bem como pelo incentivo em mostrar que sou capaz de vencer grandes desafios.

Agradeço também com muita gratidão e carinho à minha orientadora Prof. Ma. Denize T. Teis, que sempre me orientou com muita atenção, carinho e serenidade. Obrigada por todo o conhecimento comigo compartilhado, pelas conversas e pela sua maravilhosa orientação que possibilitou que esse trabalho esteja concretizado. Também agradeço a todos os professores em que tive a honra de ter aula, pois tenho certeza que todos colaboraram para que eu tivesse uma ótima formação.

Por fim, agradeço aos amigos com quem compartilhei alegrias e angústias, em especial a minha fiel amiga Alana Destri. Não tenho palavras para descrever minha alegria por compartilhado esses anos de estudo com você. Obrigada pelas risadas, pela ajuda nos momentos de aflição e, principalmente, pela nossa linda amizade.

Tenho certeza que tudo o que vivenciei com essas pessoas me fizeram uma pessoa mais forte e melhor preparada para exercer a incrível profissão de ser professora.

RESUMO

MEZOMO, Ediane F. **Práticas de ensino-aprendizagem de escrita acadêmica de estudantes do oitavo período do Curso de Letras da Universidade Tecnológica Federal Câmpus Pato Branco**. Trabalho de Conclusão de Curso. Curso de Letras Português-Inglês. Departamento Acadêmico de Letras. Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 2016.

A chegada à universidade pelos estudantes que cursarão a graduação pela primeira vez ou que recém concluíram o Ensino Médio, exige que desenvolvam novas competências discursivas. Essas competências os permitem realizar as atividades que o universo acadêmico demanda, tendo contato com gêneros acadêmicos que são utilizados como práticas de letramento acadêmico. O que acontece, entretanto, é que os alunos ao chegarem à universidade, não possuem um letramento característico para o novo ambiente, cabendo aos professores então, os auxiliarem, o que nem sempre acontece, já que muitos docentes entendem que ao fazer um curso superior, o aluno já está preparado para as novas práticas de escrita. Dessa forma, a presente análise pretende verificar a percepção de docentes e alunos do curso de Letras – Português/Inglês, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Câmpus Pato Branco acerca das dificuldades relacionadas à produção escrita dos gêneros acadêmicos. Para que isso se fizesse possível, foram entregues questionários aos sujeitos de pesquisa e, posteriormente, foi realizada a análise das respostas de acordo com os pressupostos teóricos de gêneros discursivos de Bakhtin (2011) e dos Novos Estudos do Letramento (BARTON, 1994; GEE, 1996; STREET, 1984). O estudo permitiu concluir que tanto alunos quanto professores percebem as dificuldades relativas ao ensino-aprendizagem de gêneros discursivos nos aspectos temático, estilístico e estrutural. Os professores mencionaram as dificuldades na associação entre teoria e prática para a produção dos relatórios e isso implica em um conflito identitário vivenciado pelo aluno, dividido entre o que espera dele o docente e o que tem condições de produzir. Busca-se, com esta pesquisa, fazer com que os alunos possam refletir sobre a formação profissional que estão recebendo, e que também o corpo docente reflita em relação às suas práticas de trabalho com textos escritos com os acadêmicos.

Palavras-chave: Gêneros-acadêmicos. Letramento. Licenciatura. Escrita. Ensino-aprendizagem.

ABSTRACT

MEZOMO, Ediane F. **Teaching-learning practices of academic writing of eighth period's students of the Course of Letters of the Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Pato Branco campus.** Monograph for the degree in Letters Portuguese-English. Academic department of Letters. Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 2016.

The arrival at the university by students who will course the graduation for the first time or who have just finished high school, requires them to develop new discursive skills. These discursive skills allow them to carry out the activities that the academic universe demands, having contact with academic genres that are used as academic literacy. What happens, however, is that students on arriving at university do not have a characteristic literacy for the new environment, and it is up to the teachers to help them, which is not always the case, because many teachers understand that when taking a higher course, the student is already prepared for the new writing practices. Therefore, the present analysis has the purpose of verifying the understanding of teachers and students of the Course of Letters - Portuguese/English, of the Federal Technological University of Paraná (UTFPR), Campus Pato Branco on the difficulties related to the written production of the academic genres. In order to make this possible, questionnaires were given to the research subjects and, afterwards, the analysis of the responses was carried out according to the theoretical conjecture of discursive genres of Bakhtin (2011) and the New Studies of Literacy (BARTON, 1994; GEE, 1996; STREET, 1984). The study allowed concluding that both students and teachers perceive the difficulties related to the teaching- learning of discursive genres in the thematic, stylistic and structural aspects. The teachers mentioned the difficulties in the association between theory and practice for the production of reports and this implies an identity conflict experienced by the student, divided between what the teacher expects of him and what he can produce. With this research, students will be able to reflect on the professional education they are receiving and also that the faculty reflect about their work practices with written texts with the academics.

Keywords: Academic genres. Literacy. Degree course. Writing. Teaching-learning.

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 - Avaliação dos docentes sobre a escrita dos acadêmicos	27
Quadro 02 - Percepção das dificuldades encontradas pelos alunos no momento da escrita dos textos	31
Quadro 03 - Percepção das dificuldades encontradas pelos alunos no momento da escrita dos relatórios de estágio	36
Quadro 04 - Gêneros produzidos pelos acadêmicos	39
Quadro 05 - Como ocorreu o processo de ensino-aprendizagem dos gêneros	41
Quadro 06 - Dificuldades encontradas na produção dos gêneros	44
Quadro 07 - Processo de ensino-aprendizagem do relatório de estágio	46

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	8
2 O PROCESSO DE LETRAMENTO E OS GÊNEROS DISCURSIVOS ACADÊMICOS	11
2.1 CONCEITO DE LETRAMENTO.....	11
2.2 OS GÊNEROS DISCURSIVOS CONFORME BAKHTIN	15
2.3 OS GÊNEROS DISCURSIVOS NO ESPAÇO ACADÊMICO DA UNIVERSIDADE	18
2.4.1 Fichamento.....	20
2.4.2 Resumo	21
2.4.3 Resenha	22
2.4.4 Artigo Acadêmico	23
2.4.5 Relatório de Estágio	23
3 METODOLOGIA	25
4 CONCEPÇÕES SOBRE O ENSINO-APRENDIZAGEM DA ESCRITA ACADÊMICA DOS ALUNOS DO CURSO DE LETRAS	27
4.1 PERCEPÇÃO DOS DOCENTES A RESPEITO DAS DIFICULDADES DE ESCRITA ACADÊMICA DOS ALUNOS	27
4.1.1 Como avalio a habilidade de escrita acadêmica de meu aluno	27
4.1.2 As dificuldades dos alunos na escrita dos gêneros acadêmicos	31
4.1.3 Dificuldades relativas à escrita do relatório de estágio	36
4.2 PERCEPÇÃO DOS ALUNOS A RESPEITO DAS DIFICULDADES DE ESCRITA ACADÊMICA.....	39
4.2.1 Os gêneros com os quais os alunos tiveram contato no curso.....	39
4.2.2 Como ocorreu o processo de ensino-aprendizagem dos gêneros.....	41
4.2.3 Dificuldades encontradas na produção dos gêneros acadêmicos	44
4.2.4 Como foi a aprendizagem do relatório de estágio	46
CONSIDERAÇÕES FINAIS	50
REFERÊNCIAS	52
ANEXOS	56

1 INTRODUÇÃO

A chegada à universidade por parte de estudantes que cursarão a graduação pela primeira vez ou que recém concluíram o Ensino Médio é, muitas vezes, um processo desafiante e que exige adaptações nas habilidades de leitura e escrita dadas as exigências de letramento nos cursos de graduação. Isso acontece tendo em vista que o acadêmico irá se deparar com a necessidade de uma produção escrita diferenciada da que ele encontrava no Ensino Médio. Ou seja, no ensino superior os estudantes começam a interagir com outras formas de discurso, com outros gêneros que são utilizados como práticas de letramento acadêmico (BRITTO, 2003).

Entretanto, é comum, entre os professores universitários, a crença de que os seus alunos já possuem – ou pelo menos deveriam possuir - uma experiência com a produção de gêneros em função de sua escolarização e letramento na Educação Básica. Partindo dessa constatação, a pesquisadora Marinho (2009, p. 5) salienta que para “os professores universitários costuma causar estranhamento o fato de encontrar alunos pouco familiarizados com a leitura e a produção de gêneros que sustentam as aulas e outros eventos próprios à vida acadêmica”. Vários outros pesquisadores, tais como Fischer (2007), Bezerra (2012) e Fonseca (2002 apud FISCHER, 2007) apresentam em suas pesquisas os depoimentos dos professores universitários que revelam sua insatisfação diante dos textos acadêmicos escritos por seus alunos.

Diferentemente dos textos produzidos na Educação Básica, as práticas de escrita do ensino superior, apresentam especificidades linguístico-discursivas que lhe são próprias e o sucesso na elaboração dos gêneros acadêmicos solicitados na graduação passa pela apreensão dessas especificidades. Em outras palavras, a experiência com a escrita na Educação Básica não garante o sucesso com as práticas escritas no ensino superior. Bakhtin (2011, p. 284) nos ajuda a justificar essa premissa afirmando que “muitas pessoas que dominam magnificamente uma língua sentem amiúde impotência em alguns campos da comunicação precisamente porque não dominam na prática as formas de gênero de dadas esferas”.

Conforme abordam os Novos Estudos do Letramento, as práticas escriturais são determinadas pelos valores, crenças, convenções, ideologias, relações de poder e propósitos das mais variadas esferas sociais das atividades humanas das quais as

peças participam (BARTON, 1994; GEE, 1996, STREET, 1984, entre outros). Ou seja, as práticas escriturais de determinado grupo só podem ser analisadas a partir de uma dimensão cultural e social mais ampla, uma vez que a atividade de escrita deve ser correlacionada ao contexto social-histórico-institucional do qual emerge. Assim, as práticas escriturais não abrangem apenas as convenções de escrita, mas também os significados particulares que assumem em situações, grupos e instituições sociais nas quais se inscrevem.

Na universidade, o objetivo do trabalho com leitura e escrita é a produção de sentidos e conhecimentos que vão situar o aluno na esfera acadêmica. O discente precisa assumir uma postura diferente, refletindo sobre o contexto e o objetivo do gênero estudado e desenvolvendo novas técnicas para com o trabalho de leitura e escrita destes (FISCHER, 2008, p. 180).

No que se refere aos cursos de licenciatura há a preocupação tanto em relação aos conhecimentos pedagógicos do licenciado para o exercício de sua profissão quanto em relação à sua necessária formação como “professor pesquisador”. Isso acontece uma vez que a prática de pesquisa exercida tanto durante como ao término da formação inicial permitirá que o professor aprimore seus conhecimentos, inove sua prática e reflita sobre as teorias e sua aplicação.

As dificuldades existentes quanto à elaboração dos textos acadêmicos podem revelar, entre outras razões, a não apreensão das especificidades linguístico-discursivas da escrita acadêmica, o que pode promover empecilhos para a progressão da autonomia, dos alunos, nos estudos de sua área profissional, uma vez que é propósito dos cursos de formação docente a constituição do acadêmico como professor-pesquisador. É no contato com esses textos que os estudantes (re)constroem, avaliam, julgam seus saberes e desenvolvem uma postura reflexiva diante dos conhecimentos.

Desse modo, este estudo teve como objetivo verificar a percepção de docentes e alunos do curso de Letras – Português/Inglês, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) Câmpus Pato Branco acerca das dificuldades relacionadas à produção escrita dos gêneros acadêmicos. Segundo o estudioso Vigotski (1998, p. 44 apud CUNHA; GIORDAN, 2012, p. 115), a percepção começa ainda na infância e consiste em uma “parte de um sistema dinâmico de comportamento; por isso, a relação entre as transformações dos processos perceptivos e as transformações em outras atividades intelectuais é de fundamental importância.”

Os estudantes, sujeitos dessa pesquisa, são alunos do oitavo período do referido curso e que em razão de estarem quase se formando, vivenciaram diversas experiências com o letramento acadêmico na Universidade.

É nossa pretensão que, a partir desta pesquisa, os alunos possam refletir sobre a formação profissional que estão recebendo, sobre como percebem sua autonomia para a realização de pesquisas e busca do conhecimento e sobre como, a partir dos conhecimentos da produção escrita acadêmica, sentem-se inseridos na esfera acadêmica. Este estudo também pode contribuir para a reflexão do corpo docente do Curso de Letras da UTFPR, Câmpus Pato Branco em relação às suas práticas de trabalho com textos escritos com os acadêmicos, sobre as principais dificuldades dos alunos por ocasião da produção escrita na universidade e como vêm preparando-os para a busca autônoma pelo conhecimento.

Os resultados dessa pesquisa podem possibilitar ainda a revisão do Projeto Político Pedagógico do Curso no sentido de contemplar conteúdos e metodologias que possam contribuir para o ensino-aprendizagem da escrita acadêmica de modo a promover a inserção dos estudantes de forma competente nos debates dessa esfera social e contribuindo para sua constituição como professores pesquisadores.

Essa pesquisa encontra-se organizada da seguinte forma: no capítulo dois são apresentados os fundamentos teóricos que embasam nossa discussão e que dizem respeito ao letramento acadêmico e aos gêneros acadêmicos escritos abordados na universidade; no capítulo três descrevemos os procedimentos metodológicos deste trabalho; no capítulo quatro apresentamos a análise das respostas dadas por alunos e docentes aos questionários que lhes foram entregues. Por fim, apresentamos as conclusões obtidas a partir da presente pesquisa.

2 O PROCESSO DE LETRAMENTO E OS GÊNEROS DISCURSIVOS ACADÊMICOS

A universidade que, juntamente com a Educação Básica dedica-se ao ensino-aprendizagem de gêneros secundários (BAKHTIN, 2011), possui discursos específicos que “demandam a adaptação dos estudantes às novas formas de saber, novas maneiras de compreender, interpretar e organizar o conhecimento” (LEA; STREET, 1998, p. 157, tradução nossa)¹. Bezerra (2012, p. 3) explicita essa questão ao afirmar:

as práticas de leitura e escrita no ensino superior, bastante complexas, requerem e implicam a orientação do aluno para o desenvolvimento de múltiplas competências, em uma inter-relação dinâmica entre aspectos linguísticos, cognitivos e socioculturais.

Dito de outra forma, é necessário que os estudantes desenvolvam novos letramentos para que se sintam inseridos nessa esfera que tem como papel central o aprendizado dos conteúdos em áreas específicas de conhecimento.

Desse modo, esse capítulo discorre, primeiramente, sobre o conceito de letramento e as práticas de letramento na universidade. Posteriormente, na seção intitulada “Os gêneros discursivos conforme Bakhtin” será abordado o conceito de gênero e discurso a partir do teórico Bakhtin (2011). Na terceira seção deste capítulo, intitulada “Os gêneros discursivos no espaço acadêmico da universidade” é mencionado o papel que os gêneros discursivos possuem no processo de letramento acadêmico, bem como quais são os principais gêneros solicitados aos acadêmicos, na universidade, segundo Baltar, Rizzatti e Zandomenego (2011) e Silva (2012).

2.1 CONCEITO DE LETRAMENTO

Conforme Soares (2002, p. 145), letramento refere-se ao

estado ou condição de quem exerce as práticas sociais de leitura e escrita, de quem participa de eventos em que a escrita é parte integrante da interação entre pessoas e do processo de interpretação dessa interação.

¹ “Learning in higher education involves adapting to new ways of knowing: new ways of understanding, interpreting and organizing knowledge”.

Estado e condição mencionados pela autora, referem-se às relações que as pessoas e os grupos sociais mantêm entre si e com o mundo que os cerca. Esses pressupõem formas de interação, tipos de atitudes e competências discursivas que permitem a inserção de um indivíduo em uma sociedade letrada.

Para melhor conceituar o letramento, Soares (1998, p. 40 apud SOUZA; BASSETO, 2014, p. 88) apresenta uma distinção entre alfabetização e letramento:

Ter-se adaptado à escrita é diferente de ter aprendido a ler e escrever. Aprender a ler e escrever significa adquirir uma tecnologia, a de codificar e decodificar a língua escrita. O indivíduo letrado não só é aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita.

Com o conhecimento de diversos gêneros e práticas sociais, é possível que o indivíduo transite em diferentes contextos sociais utilizando os elementos linguísticos mais apropriados, tendo em vista a finalidade que se deseja de acordo com o contexto em que está inserido.

Street (1984) - assim como outros autores que abordam o letramento sob uma perspectiva sócio-cultural e, por isso, designados como autores dos Novos Estudos do Letramento - concebe que a leitura, a escrita e o sentido são sempre situados em práticas sociais específicas. Em outros termos, o autor ressalta o letramento como prática de cunho social e não meramente uma habilidade neutra ou universal situada no interior dos indivíduos. Dionísio (2006, p. 26 apud FRITZEN; FISCHER, 2015, p. 533) explicita essa concepção de letramento ao afirmar que trata-se de um:

Conjunto flexível de práticas culturais definidas e redefinidas por instituições sociais, classes e interesses públicos em que jogam papel determinante as relações de poder e de identidades construídas por práticas discursivas que posicionam os sujeitos por relação à forma de aceder, tratar e usar os textos e os artefatos e tecnologias que os veiculam.

Dito de outra forma, a abordagem sociocultural do letramento põe em evidência um conjunto plural de práticas sociais caracterizadas pelo uso de diferentes formas de linguagem. Essas práticas são determinadas por relações de poder, em uma mesma ou diversificada cultura, o que permite que se faça referência ao “letramento” em sua versão plural, “letramentos”.

As práticas de letramento são definidas por Kleiman (1995, p. 18-19) como “o conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. Sendo assim, o

letramento utiliza a escrita e a leitura desenvolvidas na alfabetização para serem aplicadas em contextos de comunicação na sociedade em suas diferentes esferas, sejam familiares, escolar, religiosa, política entre outras.

Ainda, eventos de letramento são definidos como “situações em que a escrita constitui parte essencial para fazer sentido da situação, tanto em relação à interação entre os participantes como em relação aos processos e estratégias interpretativas” (KLEIMAN, 1995, p. 40). Ou seja, os eventos de letramento acontecem quando se está inserido em um contexto e a escrita é utilizada para que aconteça uma interação social.

Street (1984) concebe dois tipos de letramento: autônomo e ideológico. O letramento autônomo “conceitua a alfabetização em termos técnicos, tratando-a como independente do contexto social, uma variável própria, em que a importância para a sociedade e a cognição pode ser derivada pelo seu caráter intrínseco (STREET, 1993, p. 5, tradução nossa)”².

Ou seja, não se considera o contexto em que se vai utilizar a escrita e a leitura, pois elas possuem autonomia para circular em diferentes situações de comunicação. Entretanto, “esse modelo é considerado inadequado, pois se considera que apenas conhecimentos técnicos sobre a escrita são insuficientes para que um indivíduo esteja apto a transitar nas mais variadas situações comunicativas (ARAÚJO; BEZERRA, 2013, p. 11-12)”.

O modelo ideológico, em contrapartida, é “indissociavelmente ligado às estruturas culturais e de poder na sociedade, reconhecendo a variedade de práticas associadas a respeito da escrita em diferentes contextos. (STREET, 1993, p. 5, tradução nossa)”³. Nesse modelo, o uso da escrita não se baseia somente nas questões estruturais, mas o letramento tem caráter social, em que a escrita é usada de acordo com o contexto social e tendo o indivíduo como cidadão crítico (ARAÚJO; BEZERRA, 2013, p. 12).

Segundo Oliveira (2010, p. 2 apud ARAÚJO; BEZERRA, 2013, p. 12) o letramento é “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 seus membros”.

² “conceptualise literacy in technical terms, treating it as an independent of social context, an autonomous variable whose consequences for society and cognition can be derived from its intrinsic character.”

³ “inextricably linked to cultural and power structures in society, and to recognize the variety of cultural practices associated with regarding and writing in different contexts.”

Assim, considerando esses modelos de letramento, Lea e Street (1998) sugerem três abordagens de aprendizagem de escrita no ensino superior: modelo das habilidades de estudo, da socialização acadêmica e dos letramentos acadêmicos.

Para o modelo de habilidades de estudo “o letramento é um conjunto de habilidades que os estudantes aprendem e então transferem para outros contextos (LEA; STREET, 1998, p. 158, tradução nossa)”⁴, sem haver relação com aspectos sociais, somente questões gramaticais. Franco e Castanheira (2016, p. 16) afirmam que

o aluno é visto a partir do seu déficit durante a correção de seu texto, ou seja, a partir daquilo que ele não sabe e precisa aprender, de modo que a redação é tomada como o reflexo de habilidades técnicas e instrumentais de uso da língua.

É focalizado então os problemas relativos aos elementos gramaticais e ortográficos dos textos.

No modelo de socialização acadêmica, compreende-se as dificuldades que os acadêmicos encontram e “é tarefa do professor inserir os alunos nas novas práticas da universidade (LEA; STREET, 1998, p. 158, tradução nossa)”⁵ auxiliando-os no processo de elaboração das atividades solicitadas. Em outras palavras, trata-se da aculturação dos discursos e dos gêneros específicos das disciplinas e dos conteúdos possibilitada pelo docente a fim de que seus alunos assimilem os modos de falar, raciocinar, interpretar e usar as práticas de escrita valorizadas nas disciplinas e áreas temáticas da universidade (FRANCO; CASTANHEIRA, 2016, p. 16). Parte-se do pressuposto de que os gêneros acadêmicos são relativamente homogêneos e que de posse dos conhecimentos sobre suas convenções, os estudantes estarão habilitados para se engajarem nas práticas letradas dessa instância.

Por fim, o terceiro modelo, chamado de letramentos acadêmicos, tem a escrita com prática social, considerando as experiências linguísticas que o aluno já possui. Dessa forma, considera-se que o aluno já é letrado, o que é preciso fazer, é que o estudante desenvolva práticas que o possibilite desempenhar suas atividades em ambiente universitário (LEA; STREET, 1998, p. 158-159).

⁴ “is a set of atomised skills which students have to learn and which are then transferable to other contexts.”

⁵ “the task of the tutor/adviser is to induct students into a new 'culture', that of the academy.”

Esse modelo diz respeito aos princípios políticos e ideológicos envolvidos no processo de escrita, ou seja, à identidade, poder, autoridade e aos princípios de natureza institucional (FRANCO; CASTANHEIRA, 2016, p. 16). A atenção está centrada nos adequados e efetivos usos do letramento como questões epistemológicas mais complexas, dinâmicas, situadas e que envolvem processos sociais como as relações de poder entre pessoas e instituições, além de questões de identidades sociais (LEA; STREET, 1998). O modelo dos letramentos acadêmicos questiona o mito da homogeneidade dos discentes, da estabilidade das disciplinas e da relação unidirecional professor-estudante. Contrapõe-se, assim, ao discurso do déficit que, surgiu num contexto de expansão do sistema de Ensino Superior, cuja diversidade de estudantes passou a ser vista como um “problema”.

Lea e Street afirmam que nenhum modelo desconsidera o outro, mas sim, os três devem ser estudados de acordo com as suas características. Dessa forma, segundo os autores, “o modelo de letramentos acadêmicos incorpora os outros modelos para uma compreensão mais abrangente da escrita do estudante dentro das práticas institucionais, nas relações de poder identidades (LEA; STREET, 1998,p. 158, tradução nossa)”.⁶

2.2 OS GÊNEROS DISCURSIVOS CONFORME BAKHTIN

A linguagem, capacidade inerente dos seres humanos, desenvolve-se de forma intrínseca e possui papel fundamental à comunicação. A partir dela, nos tornamos sujeitos em interações sociais e produzimos dessa forma o que o teórico Bakhtin (2011) chama de enunciados, ou seja, utilização da língua para expressar sentimentos, pensamentos bem como enunciar algo.

Em outras palavras,

o enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva e não pode se separado dos elos precedentes que o determinam tanto de fora quanto de dentro, gerando nele atitudes responsivas diretas e ressonâncias dialógicas (BAKHTIN, 2011, p. 300).

⁶ “The academic literacies model, then, incorporates both of the other models into a more encompassing understanding of the nature of student writing within institutional practices, power relations and identities.”

Sendo assim, em uma situação discursiva existe a questão do dialogismo, ou seja, existe um falante e uma resposta para o seu enunciado. Essa resposta pode se dar a partir de outro enunciado em voz alta, ou até mesmo a partir de gestos, bem como ser uma resposta imediata ou que leve algum tempo para ser respondida.

Essa afirmação relaciona-se com outro apontamento do mesmo autor. Ele diz que um falante

não é o primeiro falante, o primeiro a ter violado o eterno silêncio do universo, e pressupõe não só a existência do sistema da língua que usa mas também de alguns enunciados antecedentes – dos seus e alheios – com os quais o seu enunciado entra nessas ou naquelas relações (BAKHTIN, 2011, p. 272).

Dessa forma, um discurso será desenvolvido a partir das experiências comunicativas do falante, de acordo com o que ouviu e até mesmo já falou. Seu discurso vai ter base em discursos já proferidos, bem como o seu discurso será base para outros futuros construindo assim, uma rede de diálogos, já que “os enunciados e seus tipos, isto é, os gêneros discursivos, são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem” (BAKHTIN, 2011, p. 268).

O discurso, será construído a partir da relação interlocutiva do contexto dos enunciados, bem como a partir de três pilares: o conteúdo temático, que corresponde às temáticas a serem abordadas; o estilo, correspondendo às questões lexicais, fraseológicas e gramaticais; e a construção composicional, referente à estrutura do gênero discursivo (BAKHTIN, 2011, p. 261). Um discurso

[...] se realiza antes de tudo na escolha de um certo gênero do discurso. Essa escolha é determinada pela especificidade de um dado campo da comunicação discursiva, por considerações semântico-objetais (temáticas), pela situação concreta da comunicação discursiva, pela composição pessoal dos seus participantes, etc. (BAKHTIN, 2011, p. 282).

Ressalta-se aqui, que essas três características do enunciado, dependendo da situação, podem ser também estáveis, tendo em vista que existem enunciados para

uma determinada função (científica, técnica, publicística, oficial, cotidiana) e determinadas condições de comunicação discursiva, específicas de cada campo, geram determinados gêneros, isto é, determinados tipos de enunciados estilísticos, temáticos e composicionais relativamente estáveis (BAKHTIN, 2011, p. 266).

Entretanto, é preciso levar em conta que alguns gêneros não são passíveis ao caráter individual do falante. São os “gêneros do discurso que requerem uma forma padronizada, por exemplo, em muitas modalidades de documentos oficiais, de ordens militares, nos sinais verbalizados da produção, etc.” (BAKHTIN, 2011, p. 265).

O aprendizado desses diferentes gêneros discursivos é desenvolvido a partir do momento em que ouvimos enunciados e nós mesmos os reproduzimos. Isso acontece da mesma forma que o aprendizado da língua materna, nas questões referentes ao vocabulário e gramática, que não são aprendidas a partir de dicionários, mas sim através de enunciações concretas de comunicação.

Segundo Bakhtin (2011, p. 283), “aprender a falar significa aprender a construir enunciados (por que falamos por enunciados e não por orações isoladas, e, evidentemente, não por palavras isoladas)”. Sendo assim, com o entendimento sobre como formular o discurso em determinado gênero, é possível identificar qual é o gênero que está sendo enunciado logo nas primeiras palavras. Além do mais, é possível identificar o conteúdo temático, o estilo, bem como a estrutura composicional (BAKHTIN, 2011).

Considerando que existem diferentes tipos de gêneros discursivos, adequados para esferas discursivas, estes dividem-se em gêneros discursivos primários e gêneros discursivos secundários. Os gêneros primários, ou simples, se formam em comunicação imediata de comunicação oral, como de salão, familiar, íntimo, sociopolítico. Já os gêneros secundários surgem em situações mais desenvolvidas e organizadas, como romances, dramas, literários e pesquisas científicas. Apesar da separação dos gêneros em primários e secundários, “tanto os estilos individuais, quanto os da língua satisfazem aos gêneros do discurso” (BAKHTIN, 2011, p. 268).

Referindo-se a importância dos gêneros discursivos, Bakhtin (2011, p. 283) diz que

se os gêneros do discurso não existissem e nós não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo do discurso, de construir livremente e pela primeira vez cada enunciado, a comunicação discursiva seria quase impossível.

A partir do momento em que há o domínio dos gêneros discursivos, é possível concretizar diferentes discursos, em diferentes esferas sociais.

A teoria de Bakhtin sobre a funcionalidade dos gêneros discursivos para a comunicação humana resultou em um novo olhar sobre o ensino da língua portuguesa nas escolas, especificamente sobre o ensino dos gêneros discursivos. Esse autor inaugurou a concepção da linguagem como interação, ou seja, os homens se constituem na e pela linguagem. A linguagem passa a ser vista por Bakhtin em uma perspectiva muito diferenciada do que faziam duas correntes linguísticas muito criticadas por ele: o subjetivismo idealista e o objetivismo abstrato cuja concepção de língua são, respectivamente, a língua como expressão do pensamento e como instrumento de comunicação.

Enquanto o subjetivismo idealista parte do pressuposto de que a linguagem e os sentidos se constituem no interior do indivíduo, o objetivismo abstrato considera a língua como um sistema homogêneo cujos sentidos são partilhados pelos homens e que basta que se reconheçam as regras desse sistema para que a comunicação se estabeleça. Tais correntes linguísticas desprezam portanto, a importância do contexto social de produção dos gêneros e a constituição desses a partir de seu conteúdo temático, estrutura composicional e estilo linguístico sem os quais não é possível desenvolver a compreensão das especificidades dos gêneros que constituem as diferentes esferas de comunicação.

2.3 OS GÊNEROS DISCURSIVOS NO ESPAÇO ACADÊMICO DA UNIVERSIDADE

Para que uma interação social aconteça em determinada esfera, é preciso que haja o domínio das práticas discursivas da mesma. Dessa forma, na universidade é necessário que os acadêmicos tenham domínio nos gêneros acadêmicos, pois segundo Spack (1988, p. 36 apud in SOUZA; BASSETTO, 2014, p. 87) “faz-se necessário que esses pesquisadores tornem-se letrados na área, pois, para ser membro de uma dada comunidade discursiva, é preciso manejar as convenções comunicativas/pragmáticas dessa comunidade”.

Araújo e Bezerra (2013, p.18) justificam essa assertiva ao afirmar que

o domínio dos gêneros acadêmicos - não só em suas propriedades formais e prescritivas, mas no conhecimento das funções, das relações de poder que envolvem a produção e publicação, do significado, do contexto que os envolve - é fundamental para a inserção do estudante nas práticas típicas

do espaço acadêmico, bem como nos modos de pensar e de agir característicos do ambiente.

Ou seja, não bastam os conhecimentos sobre os elementos linguístico-discursivos dos gêneros para compreender de que maneira as práticas sociais letradas se efetivam no ambiente universitário. Nessa esfera, relações de poder e identidades se constroem e constituem os indivíduos. A afirmação de Araújo e Bezerra (2013) dialoga com Bakhtin (2011, p. 285) quando esse autor afirma:

Quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso.

O destaque realizado por Bakhtin (2011) é particularmente importante quando consideramos que na esfera universitária, lugar em que se objetiva a continuidade do processo de letramento dos estudantes e que diferentes discursos são proferidos, não são raras as vezes em que os acadêmicos não dominam os gêneros acadêmicos então solicitados nos referidos cursos. Ao chegar na universidade são muitos os estudantes que sentem dificuldades para realizar práticas comuns no ambiente universitário:

Desde os processos acadêmicos mais simples, como matrícula, escolha de disciplinas e horários de aulas, elaboração de carteiras de acesso à biblioteca e ao restaurante universitário, até a criação de senhas para acessar o *site* da universidade e navegar na web ou no ambiente virtual de aprendizagem da plataforma *moodle* – em se tratando de cursos na modalidade EaD (BALTAR; RIZZATTI; ZANDOMENEGO, 2011, p. 21).

Embora o letramento obtido na Educação Básica seja importante como uma base para o desenvolvimento do letramento no ensino superior em razão da experiência com leitura e escrita que se oferece naquele nível de ensino, as práticas sociais letradas não são equivalentes. Enquanto na Educação Básica os objetivos voltam-se, predominantemente, para avaliações e compreensão da estrutura da língua característica de gêneros das esferas com as quais os alunos se relacionam no cotidiano (jornalística, literária, comercial, entre outros), na universidade, os estudantes são incentivados à área científica, de pesquisa, ensino e extensão, necessitando uma contínua reflexão crítica dos assuntos abordados levando-se em consideração às especificidades das diferentes disciplinas constituintes de sua formação.

É preciso então que os alunos considerem o novo contexto de estudos e que se adaptem a ele, pois como afirmam Baltar, Rizzatti e Zandomenego (2011, p. 23) “de nada adianta aos indivíduos tornarem-se aptos a participar de determinados eventos de letramento, em uma determinada esfera de atividade, se eles não compreenderem como e por que o fazem”.

Referindo-se, especificamente, aos acadêmicos em formação no curso de Letras, Baltar, Rizzatti e Zandomenego. (2011, p. 22) afirmam que:

os estudantes que pretendem pôr em curso seu projeto de letramento acadêmico, visando a sua formação como professores de Letras, acabam tendo de assumir posicionamentos ideológicos diante do ato de ler e de produzir os textos que lhes são solicitados, diante de escopos teórico-metodológicos, diante das vozes – dominantes ou não – de seus professores e colegas; enfim, diante de um cenário estabelecido para que os indivíduos se desenvolvam conscientemente, posicionando-se criticamente nos debates desse novo Discurso.

Em vista disso, a fim de fazer reflexões e atuar no ambiente universitário, os acadêmicos precisam ser incentivados e ao mesmo tempo guiados a elaborar novos discursos acadêmicos, com a apresentação de novos gêneros acadêmicos e com práticas de escrita.

Conforme Baltar, Rizzatti e Zandomenego, (2011) os principais gêneros acadêmicos escritos nos cursos de Letras são: fichamento, resumo, resenha e artigo acadêmico. Ademais desses citamos o relatório de estágio que na UTFPR, Câmpus Pato Branco é um gênero realizado a partir da segunda metade do curso e tem como finalidade realizar os registros da experiência de estágios dos acadêmicos. Na seção a seguir, definimos e caracterizamos, sucintamente, cada um desses gêneros, a partir dos estudos de Baltar, Rizzatti e Zandomenego, (2011). Ao fim do capítulo, o relatório de estágio também é abordado a partir de Silva (2012).

2.4.1 Fichamento

Considerando que nem todas as leituras realizadas são arquivadas em nossa memória, o fichamento é uma alternativa para a anotação de trechos ou resumos de textos. Esse gênero é utilizado como forma de estudos de conteúdos para provas ou trabalhos, organização de conteúdos de devida matéria, e também, para anotar partes importantes de um livro emprestado. Assim, após a devolução do texto, é

possível verificar o que o mesmo abordava. Dessa forma, basicamente fichar um texto segue os seguintes objetivos:

- a) fazer apontamentos, anotações, resumo de uma obra na totalidade ou em parte;
- b) fazer citações;
- c) analisar material colhido em pesquisa. (BALTAR; RIZZATTI; ZANDOMENEGO, 2011, p. 52).

Em âmbito universitário, geralmente prevalecem fichamentos de resumos de uma obra ou da parte de uma obra e, raramente, utilizam-se fichamentos somente com citações, e quando realizadas, são para estudos futuros. Informações básicas que devem estar presentes ao fichar são o título, indicação do texto-fonte, o conteúdo, a informação de onde a obra original pode ser encontrada, bem como, a relação com outras fichas. Atualmente, a forma mais usada para fichamentos é através de computadores, mas ainda existem disponíveis fichas em papel-cartão.

Fichamentos podem ser encontrados em bibliotecas, memoriais, acervos históricos, bem como em casa. É importante sempre deixar identificado qual é o assunto, ou qual é texto fichado, para uma melhor organização a fim de facilitar a localização quando quiser utilizá-lo (BALTAR; RIZZATTI; ZANDOMENEGO, 2011, p. 42-56).

2.4.2 Resumo

O gênero resumo, é de acordo com FLÔRES; OLÍMPIO; CANCELIER (1994, p. 138 apud BALTAR; RIZZATTI; ZANDOMENEGO, 2011, p. 56-57) “a condensação de um texto, pondo-se em destaque os elementos de maior interesse e importância”, objetivando o registro de informações básicas de um texto, seja para estudo, para difundir informações ou para situar o leitor sobre qual é o tema de um trabalho.

O resumo pode ser de três formas. O resumo indicativo é utilizado para trabalhos acadêmicos, indicando o conteúdo dos textos fontes, os objetivos, métodos, conclusões e não dispensam a pesquisa no texto-fonte. O resumo informativo é geralmente utilizado como forma de estudo, dispensando a consulta ao texto-fonte. Por último, no resumo crítico é apresentado uma análise crítica de um texto. A Associação Brasileira de Normas Técnicas afirma que o resumo deve ser realizado em forma de “texto corrido” e não a partir de tópicos. Para um bom

resumo, segundo Marconi e Lakatos (2007, p. 68 apud BALTAR; RIZZATTI; ZANDOMENEGO, 2011, p. 62), é preciso a realização de quatro leituras: a primeira para mapear, a segunda para identificar a ideia principal do texto e o objetivo do autor, a terceira para verificar as questões de estrutura, e, por último, para anotar as palavras-chave e a relação entre as partes do texto. Outros pontos que devem ser levados em conta na hora de escrever um resumo, é apresentar uma linguagem clara e objetiva, com frases curtas e interligadas, dando coesão e coerência ao texto. É preciso também que corresponda a 1/3 do original, bem como seja apresentado a referência bibliográfica (BALTAR; RIZZATTI; ZANDOMENEGO, 2011, p. 56-74).

2.4.3 Resenha

O gênero resenha caracteriza-se pela criticidade e impressões pessoais que o leitor atribui ao conteúdo presente em obras e textos. Geralmente, resenhas são encontradas em jornais semanais e revistas, e o conteúdo baseia-se em resenhas de novelas, filmes, livros. Já na universidade

diferentemente de fazê-lo para periódicos comerciais massivos, exige do autor da resenha efetivo amparo teórico e argumentação técnico-científica por excelência. Assim, parece correto considerar que somente podemos produzir uma resenha após a realização de leituras significativas sobre o tema, fazendo-o em textos de gêneros textuais/discursivos diversos. (BALTAR; RIZZATTI; ZANDOMENEGO, 2011, p. 75).

Muitos são os professores que solicitam esse gênero, não só para praticar a leitura crítica, mas também para incentivar a pesquisa, tendo em vista que é necessária a “busca de informações adicionais sobre o autor, o tema, o enfoque argumentativo técnico-científico ou literário” (BALTAR; RIZZATTI; ZANDOMENEGO, 2011, p. 76). Além disso, o resenhista também precisa ser sucinto no momento de fazer o resumo sobre o texto a ser resenhado.

Um ponto muito interessante na resenha, é a questão da intertextualidade. Ao resenhar, existe a opinião do autor do texto-fonte, a opinião de quem vai fazer a resenha, e também, de outros autores que precisam ser pesquisados para embasar a crítica que o resenhista quer fazer. Afinal, como diz Bakhtin (2011), os discursos sempre são embasados em outros discursos que já existem.

Em relação aos elementos para se escrever uma resenha, é preciso estar identificado a referência bibliográfica do que está sendo resenhado, informações

sobre o autor, informações sobre a obra, resumo da obra, crítica, a metodologia utilizada no texto (se for de caráter de pesquisa), se possível, teorias que servem de base para a argumentação, conclusão, bem como indicações sobre a quem o texto-alvo é destinado (BALTAR; RIZZATTI; ZANDOMENEGO, 2011, p. 74-84).

2.4.4 Artigo Acadêmico

A produção de artigos acadêmicos envolve estudos e pesquisas para relatar novidades em um determinado campo de pesquisa ou releituras de teorias já existentes. Artigos são publicados em revistas ou acervos *on-line* nas universidades. Sobre sua relevância,

O trânsito de textos ou discursos do gênero artigo acadêmico no ambiente universitário e científico traz consigo significativas possibilidades de formação de opiniões, de conquista de adesão a diferentes teses, de constituição de escolas de pensamento, ou, ao contrário, contribui para desestabilizar escolas e concepções já legitimadas (BALTAR; RIZZATTI; ZANDOMENEGO, 2011, p. 100).

Sobre a estrutura do gênero, nos elementos pré-textuais identifica-se título e se houver subtítulo, nome do autor, resumo e palavras chaves; nos elementos textuais, a introdução, desenvolvimento e conclusão; e nos elementos pós-textuais, título e resumo em língua estrangeira, glossário, apêndice e anexos (BALTAR; RIZZATTI; ZANDOMENEGO, 2011, p. 98-109).

2.4.5 Relatório de Estágio

O relatório de estágio é solicitado para que o acadêmico tenha a possibilidade de descrever e narrar de forma crítica a sua reflexão durante o período em que esteve em campo de estágio. Sobre sua relevância na formação de professores, Silva afirma que “o relatório de estágio precisa ser utilizado como um espaço linguístico-discursivo de reflexão sobre a prática pedagógica vivenciada, podendo resultar no aprimoramento do trabalho didático realizado” (2011 apud SILVA, 2012, p. 287).

A estrutura do gênero constitui-se de capa, contracapa, dedicatória, agradecimentos, epígrafe e sumário que são elementos opcionais, ao passo que elementos obrigatórios são introdução, desenvolvimento, conclusão. Há também a bibliografia e os anexos que assim como a introdução e a conclusão possuem ordem

fixa. Nos anexos, é possível expor os planos de aula realizados para as regências bem como as atividades produzidas durante o período de estágio (SILVA, 2012).

3 METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se como qualitativa, pois

envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo (GODOY, 1995, p. 58)

Realizou-se a coleta de dados por meio de um questionário respondido por docentes e alunos do oitavo período do Curso de Letras da UTFPR, Câmpus Pato Branco. Os questionários encontram-se em anexo nesse trabalho (ANEXO A; ANEXO B).

Como explicitamos na introdução, foi nosso objetivo verificar as percepções de alunos e docentes a respeito das dificuldades quanto às práticas de letramento acadêmico desenvolvidas no curso de Letras. Trata-se de um dos objetivos de um projeto maior que foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa da UTFPR (ANEXO C). O instrumento de coleta de dados foram questionários com perguntas, predominantemente, descritivas entregues aos alunos do oitavo período e professores do Curso de Letras da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Câmpus Pato Branco.

Para se ter certeza da compreensão das perguntas presentes no questionário dos alunos, foi realizado um teste inicial – pré-teste – com três acadêmicos do oitavo período. Após responderem às perguntas, houve um diálogo entre a pesquisadora e os acadêmicos sobre as possíveis dúvidas em relação às mesmas. Assim, minimizamos os riscos de ocorrer, por parte dos alunos respondentes, uma incompreensão das perguntas realizadas.

Finalizado o pré-teste, realizamos o contato com os professores e os alunos a fim de relatar o assunto e os objetivos da pesquisa, solicitar às respostas aos questionários e informar sobre a data limite para a devolução do instrumento.

Após a devolução, as perguntas dos questionários foram divididas em categorias para facilitar a análise quanto à percepção que alunos e professores possuem sobre o processo de escrita na universidade. Como também já apontamos na introdução dessa pesquisa, os resultados poderão apontar caminhos para melhorar a maneira como alunos e docentes lidam com o ensino-aprendizagem dos

gêneros acadêmicos e, conseqüentemente, para a melhoria da formação inicial dos alunos.

Foram entregues dezenove questionários aos acadêmicos e dezenove para os professores. Entretanto, houve a devolução de quatorze pelos alunos e doze pelos professores.

Embora os questionários submetidos ao Comitê de Ética e Pesquisa da UTFPR nos permitam fazer a análise de várias questões que envolvem as práticas de escrita acadêmica, neste trabalho focalizaremos apenas a percepção de estudantes e professores sobre as dificuldades dos alunos no processo de produção escrita na universidade. Para isso, utilizamos as respostas de algumas questões do questionário e as categorizamos para a análise conforme apresentamos no capítulo seguinte. A fim de manter o anonimato dos informantes, conforme um procedimento ético na apresentação dos dados da pesquisa, utilizaremos a simbologia “P” seguido de um número quando estivermos nos referindo aos docentes e “A” seguido também de um número quando estivermos nos referindo aos alunos.

4 CONCEPÇÕES SOBRE O ENSINO-APRENDIZAGEM DA ESCRITA ACADÊMICA DOS ALUNOS DO CURSO DE LETRAS

Conforme fizemos constar na seção relativa à metodologia de pesquisa, após a transcrição de algumas respostas dadas aos questionários que entregamos aos sujeitos de pesquisa – alunos do oitavo período e docentes do Curso de Letras da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Câmpus Pato Branco – realizamos sua categorização para a análise a que nos propomos nesta seção.

A primeira seção deste capítulo destina-se a descrever e analisar a percepção dos docentes sobre as dificuldades da escrita acadêmica dos estudantes e a segunda seção focaliza a percepção dos estudantes sobre suas dificuldades de escrita.

4.1 PERCEPÇÃO DOS DOCENTES A RESPEITO DAS DIFICULDADES DE ESCRITA ACADÊMICA DOS ALUNOS

4.1.1 Como avalio a habilidade de escrita acadêmica de meu aluno

Dentre as perguntas com a finalidade de verificar a percepção dos docentes sobre a escrita dos acadêmicos está a que diz respeito ao modo como avaliam “a habilidade escrita de seus estudantes”. Em linhas gerais, as respostas dos professores variam entre avaliações positivas e negativas da escrita acadêmica e contemplam sua percepção sobre os alunos de Letras de maneira geral e não aos alunos de algum período letivo específico.

No quadro abaixo, descrevemos as respostas obtidas:

Quadro 01 - Avaliação dos docentes sobre a escrita dos acadêmicos

Professor	Resposta
P1	“Está razoável.”
P2	“Muitos alunos ainda não possuem escrita acadêmica efetiva, possuem problema com a compreensão do que eles mesmos redigem.”
P3	“Alunos com postura crítica e criativa em seus textos, porém com problemas estruturais e ortográficos.”
P4	“Razoável. Grande parte produz e cria textos a partir do conhecimento em LI [Língua Inglesa], mas muitos, em períodos avançados, entregam traduções mal feitas no Google tradutor.”
P5	“Em inglês? Razoável.”

P6	“Ainda não passei nenhuma atividade escrita para as turmas deste semestre.”
P7	“Com raríssimas exceções, a maioria escreve mal.”
P8	“Os alunos diferem entre si. Acho que a habilidade é condizente ao nível de ensino em que se encontram.”
P9	“Não sei. Não trabalho produção escrita nessas disciplinas, mas suponho que não esteja satisfatória.”
P10	“Em geral, escrevem bem em inglês, mas têm dificuldades na língua portuguesa.”
P11	“Depende da turma e do período. Em geral, há um avanço a partir do 4º período.”
P12	“No geral, está adequada ao nível de 8º Período de Letras.”

Fonte: Dados da pesquisa.

Como pode-se verificar pelas respostas, os docentes realizaram uma avaliação positiva ou negativa sobre a habilidade escrita de seus alunos. Consideramos como avaliações negativas quanto à habilidade escrita dos alunos as respostas dadas pelos P2, P3, P4, P7, P9, P10 e P11, que foram respectivamente:

“Muitos alunos ainda não possuem escrita acadêmica efetiva, possuem problema com a compreensão do que eles mesmos redigem.”;

“Alunos com postura crítica e criativa em seus textos, porém com problemas estruturais e ortográficos.”;

“Razoável. Grande parte produz e cria textos a partir do conhecimento em LI, mas muitos, em períodos avançados, entregam traduções mal feitas no Google tradutor.”;

“Com raríssimas exceções, a maioria escreve mal.”;

“Não sei. Não trabalho produção escrita nessas disciplinas, mas suponho que não esteja satisfatória.”;

“Em geral, escrevem bem em inglês, mas têm dificuldades na língua portuguesa”;

“Depende da turma e do período. Em geral, há um avanço a partir do 4º período.”

P2 manifesta o que “julga ser problemático” nos textos dos alunos, ou seja, o “problema com a compreensão do que eles mesmos redigem” mencionando um aspecto que pode denunciar as dificuldades dos estudantes na produção de textos acadêmicos.

Conforme Bakhtin (2011) a razão de toda enunciação é a existência do interlocutor. A produção textual realizada no espaço escolar/acadêmico tem como interlocutor, além da própria consciência do indivíduo, também o professor que é quem lê, revisa e avalia os textos dos alunos. Ao informar que nem os próprios produtores conseguem compreender “o que eles mesmos redigem”, P2 enfatiza o grau de dificuldade dos alunos, pois o que se espera de um produtor de textos é que pelo menos ele consiga compreender o que está enunciando. Não é possível saber em que situação ou cenário o aluno é solicitado a compreender o que ele próprio escreveu. Porém, é possível levantar as hipóteses de que não houve de sua parte um trabalho de reescrita textual para que pudesse refletir sobre as escolhas linguísticas utilizadas e seus efeitos. Talvez se o docente tivesse proporcionado momentos de reflexão coletiva a partir da reescrita de um texto produzido por um de seus alunos, os alunos poderiam ter constatado as melhores formas de dizer para atingir o objetivo almejado na escrita de seu texto.

O docente P3 ao mencionar os problemas estruturais e ortográficos que existem nos textos dos alunos também informa sobre como concebe as dificuldades que os estudantes possuem em relação à produção textual. O docente julga que os alunos possuem “postura crítica e criativa em seus textos” e que o que lhes faltaria é a habilidade “estrutural e ortográfica”. Minimiza de certo modo, o que seria necessário para a elaboração dos textos acadêmicos e parece pressupor que apenas conhecimentos sobre estrutura textual e ortografia dariam por si só, conta de favorecer a produção de uma escrita satisfatória.

Porém, sabemos que isso é insuficiente dada a especificidade da escrita acadêmica e que pressupor que a posse de conhecimentos estruturais e ortográficos é suficiente para a realização da escrita na universidade alia P3 ao modelo de letramento por habilidades, conforme apontam Lea e Street (1998). Outro aspecto que talvez mereceria destaque é a ênfase dada a “crítico” e “criativo”, entretanto não é possível saber a compreensão desses termos pelo respondente, já que realizamos questionário e não entrevista. A percepção desse professor dialoga com a percepção de outros docentes conforme poderemos verificar quando da análise das respostas à pergunta sobre as principais dificuldades apresentadas pelos estudantes no processo de produção escrita dos gêneros acadêmicos.

As respostas de P7 e P9 são reveladoras da insatisfação dos docentes quanto à escrita dos acadêmicos. A afirmação de P9, por exemplo, permite inferir

duas situações: a experiência do docente com “*escritas insatisfatórias*” e/ou a apreensão de um discurso que ronda a esfera universitária de que a “*escrita dos discentes não é satisfatória*” pois como disse o docente não está “*trabalhando com a produção escrita em suas disciplinas*”.

Os discursos revelam uma já conhecida realidade da escrita acadêmica no ensino superior, ou seja, as dificuldades dos estudantes com as práticas letradas no ensino superior. Revelam também a expectativa de que a escrita deveria ser “diferente”, ou seja, satisfatória. Oliveira (2011, p. 01), nos ajuda a compreender as percepções desses informantes ao afirmar que “os professores esperam que os textos dos estudantes estejam em perfeita conformidade com as convenções escriturais do discurso acadêmico”.

A percepção dos professores P7 e P9 sobre as limitações apresentadas pelas escritas dos alunos podem revelar também dois entendimentos associados a modelos distintos de letramento: a) o entendimento de que ao chegarem à universidade, os alunos já deveriam estar aptos a empregar os novos discursos da esfera universitária, ou seja, deveriam estar devidamente letrados para circularem no novo ambiente de estudo a partir de conhecimentos transferidos da Educação Básica (modelo das habilidades de letramento); ou b) o reconhecimento, pelos docentes, de que justamente essas experiências prévias de letramento dos estudantes causam implicações em sua escrita no ambiente universitário. Daí que os docentes aliam-se ao modelo de letramento acadêmico postulado por Lea e Street (1998), ou seja, são sensíveis em considerar que as experiências prévias de letramento dos alunos constroem sua identidade no ensino superior.

Quanto às percepções positivas, destacamos as respostas de P1 e P5 positivas apesar de nos parecerem bastante evasivas. O julgamento que atribuímos às respostas como de percepção positiva justifica-se apenas pelo significado que o termo “razoável” possui que, segundo o dicionário Michaelis (2008, p. 730) é “1 Sensato, moderado. 2 Conforme a razão. 3 Acima da média. 4 Que não é excessivo”.

Entretanto, dada a ausência de uma melhor explicação para o uso do termo, sabemos que, contextualizada, a palavra poderia ter uma conotação negativa. Podemos destacar a ausência de maiores informações sobre a resposta como um aspecto negativo do questionário, pois com respostas tão sucintas não nos foi possível conceber o sentido do emprego do termo na resposta. Caso tivéssemos

utilizado a entrevista, teríamos tido a oportunidade de solicitar ao informante um maior esclarecimento sobre sua resposta.

Mesmo que esses informantes mencionem as principais dificuldades que percebem na escrita dos gêneros acadêmicos pelos alunos, como veremos adiante, não é possível afirmar que as dificuldades apontadas por eles impactam em uma avaliação negativa quanto às “habilidades de escrita dos alunos”. Desse modo, resta-nos restringir nossa compreensão à resposta dessa pergunta ao significado dicionarizado da palavra “razoável”.

As respostas de P8, P11 e P12 apresentam certa proximidade por associarem período letivo estudado com acréscimos à habilidade de escrita dos alunos. P11 afirma que o processo de escrita depende do nível em que os alunos encontram-se, tais como “no geral, está adequada ao nível de 8º Período de Letras” (P10). Também P8 diz que “os alunos diferem entre si. Acho que a habilidade é condizente ao nível de ensino em que se encontram.” Já segundo P12 “no geral, está adequada ao nível de 8º Período de Letras.”

Os professores reconhecem que a experiência com a escrita possibilitada pelos anos no ensino superior promove a aculturação do aluno com a escrita acadêmica, por isso as facilidades dos alunos aumentam à proporção do tempo de universidade. Essa perceptiva alia-se ao modelo de socialização acadêmica e ao modelo de letramento acadêmico pois são percepções sensíveis ao progresso que o aluno têm na apreensão do discurso acadêmico.

4.1.2 As dificuldades dos alunos na escrita dos gêneros acadêmicos

Os professores também foram questionados quanto à percepção das dificuldades encontradas pelos alunos no momento da escrita. Essa pergunta teve como intuito compreender os fatores que podem justificar a resposta dos docentes acerca da habilidade escrita dos estudantes: Seguem as respostas obtidas.

Quadro 02 - Percepção das dificuldades encontradas pelos alunos no momento da escrita dos textos

Professor	Resposta
P1	“Coerência.”
P2	“Refinar a língua, adequá-la ao texto acadêmico acadêmico e conseguir transmitir as informações adequadamente. Ainda, no caso da língua

	inglesa, a falta de conhecimento da língua em si, vocabulário e gramática.”
P3	“Dificuldades com as estruturas sintáticas e com a ortografia.”
P4	“Muitos pensam que sabem gramática e quando fazem uma produção simples cometem erros grotescos. Creio que seja uma deficiência no bom aprendizado de Inglês, que acontece com a gramática, que não é superado nos períodos finais do curso.”
P5	“Vocabulário, coesão e coerência.”
P6	“Percebo que de modo geral, os alunos têm dúvidas acerca da escrita acadêmica em si (ou seja, de como se deve escrever um texto acadêmico – quais critérios utilizar para este fim).”
P7	“Boa parte dos alunos tem dificuldade com o emprego da norma padrão. Ademais, a maioria não consegue expressar adequadamente uma ideia, visto que não obedece às necessidades de coerência e coesão textual.”
P8	“Falta de prática tanto de leitura quanto da mecânica de escrever.”
P9	“Coesão, coerência, ortografia, concordância, paragrafação, pontuação, entre outras.”
P10	“Dificuldade na língua portuguesa, sintaxe e classes de palavras, e transferem-na para a língua Inglesa.”
P11	“Menciono em primeiro lugar a dificuldade de organização das ideias, de expressar o pensamento na forma escrita. Segundo a falta de vocabulário, consequência da falta de leitura.”
P12	“Em Língua Portuguesa destaco a melhor contextualização, de ter consciência do objetivo do texto que está escrevendo, de quem é o interlocutor.”

Fonte: Dados da pesquisa.

Diferentes e variadas foram as dificuldades apontadas pelos docentes quanto à escrita acadêmica dos alunos. Resumidamente, elas se referem às dificuldades nos usos dos mecanismos de textualização do texto, a coerência e a coesão; ao desconhecimento de questões gramaticais cuja apropriação é necessária para a construção de frases, parágrafos e do texto como um todo; à falta de leitura como prática necessária para a aquisição de vocabulário e de outros conhecimentos necessários que impactam na construção textual e ao desconhecimento da especificidade do gênero textual acadêmico.

P2, P6 e P12 abordam a importância do conhecimento da especificidade do gênero acadêmico quando afirmam, respectivamente:

“Refinar a língua, adequá-la ao texto acadêmico”;

“Percebo que de modo geral, os alunos têm dúvidas acerca da escrita acadêmica em si (ou seja, de como se deve escrever um texto acadêmico – quais critérios utilizar para este fim)”;

“Em Língua Portuguesa destaco a melhor contextualização, de ter consciência do objetivo do texto que está escrevendo, de quem é o interlocutor”.

O docente P12 destaca a pertinência de se saber o objetivo do texto que está sendo escrito e do interlocutor para o qual o texto se dirige. Esses aspectos que dizem respeito ao contexto de produção são destacados por Bakhtin e Volochinov enfatizam o papel do interlocutor ao dizer que

a palavra dirige-se a um interlocutor: ela é função da pessoa desse interlocutor: variará se se tratar de uma pessoa do mesmo grupo social ou não, se esta for inferior ou superior na hierarquia social, se estiver ligada a um interlocutor por laços sociais mais ou menos estreitos (pai, mãe, marido, etc.). Não pode haver um interlocutor abstrato; não teríamos linguagem comum com tal interlocutor, nem no sentido próprio nem no figurado (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2014, p. 116).

Também Geraldi afirma que o processo interlocutivo deve estar de acordo com o contexto em que o discurso se encontra. Na obra “O texto na sala de aula” o autor diz que para se efetivar um discurso é preciso “ter o que dizer; razão para dizer; como dizer, interlocutores para quem dizer” (GERALDI, 1997 apud PARANÁ, 2008, p. 69).

Compreende-se que esse docente ao citar a necessidade de se considerar o interlocutor alia-se à concepção da linguagem como interação. De acordo com Bakhtin e Volochinov, a língua permanece viva através da interação verbal, seja por enunciados ou enunciações. Ou seja, “a interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua” (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2014, p. 127).

Também P2 e P6 ao mencionarem que as dificuldades de escrita dos alunos referem-se ao conhecimento de questões específicas dos gêneros acadêmicos, reconhecem que a elaboração de bons textos acadêmicos passa pela compreensão do contexto de produção e recepção do gênero, de seu caráter polifônico e dos recursos linguísticos-discursivos adequados à produção do gênero. Em outras palavras, a produção de qualquer gênero discursivo convoca o entendimento de seu contexto de circulação, das características composicionais, dos mecanismos linguístico-discursivos que materializam o gênero.

É importante, desse modo, que seja dada a oportunidade ao aluno de conhecer e aprender de forma sistemática como o gênero é materializado linguisticamente. Isso refere-se às escolhas léxico-gramaticais, aos padrões utilizados para reportar-se a outras vozes - que caracteriza um grande número de gêneros acadêmicos como a resenha, o artigo de opinião, o ensaio, o TCC, o

relatório de estágio, entre outros. No ensino do gênero é importante deixar claro quais são as características de sua situação de produção (MACHADO; LOUSADA; ABREU-TARDELLI, 2004; MATENCIO, 2002).

Segundo Motta-Roth (1998, p. 2 apud OLIVEIRA, 2011, p. 4), o ensino desses aspectos vai além do ensino da estrutura global dos gêneros. O domínio dos gêneros, “categorias e valores com os quais as várias disciplinas trabalham em torno de seu objeto de estudos, é condição” para que os universitários acessem e produzam conhecimento para os fins acadêmicos. Ainda, os teóricos dos Novos Estudos do Letramento (LEA; STREET, 1998; JONES; TURNER; STREET, 1999 apud OLIVEIRA, 2011, p. 3) propõe que

o processo de letramento acadêmico vai além da aquisição das habilidades letradas específicas desse contexto, visto envolver questões de cunho epistemológico – o que conta como conhecimento e quem é detentor dele; relação entre as formas de escrita, constituição do sujeito e da agência de letramento; e relações de poder – como posições parciais e ideológicas se refletem nas exigências da escrita acadêmica e nos processos avaliativos.

Ou seja, quem na acadêmica tem o poder da fala e do discurso? Quem dita as regras do que é ou não é a “boa escrita” para o universo acadêmico e de como ela deve ser construída? O que é necessário para ser reconhecido como membro da comunidade acadêmica?

Em relação às respostas dos participantes P1, P5, P7 e P9 observa-se o destaque dado aos fatores de coerência e coesão textual, considerados aspectos não dominados pelos alunos no momento da produção de seus textos.

Conforme Costa Val (2006, p. 6), a coesão é um elemento de textualidade “responsável pela unidade formal do texto, constrói-se através de mecanismos gramaticais e lexicais.” Ou seja, é a forma em que recursos como pronomes, artigos, elipses, concordância, conjugações “expressam relações não só entre frases e sequências dentro de um texto”.

A coerência por sua vez é

um princípio de interpretabilidade, ligada à intergibilidade do texto numa situação de comunicação e à capacidade que o receptor tem para calcular o sentido desse texto. [...] Para haver coerência, é preciso que haja possibilidade de estabelecer no texto alguma forma de unidade ou relação entre seus elementos (KOCH; TRAVAGLIA, 1990, p. 21).

Esses elementos, sem dúvida, são fundamentais para a construção do sentido textual, porém a construção escrita dos gêneros acadêmicos extrapolam as

questões macro e microtextuais, e para Bakhtin (2011), a própria constituição interna do texto está atrelada a elementos/fatores externos que dizem respeito ao contexto em que o texto foi produzido. A compreensão do gênero implica, como discutimos, no reconhecimento de escolhas léxico-gramaticais adequadas ao gênero, nas formas que se pode utilizar para o reconhecimento de outras vozes, além da concepção do contexto de produção do gênero.

Os docentes P2, P3, P4, P7, P9 e P10 mencionam as dificuldades dos estudantes como resultado do não domínio de conhecimentos gramaticais. Trata-se de um dos aspectos dos gêneros a que se refere Bakhtin, ou seja, de conhecimentos necessário para a elaboração estilística do gênero. Desse modo, é um conhecimento que contempla apenas um dos aspectos da constituição dos gêneros acadêmicos.

Quando se considera que apenas a constituição linguístico-gramatical é suficiente para a promoção do sentido do texto, alia-se a uma concepção de linguagem como instrumento de comunicação. Nessa concepção de linguagem, a língua "é vista como um código, ou seja, um conjunto de signos que se combinam segundo regras e que é capaz de transmitir uma mensagem, informações de um emissor a um receptor" (TRAVAGLIA, 2009, p. 22 apud GONÇALVES; BARONAS, 2013, p. 250). Dessa forma, pode-se estudar o texto sem uma relação com o contexto social.

Sem dúvidas, o conhecimento dos elementos linguístico-discursivos é importante, porém, esses devem vir acompanhados dos conhecimentos acerca do conteúdo temático e composicional do gênero, sobre o contexto de produção, como já informamos e sobre as relações de poder e constituição de identidades que atuam na constituição dos discursos.

As dificuldades com a escrita acadêmica são justificadas pelos professores P8 e P11, como "falta de leitura" que seria a responsável por prejudicar o desenvolvimento das ideias, ocasionar a falta de vocabulário e a compreensão da estrutura dos gêneros. Quando os docentes mencionam que a falta de leitura dos alunos é responsável por seu insucesso na escrita acadêmica, está implícita a crença de "que as normas e as convenções da escrita acadêmica são 'transparentes' aos estudantes (LILLIS, 1999, apud OLIVEIRA, 2011, p. 01). Assim, quando os professores partem do pressuposto de que a prática da leitura de textos acadêmicos é suficiente para que os alunos compreendam a sua constituição e

mesmo normas gramaticais necessárias para a escrita formal dos textos acadêmicos, partem do pressuposto de que a leitura por si daria a conta de auxiliar os alunos na compreensão dos processos de produção do texto acadêmico. Isso não significa que não reconhecemos a importância da leitura como fator que contribui para a aprendizagem da constituição dos gêneros e das normas gramaticais.

O discurso da “falta de leitura”, por outro lado, também revela a compreensão do “reflexo das histórias pregressas de letramento dos estudantes no uso que fazem da língua”, pois permite inferir que os estudantes “não leram o suficiente para que sua leitura pudesse contribuir para a prática da escrita” (OLIVEIRA, 2011, p. 01).

4.1.3 Dificuldades relativas à escrita do relatório de estágio

Também perguntamos aos docentes sobre as dificuldades de escrita relativas ao relatório de estágio, um dos principais gêneros solicitados aos alunos em razão de sua prática de estágio supervisionado. Transcrevemos as respostas no quadro a seguir:

Quadro 03 - Percepção das dificuldades encontradas pelos alunos no momento da escrita dos relatórios de estágio

Professor	Resposta
P1	“O ponto de partida, além de que o conteúdo muitas vezes só é buscado para escrever, pois na prática não é útil.”
P2	“O mesmo problema dos textos anteriores, porém agora no nível de relatório onde os alunos precisam desenvolver o relatório, buscar e construir fundamentação teórica e discorrer sobre sua experiência sem cair na língua cotidiana.”
P3	“O tempo. Deixam para o final do semestre não dando o devido valor e atenção necessários para produzir um texto com qualidade.”
P4	“Geralmente é a associação entre teoria e prática.”
P5	“O próprio processo de escrita”.
P6	“Percebo que uma das maiores dificuldades é encontrar um tema específico, para dissertar e, posteriormente, trabalhar na prática do estágio. Essa dificuldade existe, principalmente, na construção da fundamentação teórica.”
P7	“Possivelmente ocupar-se com elementos desimportantes e dificuldade mesmo de elaborar um texto razoavelmente bem escrito.”
P8	“Geralmente, todos nós ficamos ansiosos por não sabermos como iniciar um trabalho. Isso não chega a ser um problema. Quando começam a pesquisar e ser orientados, eles encontram o rumo.”
P9	“Articulação da teoria da prática de ensino com o relato da prática

	experienciada efetivamente, ou seja, reflexão sobre a prática à luz da teoria.”
P10	“Dificuldades da língua portuguesa, de coesão, coerência, segmentação do texto, escolha vocabular, estrutura geral.”
P11	“Organização das ideias e linguagem.”

Fonte: Dados da pesquisa.

As dificuldades relacionadas à escrita do relatório de estágio, de acordo com os professores referem-se à falta de interesse dos alunos na produção do gênero; dúvidas em relação ao processo de escrita e de características do gênero; questões de textualidade, envolvendo coerência, coesão, gramática e linguagem; e dificuldade na associação entre teoria e prática.

Dentre as dificuldades apontadas, algumas já mencionadas na discussão da seção anterior, enfatizamos as abordadas por P4 e P9 que dizem respeito à desarticulação entre a teoria e prática enquanto elementos constitutivos do relatório de estágio.

Para os teóricos Pimenta e Lima (2006, p. 21), é importante nos relatórios a “relação entre os saberes teóricos e os saberes das práticas ocorra durante todo o percurso da formação, garantindo, inclusive, que os alunos aprimorem sua escolha de serem professores a partir do contato com as realidades de sua profissão.” Dessa forma, no momento em que o futuro professor estiver em campo de estágio, é necessário que ele reflita sobre as suas práticas e tenha como suporte a teoria estudada durante o período da graduação. Essa experiência é sistematizada no relatório de estágio. Assim é constitutivo do relatório de estágio o movimento entre teoria e prática.

Entretanto, como apontam os professores P4 e P9, essa associação é dúvida frequente dos alunos: *“Geralmente é a associação de teoria e prática”*; *“articulação da teoria da prática de ensino com o relato da prática experienciada efetivamente, ou seja, reflexão sobre a prática à luz da teoria”*. Percebe-se assim que se os acadêmicos possuem dificuldade para escrever a experiência vivenciada em estágio baseando-se nas teorias estudadas, possivelmente esse aluno não tenha compreendido que o relatório é produto da prática de estágio aliada à reflexão de elementos teóricos ou se compreendeu não consegue realizar essa relação a contento e abordá-la por meio da escrita.

Sem essa reflexão, o aluno

[...] não consegue ver até que ponto, com seus atos práticos, está contribuindo para escrever a história humana – como processo de formação e auto-criação do homem – nem pode compreender até que grau a práxis necessita da teoria, ou até que ponto sua atividade prática se insere numa práxis humana social, o que faz com que seus atos individuais influam nos dos demais, assim como, por sua vez, os destes se reflitam em sua própria atividade (SÁNCHEZ VÁSQUEZ, 1968, p. 15 apud GUEDES, 2009, p. 5).

Embora relatórios de estágio tenham uma estrutura esquemática diversificada (SILVA, 2012), o teor reflexivo exige um movimento de aliar teoria e prática (produto da narração e reflexão da prática docente). Assim, o aluno associa a voz da autoridade representada pelos textos que lê e que passam a compor sua escrita do relatório com a “sua voz”. Não faz uso apenas da voz do outro – uma voz já reconhecida e autorizada, academicamente falando -, sua maior referência, mas posiciona-se no texto reinterpretando e ressignificando a voz do outro e descrevendo sua prática.

Em sua forma composicional e temática associam-se aspectos narrativos e reflexivos e incorporam, de algum modo, o diálogo com outros gêneros que circulam na esfera acadêmica, assim no diálogo entre teoria e prática próprio do relatório, há o resumo, há a resenha e isso e isso dá o aspecto intergenérico do relatório de estágio.

Destacamos também a resposta de P6 que afirma perceber que “uma das maiores dificuldades é [os alunos] encontrar[em] um tema específico, para dissertar e, posteriormente, trabalhar na prática do estágio”. Parte de uma percepção de que o aluno é o responsável pelos sucessos e insucessos de sua escrita acadêmica. Os alunos são considerados os principais responsáveis por desenvolver as competências cognitivas e metacognitivas de leitura e escrita para se adaptarem à universidade. Esse docente, assim, alia-se a ao modelo de letramento das habilidades.

Vale enfatizar também a resposta do professor P8 que relata que “geralmente, todos nós ficamos ansiosos por não sabermos como iniciar um trabalho. Isso não chega a ser um problema”. Entende-se dessa forma que a dificuldade é em relação ao gênero e que esse que não está claro muitas vezes para os próprios professores. Essas questões são levantadas por Bakhtin (2011) ao dizer que apesar de os indivíduos dominarem a língua, muitos não conseguem desenvolver discursos em determinada esfera. Isso acontece, já que não há um conhecimento de como o gênero deve ser construído. Ainda segundo Bakhtin (2011,

p. 285), “não se trata de pobreza vocabular nem de estilo tomado de maneira abstrata; tudo se resume pela inabilidade para dominar o repertório de gêneros [...]”.

Vale ressaltar que o gênero relatório alia a narração e descrição da experiência do aluno em campo com as questões teóricas. Entretanto, tendo em vista que nos relatórios há “uma produção de caráter mais narrativo e subjetivo, na qual a maior referência é o próprio autor, sua percepção dos fatos, suas experiências e formas de significação” (FIAD; SILVA, 2009, p. 123), esse gênero costuma não receber tanta atenção por parte dos próprios cursos de formação. Destacam-se então os gêneros acadêmicos que visam uma escrita “crítica, objetiva, impessoal e rigorosa” (FIAD; SILVA, 2009, p. 123), sendo que esse também é o modelo que o próprio professor tem como texto acadêmico, ficando professores e alunos em conflito sobre qual é a forma adequada de escrita.

4.2 PERCEPÇÃO DOS ALUNOS A RESPEITO DAS DIFICULDADES DE ESCRITA ACADÊMICA

4.2.1 Os gêneros com os quais os alunos tiveram contato no curso

Perguntamos aos alunos os gêneros com os quais estabeleceram contato durante a graduação. A pergunta era “no decorrer do curso, você teve contato com gêneros da esfera acadêmica?”, seguida das opções “artigos científicos, ensaios, fichamentos, resenha, resumo, seminário e da opção ‘outros’”.

No quadro abaixo descrevemos os gêneros mencionados bem como a relação de quantos alunos tiveram contato com esses gêneros.

Quadro 04 - Gêneros produzidos pelos acadêmicos

Gêneros	Alunos que tiveram contato
Artigos científicos	14
Ensaio	11
Fichamentos	12
Resenha	14
Resumo	14
Seminário	10
Plano de aula	1
TCC	2
Relatório	3
Poema	1
Conto	1

Currículo	1
Apresentação banner	1
Apresentação congresso	1

Fonte: Dados da pesquisa.

O contato com diferentes textos aconteceu durante todo o curso e, assim como o quadro demonstra, os gêneros que mencionamos dentre as opções para assinalar como resposta à pergunta foram os apontados como os de maior contato dos estudantes durante a graduação. A opção “outros” foi pouco assinalada pelos estudantes, talvez por considerarem já suficientes as informações apresentadas por já terem assinalado as opções anteriores ou mesmo por esquecimento.

Quanto à opção “outros”, apenas dois alunos informaram terem tido contato com o gênero TCC, que corresponde ao Trabalho de Conclusão de Curso. Para os alunos do oitavo período, o TCC ao lado do relatório de estágio são os gêneros mais recorrentes nessa etapa da graduação. Da mesma forma, a menção ao gênero relatório de estágio foi feita por apenas três alunos. Todavia, trata-se de um gênero recorrente a partir da segunda metade do curso, período da realização da prática de estágio.

Destacamos a menção feita por um aluno ao gênero “plano de aula”. Esse gênero é considerado um gênero profissional, definido por Clot e Faïta (2000, p. 11 apud RUELLAND-ROGER, 2013, p. 134) como “a parte subentendida da atividade daquilo que os trabalhadores de um determinado meio conhecem e veem, esperam e reconhecem, apreciam e temem”⁷. Como futuros docentes de língua portuguesa e inglesa, o plano de aula caracterizará sua ação profissional, todavia, a menção a esse gênero pode ter se dado em razão do relatório de estágio, considerado intergenérico já que abarca outros gêneros em sua constituição. No relatório de estágio do curso de Letras da UTFPR/PB, o “plano de aula” das aulas ministradas é constitutivo do relatório e consta como anexo do relatório de estágio.

Os últimos dois gêneros acadêmicos mencionados na opção “outros” presente no questionário e que correspondem a práticas realizadas tanto durante a formação inicial quanto continuada foram banner e apresentação em congresso, ambos mencionados somente uma vez. A presença desses gêneros reforça o que apontam

⁷ Gêneros acadêmicos, por sua vez, são “os textos escritos que são produzidos e que circulam no âmbito universitário como meio de comunicação entre professores, pesquisadores e alunos com diferentes propósitos comunicativos” (SOUZA; BASSETO, 2014, p. 34).

os teóricos Souza e Bassetto (2014, p. 89), de que nos cursos de licenciatura “há um discurso sempre presente da necessidade de todo professor ser pesquisador, de modo a sempre aprimorar seus conhecimentos, inovar sua prática e refletir sobre teorias e sobre sua atuação”.

Na opção “outros” dois alunos completaram com os gêneros discursivos da esfera literária, o conto e o poema. O contato dos alunos com esses gêneros se deu em razão das disciplinas de literatura, que compõem grande parte do currículo do curso. Também houve menção ao gênero profissional “currículo” que também não é um gênero acadêmico. Verifica-se que os alunos não possuem a clareza do conceito de gênero acadêmico, já que no questionário foi solicitado aos estudantes que respondessem somente sobre os gêneros da esfera acadêmica⁸. Os gêneros acadêmicos são entendidos por Souza e Bassetto (2014, p. 86) como “textos escritos que são produzidos e que circulam no âmbito universitário como meio de comunicação entre professores, pesquisadores e alunos” seja para pesquisas ou trabalhos.

4.2.2 Como ocorreu o processo de ensino-aprendizagem dos gêneros

A fim de verificar as percepções dos estudantes sobre a aprendizagem dos gêneros acadêmicos, os questionamos sobre como ocorreu o processo de ensino-aprendizagem dos gêneros que a eles foram apresentados, e o auxílio que receberam dos professores⁹:

Quadro 05 - Como ocorreu o processo de ensino-aprendizagem dos gêneros

Aluno	Resposta
A1	“Os professores do primeiro período deram grande ênfase na explicação da estrutura do texto e também mostraram exemplos, em outros períodos os professores apenas revisavam questões de normas acadêmicas.”
A2	“Sim.”
A3	“A grande parte dos professores sim.”

⁸ Os gêneros acadêmicos são entendidos por Souza e Bassetto (2014, p.86) como “textos escritos que são produzidos e que circulam no âmbito universitário como meio de comunicação entre professores, pesquisadores e alunos” seja para pesquisas ou trabalhos.

⁹ As perguntas que os alunos responderam foram “O professor explicou como os textos deveriam ser? O professor mostrou exemplos?”

A4	“Nas disciplinas de laboratório sim. Nas demais, apenas foram apresentados detalhes de formatação e temática.”
A5	“Sim.”
A6	“Sim. Todos os professores que trabalharam com os textos acima escritos, mostraram exemplos.”
A7	“Sim, algumas disciplinas os professores explicaram mais como deveria ser realizado o trabalho.”
A8	“Nem todos explicaram antes. O artigo aprendi mesmo a fazer no PIBID.”
A9	“Isso varia de professor para professor. Sim, houve professores que explicaram devidamente o gênero, mas outros não derão o esclarecimento devido.”
A10	“Sim.”
A11	“Em alguns casos, sim. Entretanto, em se tratando do gênero artigo, quase não houve explicações.”
A12	“Alguns professores sim, deram exemplos, estabeleceram critérios, outros não.”
A13	“Nem sempre. Escrevi diversos artigos e até mesmo publiquei, mas nunca tive uma aula sobre como escrever um artigo. Fiz um fichamento lendo dicas na internet.”
A14	“Em algumas disciplinas nos foi explanado como deveríamos escrever com exemplos, e em outras não.”

Fonte: Dados da pesquisa.

As respostas são bastante diversas e variam entre afirmar que houve o ensino dos gêneros acadêmicos por parte de todos os docentes; por parte de alguns docentes; em algumas disciplinas e que a aprendizagem para a elaboração do gênero deu-se de forma autônoma.

A4 destaca que “em algumas disciplinas nos foi explanado como deveríamos escrever com exemplos, e em outras não”. A1 na mesma direção afirma que “os professores do primeiro período deram grande ênfase na explicação da estrutura do texto e também mostraram exemplos”.

Embora A4 não deixe claro a quais disciplinas esteja se referindo, podemos suspeitar que se tratem das disciplinas do primeiro período da matriz 498, em extinção, a qual cursam os alunos sujeitos dessa pesquisa. Na referida grade, havia duas disciplinas que tinham como a finalidade o trabalho com os gêneros acadêmicos e que de fato, o ensino dos gêneros acadêmicos era o objetivo dessas disciplinas. Porém, com a matriz 596, em progresso, as disciplinas foram extintas.

Embora possamos pressupor que isso implica no compromisso de todos os professores para o ensino dos gêneros, já que não há mais uma disciplina específica

para isso, nos questionamos se isso de fato ocorre ou ocorrerá na grade em progresso, e se os docentes tomam para si essa responsabilidade ou se já se convencem e criam a expectativa de que os alunos “deveriam saber já” a escrever esses textos tendo como parâmetro o fato desses alunos já terem vivenciado anos de escolarização na escola básica.

Destacamos o aspecto positivo da existência de disciplinas “encarregadas” pelo ensino de gêneros acadêmicos, já que quando o aluno se depara com novos gêneros ao chegar na universidade, necessita de auxílio dos professores para entendê-los, já que os gêneros “não são criados por ele, mas dados a ele” (BAKHTIN, 2011, p. 285). Por outro lado, a afirmação de A1 de que “em outros períodos os professores apenas revisavam questões de normas acadêmicas”, podem revelar que há por parte dos docentes a expectativa de que os alunos já possuem o domínio dos gêneros acadêmicos que a eles foram apresentados no início do curso. Dessa forma, concebemos que a apreensão, aprendizagem do discurso acadêmico se constrói a partir do contato contínuo com os gêneros, da reflexão sobre os mesmos, sobre sua constituição, sobre as vozes autorizadas a compô-lo, sobre como isso costuma impactar quem está aprendendo os gêneros.

Os alunos A2, A5, A6 e A10 não particularizam de quais docentes ou disciplinas receberam auxílio, dando a entender que de “todos”. A6 complementa sua resposta dizendo que os professores “mostraram exemplos”, fazendo com que o aluno fique mais familiarizado com o gênero já que possui contato com o mesmo durante a explicação.

A7, A8, A9, A11, A12, A13 e A14, por sua vez, ao afirmarem que receberam o auxílio para a aprendizagem dos gêneros, não informam que esse tenha vindo de todos os docentes, mas apenas de alguns, como se confirma no uso das expressões “nem todos”, “alguns sim”, “outros não derão o esclarecimento”, “em alguns casos, sim”, “alguns professores sim”, “nem sempre, “em outras não”. De qualquer modo, os alunos afirmam a existência de um modelo de socialização do letramento acadêmico, uma vez que houve a ação do docente em explicar a funcionalidade dos gêneros solicitados para a produção.

Entretanto, de forma diferenciada, os alunos A8 e A13 minimizam a participação dos docentes no processo de ensino-aprendizagem dos gêneros acadêmicos, como revelam as afirmações, consecutivas: “*Nem todos explicaram antes. O artigo aprendi mesmo a fazer no PIBID*”; “*Nem sempre. Escrevi diversos*

artigos e até mesmo publiquei, mas nunca tive uma aula sobre como escrever um artigo. Fiz um fichamento lendo dicas na internet”.

A partir das afirmações de A8 e A13 podemos pressupor duas situações: a) a de que há, por parte dos docentes, o entendimento de que cabe aos alunos realizar ações para a aprendizagem dos gêneros, de que os alunos precisam buscar seu conhecimento de maneira autônoma, seguindo o modelo de habilidades para a aprendizagem do gênero textual (LEA; STREET, 1998); b) a de que pode ocorrer a compreensão de que os alunos, tendo vivenciado pelo menos 11 anos de Educação Básica e mais alguns semestres no ensino superior já são capazes de elaborar os textos solicitados a partir da experiência acumulada.

4.2.3 Dificuldades encontradas na produção dos gêneros acadêmicos

Os alunos foram questionados sobre as dificuldades encontradas na produção dos gêneros. Dos quatorze alunos respondentes, somente dez alunos responderam a essa questão. Seguem as respostas.

Quadro 06 - Dificuldades encontradas na produção dos gêneros

Aluno	Resposta
A2	“Em relação ao formato do texto (ex. artigo), os professores, geralmente, mostravam um modelo, mas cobravam outro.”
A3	“As dificuldades estão ligadas as expectativas dos professores. Há professores que prefere textos carregados de citações e alguns professores preferem textos mais autênticos.”
A4	“Adequação à estrutura dos gêneros.”
A5	“Em saber o que é relevante. Em atrelar teoria e desenvolvimento, coesão entre parágrafos e itens, normas ABNT.”
A6	“Houve dificuldade no momento de escrever os relatórios de estágio, por exemplo, no momento de utilizar referências que fossem coerentes com a nossa prática em sala.”
A8	“Saber quais as etapas de elaboração de cada gênero, suas características e linguagem.”
A9	“Quanto à estrutura dos textos no que diz respeito às suas partes. No princípio, desenvolver artigo foi uma dificuldade considerável.”
A11	“Houve dificuldade em organizar as ideias e colocar dentro das normas.”
A13	“Em relação a liberdade de elogiar ou criticar algo. E que citações usar e o devido encaixe delas no texto.”
A14	“Falta de modelos e explicação por parte do professor sobre a escrita e a estrutura de textos científicos.”

Fonte: Dados da pesquisa.

Indagados sobre as dificuldades no processo da escrita, os alunos apontaram dificuldades em relação à construção do gênero, à falta de embasamento para a constituição dos textos e ao conflito vivenciado entre o que requer a academia (o professor) e o produto de sua produção.

A2 e A3 comentam, respectivamente, que “os professores, geralmente, mostravam um modelo, mas cobravam outro”, bem como “as dificuldades estão ligadas as expectativas dos professores”. Ou seja, a preocupação do aluno é voltada para o que o professor/comunidade acadêmica espera de sua escrita e o que o aluno consegue oferecer. Isso implica tanto na não apropriação do discurso acadêmico pelo aluno bem como nos conflitos identitários que isso gera.

Ou seja, de que maneira o histórico de letramento desses estudantes dialoga com o letramento oferecido na universidade? Quais as especificidades do discurso acadêmico que trazem dificuldades e conflitos aos alunos? Essas questões também podem ser feitas a partir das respostas dos alunos A5, A6 e A13 que relataram dificuldades em inserir conceitos teóricos em seus textos, de forma a “saber o que é relevante” (A5), em “utilizar referências que fossem coerentes” (A6), e que “citações usar”. Outra dificuldade é “em relação a liberdade de elogiar ou criticar algo” (A13).

As dificuldades relativas a “organizar as ideias” (A11) e a “saber quais as etapas de elaboração de cada gênero, suas características e linguagem” (A8) também apontam para as dúvidas sobre a construção do texto e à organização do discurso acadêmico. A14 parece dar uma resposta a essa dificuldade na construção do gênero quando afirma “*falta de modelos e explicação por parte do professor sobre a escrita*” do gênero solicitado, já que para produzir um texto, primeiramente é necessário que estejam claras as características estilísticas-composicionais, o contexto de produção e o conteúdo temático. Reforça-se, desse modo, a necessidade de socialização dos alunos com os gêneros acadêmicos, o que pode ser possibilitado a partir do ensino-aprendizagem na sala de aula, a partir de disciplinas específicas para isso ou a partir do ensino feito pelo professor em suas disciplinas.

4.2.4 Como foi a aprendizagem do relatório de estágio

Como resposta à pergunta: “como ocorreu o ensino-aprendizagem do relatório de estágio”, os estudantes deram informações sobre as ações priorizadas pelos docentes durante as orientações: no conteúdo que deveria constar no relatório; na estrutura composicional do relatório; a prática de reescrita solicitada; casos em que houve ausência da orientação quanto iniciar a escrita do relatório.

Quadro 07 - Processo de ensino-aprendizagem do relatório de estágio

Aluno	Resposta
A1	“O professor orientador indicou referências teóricas para dialogar com a metodologia adotada pelos estagiários.”
A2	“Segui o modelo apresentado, escrevi o relatório e apresentei para minha orientadora, ela corrigiu e eu reescrevi.”
A3	“Apenas decisões sobre os itens que são relevantes no relatório.”
A4	“Não recebi orientação para iniciar a escrita dos relatórios, mas na correção percebi algumas peculiaridades não notadas na 1ª versão.”
A5	“Conversa sobre a experiência e o que é relevante escrever. Adequação de forma e conteúdo.”
A6	“A cada conversa era entregue uma nova versão do relatório. Geralmente o relatório era escrito e corrigido on-line.”
A7	“Primeiramente foi escrita uma primeira versão do relatório, a professora orientou sobre as modificações necessárias, houve a re-escrita, e foram realizadas várias correções e re-escritas.”
A8	“Primeiramente o professor passou os passos necessários para a construção do relatório. Em seguida ele corrigia o que era enviado e fazia anotações, até chegar no relatório final.”
A9	“A orientadora principalmente nos forneceu textos teóricos para a fundamentação teórica do relatório, bem como corrigiu pontos equivocados que estavam no relatório.”
A10	“Seguir o modelo proposto.”
A11	“A professora enviou o modelo por email e depois de eu fazer o relatório ela corrigiu-o.”
A12	“Os orientadores foram bem liberais, primeiro eu escrevi e depois eles anotaram o que precisava ser alterado.”
A13	“Houve o processo de reescrita (diversas vezes), revisão, aprimoramento e de adaptação ao modelo estabelecido.”
A14	“Procedimentos básicos, nos mostrando modelos de como escrevê-los, e tirando nossas dúvidas no decorrer do processo de escrita do texto, além, é claro, de sua re-escrita.”

Fonte: Dados da pesquisa.

No curso de Letras da UTFPR, Câmpus Pato Branco, há um modelo de relatório entregue aos alunos para seguirem já que há muitas formas de realizar um relatório, ou seja, é um gênero relativamente estável e não há um modelo único. Dentre os vários aspectos possíveis de serem abordados, as respostas dão a entender que os professores acabam escolhendo um aspecto para orientar e que pode revelar sua afinidade ou não com o gênero -, especialmente quando não se possui uma clareza da própria constituição desse gênero definido por Fiad e Silva (2009, p. 131) como “uma tentativa de incorporar outras práticas de linguagem ao contexto acadêmico, como a de associar experiências vividas à reflexão teórica”. Isso pode revelar o motivo pelo qual muitos professores focalizam na questão estrutural do gênero, assim como afirmam consecutivamente as falas de A10 e A11, ao dizer que a orientação foi “*seguir o modelo proposto*”; e “*a professora enviou o modelo por email e depois de eu fazer o relatório ela corrigiu-o.*”

Em relação ao conteúdo do relatório como elemento priorizado durante a correção/ensino do gênero, não é possível saber quais aspectos foram corrigidos pelos docentes.¹⁰ Destacamos as falas de A7, A8, A13 e A14 que, respectivamente dizem:

“foi escrita uma primeira versão do relatório” depois, *“foram realizadas várias correções e re-escritas”*;

o professor *“corrigia o que era enviado e fazia anotações, até chegar no relatório final”*;

“houve o processo de reescrita (diversas vezes)”; bem como eram sanadas as *“dúvidas no decorrer do processo de escrita do texto, além, é claro, de sua re-escrita.”*

Os alunos destacam a realização da reescrita e consideramos isso como aspecto positivo, pois concordamos com Silva e Fajardo-Turbin (2011, p. 109) quando dizem que a reescrita dos relatórios de estágio é uma “estratégia didática” para a não desvalorização do gênero, bem como fazer com que o aluno tenha contato com saberes científicos, aprimorando a produção de saberes.

Essa reflexão do processo de reescrita, faz com que o aluno possa interagir com o próprio texto e ocupe “simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o,

¹⁰ Não tivemos o objetivo de fazer a análise linguística de relatórios de estágio nesse trabalho, embora tenhamos interesses futuros nessa pesquisa.

prepara-se para usá-lo, etc.” (BAKHTIN, 2011, p. 271).

O aluno A13 confirma a importância da reescrita ao dizer que depois de várias reescritas houve *“revisão, aprimoramento e de adaptação ao modelo estabelecido”*. Segundo as Diretrizes Curriculares da Educação Básica (2008, p. 70) “o ato de revisar e reformular é antes de mais nada um processo que permite ao locutor refletir sobre seus pontos de vista, sua criatividade, seu imaginário”.

Dessa maneira, quanto mais o aluno tiver a oportunidade de refletir e reescrever seus textos, melhor serão os resultados e compreensão sobre o gênero que está sendo estudado. Ainda, o aluno percebe que um texto nunca é produto acabado, mas sim, sempre pode ser modificado, e cada reescrita “é um acontecimento novo e singular na vida do texto, o novo elo na cadeia histórica da comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2011, p. 311).

Entretanto, alguns professores apenas focaram na construção do texto, como informado por A1 em que *“o professor orientador indicou referências teóricas para dialogar com a metodologia adotada pelos estagiários”*; e A9 em que *“a orientadora principalmente nos forneceu textos teóricos para a fundamentação teórica do relatório, bem como corrigiu pontos equivocados que estavam no relatório.”*

Supõe-se que o gênero relatório não tem tanto apreço e valor na comunidade acadêmica pois é mais subjetivo em relação a outros. No curso de Letras da UTFPR é um gênero que não circula e sua finalidade é ficar guardado em um armário após a conclusão do curso do aluno. Isso pode explicar a razão pela qual o docente faz “poucas correções apontadas no corpo do texto, as quais se limitam a indicações de equívocos ortográficos e gramaticais” (SILVA; PEREIRA, 2013, p. 47). Assim, o relatório é diferente do TCC que vai ser exposto, vai ter banca de avaliação e assim, faz com que um acadêmico seja mais reconhecido e consagrado como pertencente daquela área de conhecimento como pesquisador.

Por outro lado, há professores que de acordo com o que os alunos não costumam orientá-los no início do processo de escrita, como aponta A4 *“não recebi orientação para iniciar a escrita dos relatórios”*; A6 em que *“a cada conversa era entregue uma nova versão do relatório.” Geralmente o relatório era escrito e corrigido on-line*¹¹ e A12 em que *“os orientadores foram bem liberais, primeiro eu escrevi e depois eles anotaram o que precisava ser alterado.”*

¹¹ Verifica-se aqui as novas formas que os professores estão utilizando para orientação, tendo em vista a vasta gama de aparatos tecnológicos que contribuem com a educação.

A12 ao afirmar que os professores foram liberais pode revelar a própria incerteza do docente sobre como orientar o ensino do relatório, seja por dúvidas em relação ao conteúdo temático do gênero, sua estrutura ou estilo composicional. Segundo Kleiman (2009, p. 21 apud SILVA; PEREIRA, 2013, p. 43) o professor precisa ser letrado pois faz parte de sua identidade de formar leitores e usuários da língua escrita. Assim, primeiramente o professor precisa conhecer o gênero que precisa ensinar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente Trabalho de Conclusão de Curso teve como objetivo geral compreender as dificuldades relativas às práticas de ensino-aprendizagem de escrita acadêmica de estudantes do oitavo período do Curso de Letras, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Câmpus Pato Branco e de docentes do referido curso. Para isso, aplicamos um questionário aos sujeitos de pesquisa no qual perguntamos sobre as práticas de escrita solicitados pelos professores durante a graduação, sobre as dificuldades na produção e procedimentos de ensino de gêneros.

Os professores afirmaram que os alunos possuem diferentes tipos de dificuldades na elaboração dos textos, tais como o uso inadequado do vocabulário e gramática, coesão e coerência textual, falta de entendimento sobre as questões que envolvem o conteúdo temático, estilo e a construção composicional dos gêneros, problemas com a norma padrão e, ademais, falta de interesse de alguns alunos em aprenderem. Quanto ao relatório de estágio destaca-se a dificuldade na elaboração discursiva do gênero que se caracteriza por um estilo narrativo e subjetivo, correspondente à parte prática do relatório e sua associação com os fundamentos teóricos.

Os alunos, em linhas gerais, disseram que possuem dúvidas referentes a construção do gênero, coesão, coerência, estrutura do texto, organização das ideias e como conciliar os fundamentos teóricos em seus textos. Ao serem questionados sobre se e como os professores os auxiliaram, a maioria dos alunos afirmou que tiveram orientação da maioria dos professores, seja com exemplos e/ou explicações.

Para o processo de desenvolvimento de letramento acadêmico dos alunos, variados foram os modelos de letramento (LEA; STREET, 1998) adotados pelos professores durante as práticas de escrita acadêmica. Alguns aliaram-se ao letramento por habilidades, ou seja, tendo em vista que os alunos tenham passado pela escolarização básica, os professores esperam que os estudantes consigam transpor esses conhecimentos desenvolvidos para o ensino superior. Quando professores e alunos compreendem que o professor é responsável pelo letramento do aluno, o letramento como socialização é adotado. Já o modelo acadêmico é a soma dos anteriores por considerar a relevância da história anterior de letramento do aluno e a importância de que ao ensinar a elaborar o gênero no ensino superior o professor

está alçando-o no conhecimento discursivo próprio do universo acadêmico.

Ou seja, os três modelos se relacionam, pois, sem dúvida a história anterior de letramento do aluno é importante para a constituição de seu letramento no ensino superior. Ademais é necessário que o aluno tenha conhecimentos gramaticais e ortográficos, além de que a universidade lhe apresente os gêneros cujo conhecimento é a senha para o ingresso na comunidade acadêmica, mas que também seja oferecido a ele conhecimentos sobre as relações de poder e identitárias que atravessam o ensino-aprendizagem dos gêneros acadêmicos.

Assim, os modelos de letramento que são adotados no Curso de Letras da UTFPR Câmpus Pato Branco não podem ser considerados como excludentes um do outro. Ao contrário, complementam-se em um objetivo único de fazer com que os alunos desenvolvam as práticas do ambiente universitário, tornando-se letrados e aptos a interagirem socialmente nessa comunidade discursiva, criando discursos que os permitam, assim como diz Bakhtin (2011), comunicar-se e criar dialogismos.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Camila M. de; BEZERRA, Benedito G. Letramentos acadêmicos: leitura e escrita de gêneros acadêmicos no primeiro ano do curso de letras. **Revista de Estudos Culturais e da Contemporaneidade**, Maringá, PR, n. 9, maio/jun. 2013. Disponível em: <http://www.revistadiálogos.com.br/dialogos_9/benedito_camila.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2016.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes (Coleção Ensino Superior), 2011.

_____; VOLOCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 16. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

Barton D. **Literacy**: an introduction to the ecology of written language. Oxford, UK: Blackwell, 1994.

BEZERRA, Benedito G. UPE, Benedito Gomes Bezerra. **Conjuntos e sistemas de gêneros dos estudantes em EAD**. 2012. Disponível em: <<http://www.nehte.com.br/simposio/anais/Anais-Hipertexto-2012/Benedito%20Gomes%20Bezerra%20-%20Conjuntos%20e%20sistemas%20de%20generos%20dos%20estudantes%20em%20ead.pdf>>. Acesso em: 04 out. 2016.

BALTAR, Marcos A.; RIZZATTI, Mary E. C.; ZANDOMENEGO, Diva. **Leitura e produção textual acadêmica I**. Florianópolis: LLE/CCE/UFSC, 2011. Disponível em: <<https://docente.ifrn.edu.br/franciscoarruda/disciplinas/energias2av/citacoes>>. Acesso em: 04 out. 2016.

BRITTO, Luiz P. Leitura e escrita de estudantes universitários. In: **Contra o consenso: Cultura escrita, educação e participação**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

CUNHA, Marcia B.; GIORDAN, Marcelo. As percepções na teoria sociocultural de Vigotski: uma análise na escola. **Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, v.5, n.1, p.113-125, maio 2012. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/alexandria/article/viewFile/37700/28870>>. Acesso em: 07 dez. 2014.

COSTA VAL, Maria G. **Redação e textualidade**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

FIAD, Salek R.; SILVA, Lilian L. M. Escrita na formação docente: relatos de estágio. **Revista Acta Scientiarum: Language and Culture**, Maringá, v. 31, n. 2, p. 123-131, 2009. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciLangCult/article/view/3600/3600>>. Acesso em: 04 out. 2016.

FISCHER, Adriana. O gênero resumo no curso de Letras: eventos de letramento em discussão. In: 4. Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais. Tubarão-SC: UNISUL, 15 a 18 de agosto de 2007. **Anais...** Disponível em: <<http://linguagem.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/eventos/cd/Port/3.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2016.

_____. **A construção de letramentos na esfera acadêmica.** 340 f. Tese (Doutorado) - Curso de Pós-Graduação em Lingüística da Universidade Federal de Santa Catarina, 2007. Disponível em:<<https://core.ac.uk/download/pdf/30370822.pdf>>. Acesso em: 04 out. 2016.

_____. Letramento Acadêmico: uma perspectiva portuguesa. In: **Revista Acta Scientiarum: Language and Culture**, Maringá, v. 30, n.2, jul./dez., 2008. Disponível em:<<http://eduem.uem.br/ojs/index.php/ActaSciLangCult/article/view/2334/2334>>. Acesso em: 10 abr. 2016.

FRANCO, Raquel A. S. R.; CASTANHEIRA, Maria L. Práticas de letramento acadêmico no Facebook. **Ilha do Desterro: A Journal of English Language, Literatures in English and Cultural Studies**, v. 69, n. 3, p. 13-28, 2016. Disponível em:<<https://periodicos.ufsc.br/index.php/desterro/article/viewFile/2175-8026.2016v69n3p13/32635>>. Acesso em: 04 out. 2016.

FRITZEN, Maristela P; FISCHER, Adriana. O pibid como possibilidade de inserção de professores em formação em práticas de letramento acadêmico. In: **Revista Atos de pesquisa em educação**, Blumenau, v. 10, n.2, p.530-560, mai./ago. 2015. Disponível em:<<http://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/viewFile/4719/3068>>. Acesso em: 04 out. 2016.

GEE, J. P. **Social linguistics and literacies: ideology in discourses.** 2. ed. London; Philadelphia: The Farmer Press, 1996.

GODOY, Arilda S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. In: **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v.35, n.2, p. 57-63, mar/abr., 1995. Disponível em:<bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rae/article/download/38183/36927>. Acesso em: 04 out. 2016.

GONÇALVES, Letícia A. A.; BARONAS, Joyce E. A. Concepções de linguagem: gramática de língua portuguesa e ensino de língua materna. **Revista Entretextos**, Londrina, v.13, nº 02, p. 243 – 265 , jul./dez. 2013. Disponível em:<<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/entretextos/article/viewFile/16191/13898>>. Acesso em: 04 out. 2016.

GUEDES, Shirlei T. R. A relação teoria e prática no estágio supervisionado. In: IX Congresso Nacional de Educação. Curitiba – PR. PUCPR, 26 a 29 de outubro de 2009. **Anais...** Disponível em:<http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3582_2162.pdf>. Acesso em: 04 out. 2016.

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995. p. 15-61.

KOCK, Ingedore G. V.; TRAVAGLIA, Luiz C. **A coerência textual.** São Paulo: Contexto, 1990.

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

MICHAELIS. **Dicionário prático da língua portuguesa**. – São Paulo: Editora Melhoramentos, 2008.

MACHADO, A. R.; LOUSADA, E.; ABREU-TARDELLI, L.S. **Resenha**. São Paulo: Parábola, 2004.

MARINHO, Marildes. Escrita nas práticas de letramento acadêmico. In: V Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais. Ago. 2009, Caxias do Sul, RS. **Anais...** Disponível em: <http://www.ucs.br/ucs/tpISiget/extensao/agenda/eventos/vsiget/portugues/anais/textos_autor/arquivos/a_escrita_nas_praticas_de_letramento_academico.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2016.

MATENCIO, M. L. M. Atividades de retextualização em práticas acadêmicas: um estudo do gênero resumo. In: **Scripta**, Belo Horizonte, v. 6, n. 11, 2002, p. 25-32.

OLIVEIRA, Eliane F. Os conflitos que emergem da escrita de resenha crítica no âmbito universitário. In: VI Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais. Ago 2011, Natal, RN. **Anais...** Disponível em: <[http://www.cchla.ufrn.br/visiget/pgs/pt/anais/Artigos/Eliane%20Feitoza%20Oliveira%20%20\(UNICAMP\).pdf](http://www.cchla.ufrn.br/visiget/pgs/pt/anais/Artigos/Eliane%20Feitoza%20Oliveira%20%20(UNICAMP).pdf)>. Acesso em: 10 abr. 2016.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Língua Portuguesa**. Curitiba: SEED/DEB, 2008.

PIMENTA, Selma G.; LIMA, Maria S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poíesis**, São Paulo, v.3, n.3/4, p. 5-24, 2005/2006. Disponível em: <http://nead.uesc.br/arquivos/Biologia/reoferta_estagio_3_4/estagio_3/material_de_a_poiio/PIMENTA_e_LIMA-estagio_supervisionado-diferentes_concepcoes.pdf>. Acesso em: 04 out. 2016.

SILVA, Wagner R. Proposta de análise textual-discursiva do gênero relatório de estágio supervisionado. **DELTA**. Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada São Paulo: PUCSP/LAEL, v. 28, n. 2, p. 281-305, 2012a. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/5627/14438>>. Acesso em: 04 out. 2016.

_____; FAJARDO-TURBIN, A. Relatório de estágio supervisionado como registro da reflexão pela escrita na profissionalização do professor. **Revista Polifonia**, Cuiabá, v. 18, n. 23, p. 97-123, 2011. Disponível em: <<http://www.periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/25/542>>. Acesso em: 04 out. 2016.

_____; PEREIRA, Bruno G. Letramento acadêmico no estágio supervisionado da licenciatura. **Raído**. Dourados, MS, v.7, n.13, p 37 - 60 jan./jun. 2013. Disponível em: <http://www.academia.edu/4195682/LETRAMENTO_ACAD%C3%8AMICO_NO_EST%C3%81GIO_SUPERVISIONADO_DA_LICENCIATURA_ACADEMIC_LITERA>

CY_IN_SUPERVISED_INTERNSHIP_OF_THE_TEACHING_DEGREE_Wagner_Rodrighes_Silva1>. Acesso em: 04 out. 2016.

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: 16 set. 2016.

STREET, B. **Cross-cultural approaches to literacy**. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

STREET, B. V. **Literacy in theory and practice**. London: Cambridge University Press, 1984.

RUELLAND-ROGER, Danielle. Gênero de atividades profissionais, variantes estilísticas e genericidade em clínica atividade. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, v. 16, n. SPE, p. 133-144, 2013. Disponível em:<<http://www.revistas.usp.br/cpst/article/viewFile/77871/81846>>. Acesso em: 04 out. 2016.

ANEXOS

ANEXO A – Questionário entregue aos professores do curso de Letras da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Câmpus Pato Branco

PROJETO “PRÁTICAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE ESCRITA NO CURSO DE LETRAS DA UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ, CÂMPUS PATO BRANCO”

Prezado, sou estudante do oitavo período, do curso de Letras – Português/Inglês, e estou fazendo uma pesquisa sobre as práticas de escrita acadêmica no curso de Letras. Necessito de sua colaboração para responder a esse questionário. A partir deste, pretendo verificar como está a prática de escrita acadêmica no curso. Desde já agradeço a colaboração e garanto o sigilo de sua identificação e dos dados, que serão utilizados apenas para fins científicos.

1. Identificação do docente

Nome, titulação, área de concentração, instituição e ano:

Disciplinas de que é regente:

Há quantos anos é docente do curso de Letras?

Na sua opinião, como está a habilidade de escrita dos alunos para quem você dá aula este ano?

2. Prática de escrita acadêmica na graduação

a) Nas suas disciplinas, o que o aluno costuma escrever (avaliação escrita, trabalhos, resenha, artigos, etc)?

b) Você orienta o aluno sobre como ele deve escrever o que lhe é solicitado? Justifique.

c) Em caso afirmativo, como é feita esta orientação?

d) No seu ponto de vista, quais as maiores dificuldades encontradas pelos alunos na escrita?

3. Orientação de estágio:

a. Há quanto tempo você orienta estágio?

b. Quanto à escrita do relatório de estágio, como você a aborda com seus orientandos?

c. Você apresenta relatórios já escritos como modelos a serem seguidos? Justifique.

d. No que diz respeito à seleção dos autores utilizados nos relatórios de estágio pelos alunos, você acredita que eles seguem algum critério? Qual?

e. Você interfere no processo de escrita do relatório? Como?

f. Como se dá o processo de avaliação do relatório de estágio?

g. No seu ponto de vista, quais as maiores dificuldades encontradas pelos alunos no processo de escrita do relatório de estágio?

h. Se quiser, comente suas dificuldades na função de orientador dos relatórios de estágio.

ANEXO B – Questionário entregue aos alunos do curso de Letras da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Câmpus Pato Branco

PROJETO “PRÁTICAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE ESCRITA NO CURSO DE LETRAS DA UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ, CÂMPUS PATO BRANCO”

Prezado, sou estudante do oitavo período, do curso de Letras – Português/Inglês, e estou fazendo uma pesquisa sobre as práticas de escrita acadêmica no curso de Letras. Necessito de sua colaboração para responder a esse questionário. A partir deste, pretendo verificar como está a prática de escrita acadêmica no curso. Desde já agradeço pela colaboração e garanto o sigilo de sua identificação e dos dados, que serão utilizados apenas para fins científicos.

1. Identificação do aluno.

Ano:

Local de residência:

Experiências profissionais anteriores:

Experiência profissional atual:

Atuação na área de licenciatura: () Sim () Não

a. Mencione suas expectativas em relação à profissão de professor.

b. Mencione suas dúvidas em relação à profissão de professor.

2. Prática de escrita acadêmica na graduação.

a) No decorrer do curso, você já teve contato com gêneros da esfera acadêmica (artigos científicos, ensaios, fichamentos, resenhas, resumos...)? Se sim, quais?

() Sim () Não

Quais?

b) De que maneira se deu este contato?

() Apenas leitura () Leitura e escrita () Apenas escrita

c) Em quais disciplinas você teve contato com estes textos?

d) Como esses textos foram avaliados pelo professor?

e) O professor explicou como os textos deveriam ser?

f) Houve re-escrita dos trabalhos? Se sim, explicita como se deu este processo.

g) Se houve a necessidade de escrita de textos científicos, você teve dificuldade para elaborar estes textos? Em caso afirmativo, mencione quais as dificuldades encontradas.

() Sim () Não

h) Quando houve processo de reescrita, você se sentiu mais confortável em relação ao gênero?

i) Você sente necessidade de haver cursos/disciplinas que enfoquem mais o processo de escrita acadêmica? Por quê?

j) Como você se sente em relação à escrita da resenha acadêmica?

k) Está havendo ou houve, em alguma disciplina, a apresentação de um modelo de resenha acadêmica?

l) Você tem ou teve acesso a modelos de resenha acadêmica?

m) Quais procedimentos os professores costumam adotar para a solicitação e ensino-aprendizagem da resenha acadêmica?

3. Relatórios de estágio.

a) Como você se sente em relação à escrita do relatório de estágio?

b) Você está tendo contato com relatórios de estágio? Se sim, de que maneira?

c) Está havendo ou houve, em alguma disciplina, a apresentação de um modelo de relatório de estágio?

d) Nas conversas com o professor orientador, quais estão sendo os procedimentos adotados?

e) Quais suas expectativas com relação à escrita do relatório de estágio deste ano.

ANEXO C – Parecer de aprovação do projeto de pesquisa

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Práticas de ensino-aprendizagem de escrita acadêmica de estudantes do oitavo período do Curso de Letras, da UTFPR, câmpus Pato Branco

Pesquisador: DENIZE TEREZINHA TEIS

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 56427316.7.0000.5547

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ

Patrocinador Principal: UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ

Número do Parecer: 1.675.440

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_713174.pdf	01/08/2016 22:04:53		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projetonovo.pdf	01/08/2016 21:46:44	DENIZE TEREZINHA TEIS	Aceito
Cronograma	cronogramanovo.pdf	01/08/2016 21:46:06	DENIZE TEREZINHA TEIS	Aceito
Outros	termousodados.pdf	27/06/2016 16:49:02	DENIZE TEREZINHA TEIS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termodeconsentimento.pdf	27/06/2016 16:47:13	DENIZE TEREZINHA TEIS	Aceito
Outros	QUESTIONARIOPROFSSORES00.PDF	27/06/2016 16:36:28	DENIZE TEREZINHA TEIS	Aceito
Outros	QUESTIONARIOALUNOS00.PDF	27/06/2016 16:36:02	DENIZE TEREZINHA TEIS	Aceito
Folha de Rosto	rosto.PDF	23/05/2016 16:11:12	DENIZE TEREZINHA TEIS	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	instinfra.PDF	23/05/2016 16:06:33	DENIZE TEREZINHA TEIS	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CURITIBA, 11 de Agosto de 2016

Assinado por:
Frieda Saicla Barros
(Coordenador)