



## Letramento acadêmico em cursos de licenciatura: formas de encaminhamento das atividades de escrita

### Academic literacy in undergraduate teaching training courses: ways of referring writing activities

Rosana Mara KOERNER\*

Adriana FISCHER\*\*

**RESUMO:** Para compreender como ocorrem as práticas de escrita em cursos de licenciaturas, examinamos respostas a um questionário *on-line* de professores desses cursos, de universidades públicas e comunitárias de Santa Catarina. A pesquisa, de abordagem qualitativa, teve como instrumentos de pesquisa questionário *on-line*, respondido por 41 professores, e entrevistas. Para este artigo foram consideradas as respostas a questões que contemplassem os objetivos de identificar as formas de encaminhamento das atividades de escrita e as devolutivas que os professores dão a elas, bem como compreender quais os desafios por eles apontados nas orientações dadas aos estudantes. Pautamo-nos nas contribuições dos estudos do letramento acadêmico, especialmente quando fazem referência à ideia do déficit, percepção que professores universitários têm acerca da escrita dos seus estudantes: Fiad (2011), Street (2010), Castanheira (2019) e Lea e Street (2006). A análise dos dados indicou que há preocupação dos professores para com orientações que deixem evidentes o que se espera das produções escritas solicitadas. Roteiros orientadores, explicitação das características do texto são alguns dos encaminhamentos dados. Percebeu-se o uso genérico da palavra 'texto', feito por todos os professores participantes, o que pode indicar que as orientações das atividades de escrita estejam sendo feitas de forma a não considerar as características inerentes a cada gênero textual, especialmente os modos de manifestação e circulação na esfera acadêmica. Outra constatação se refere às atividades de escrita bastante atreladas com alguma atividade de leitura, conferindo à leitura um papel quase que secundário no processo de formação dos estudantes. Nas devolutivas, os professores procuram evidenciar os pontos a serem melhorados e buscam dar orientações individualizadas, tido como o principal desafio a ser enfrentado, bem como a questão do tempo e da heterogeneidade dos estudantes. Ainda que alguns considerem a escrita dos estudantes como deficitária, muitos entendem os desafios postos no desenvolvimento dessa escrita acadêmica e, portanto, para o letramento acadêmico de seu estudante.

**PALAVRAS-CHAVE:** Letramento acadêmico. Atividades de escrita. Formas de encaminhamento. Professores de licenciaturas.

---

\* Doutorado em Linguística Aplicada (Unicamp). Professora do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE), da Universidade da Região de Joinville (Univille), Joinville, SC - Brasil. [rosanamarakoerner@gmail.com](mailto:rosanamarakoerner@gmail.com)

\*\* Doutorado em Linguística (UFSC). Professora do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE), da Fundação Universidade Regional de Blumenau (FURB), Blumenau, SC - Brasil. [adrfischer@furb.br](mailto:adrfischer@furb.br)

**ABSTRACT:** To understand how writing practices occur in undergraduate courses, we examined answers from an online questionnaire from teachers of these courses, which involved public and community universities in Santa Catarina. The qualitative research used an online questionnaire, answered by 41 teachers, and interviews as research instruments. For this article, responses to questions that addressed the objectives of identifying the ways in which writing activities are assigned and the feedback that teachers give to them were considered, as well as understanding the challenges they pointed out in the guidance given to students. We draw on contributions from academic literacy studies, especially when they refer to the idea of deficit, a perception that university teachers have about their students' writing: Fiad (2011), Street (2010), Castanheira (2019), and Lea and Street (2006). We are based on the contributions of academy literacy studies, especially when referred to the idea of deficit, perception that university teachers have about their students writing. The data analysis indicated the teacher's worries whit the guidance that leaves clear what is expected in the written productions requested. Guiding scripts and explanation of the text characteristic are some of the orientations given. It was noticed that the generic use of the word 'text', made by the participating teachers, may indicate that the guidance for writing activities is being done in a way that does not consider the characteristics inherent for each text genre, especially from the modes of manifestation and circulation in the academic sphere. Another finding refers to writing activities closely linked to reading activities, giving reading almost a secondary role in the students' training process. In feedback, teachers search to highlight points to be improved and seek to give individuals guidance, said as the main challenge to be faced, as well as the issue of time and the heterogeneity of the students. Still, some consider the students' writing to be deficient, many understand the challenge posed in the development of this academic writing and, therefore, for your student academy literacy.

**KEYWORDS:** Academic literacy. Writing activities. Referral forms. Undergraduate teachers.

Artigo recebido em: 10.01.2025

Artigo aprovado em: 30.12.2025

## 1 Introdução

A universidade é, por excelência, o lugar da produção e circulação de ideias preponderantemente por meio da escrita. Ao adentrar esse espaço, entre os múltiplos desafios que o estudante enfrentará, está o desejado e necessário domínio da escrita de textos de gêneros que até então lhe eram desconhecidos. Para além das exigências mais aparentes, como o atendimento às normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), há um conjunto de aspectos que se encontram imbricados na estrutura do texto e nos modos como as ideias são enunciadas, atendendo ao que é esperado do seu desempenho acadêmico.

Há, pois, expectativas em relação à escrita e é do atendimento (ou não) a elas que depende a permanência e o êxito dos estudantes na universidade. Os professores, representantes legítimos da estrutura universitária, têm, em última análise, a prerrogativa de conferir legitimidade ou não a essa escrita. Eles que fazem os encaminhamentos/solicitações das atividades de escrita junto aos seus estudantes e, ao mesmo tempo, quem as avaliarão. Tais ações docentes estarão 'atravessadas' (Orlandi, 1996) e marcadas pela identidade (Gee, 1990; Kleiman, 2019; Hyland, 2004) desses professores, com tudo o que a caracteriza: sua formação, suas experiências próprias com a escrita e aquelas já vivenciadas na condição como docente, sua percepção quanto ao que a universidade espera do seu estudante, a compreensão do seu papel como formador e, ainda, suas concepções acerca do ato de escrever e de avaliar essa escrita.

No estudo que aqui se anuncia, envolvendo cursos de licenciatura, a ação do professor universitário ganha maior visibilidade, já que pode funcionar como um 'modelo' a ser ou não seguido pelos futuros professores. Convive-se com a profissão de professor desde muito cedo e de forma muito intensa, diferente do que ocorre com outras profissões. Assim, os saberes (Tardif, 2011) da profissão docente já vão se constituindo desde muito cedo e na licenciatura se intensificam, não só pela apresentação dos conteúdos que lhe são inerentes - os saberes disciplinares, como denominados por Tardif (2011) -, mas, também, pela exposição à própria prática docente, cujas nuances ganham maior visibilidade. Entre elas, os procedimentos adotados no que se refere às atividades de escrita.

Estudos apontam que professores universitários consideram a escrita de seus estudantes como 'deficitária', entre eles Fiad (2011), Lillis, Harrington, Lea e Mitchell (2015), Colombo e Prior (2016) e Street (2010). Há estudos que indicam possibilidades de um olhar distinto para essa escrita, como no caso de uma abordagem que considere os gêneros do discurso, como Silva e Castanheira (2019) e Marinho (2010); ou, que se

voltem para os modelos de letramento propostos por Lea e Street (2006), como Fischer e Dionísio (2011) e Koerner e Fischer (2022a, 2022b).

São estudos que têm o letramento acadêmico como seu enfoque central, possibilitando o imbricamento de grandes áreas de estudo, como Linguística Aplicada, ao abordar a escrita como habilidade linguística a ser plenamente exercida no espaço universitário, e a Educação, ao colocar em cena a escrita como objeto do processo ensino e aprendizagem. O presente estudo se inscreve nesse conjunto de estudos e pretende contribuir para as discussões nele propostas envolvendo o letramento acadêmico. Nesse sentido, objetiva compreender como ocorrem as práticas de escrita em cursos de licenciaturas, a partir do que delas enunciam seus professores. Para tal, propomos os seguintes objetivos específicos: (1) identificar as formas de encaminhamento e devolutivas das atividades de escrita e (2) verificar quais os desafios apontados pelos professores nas orientações dessas atividades. Tem-se, pois, a seguinte questão de investigação: A partir do que enunciam professores de cursos de licenciaturas, como ocorrem as práticas de escrita propostas aos seus estudantes, considerando as formas como são encaminhadas e os desafios que encontram nas orientações dessas atividades?

Na próxima seção apresentaremos as contribuições de diferentes autores, dos estudos do letramento e da educação, evidenciando o lugar da intersecção entre essas áreas que aqui assumimos, por compreendermos a relação entre a verificação acerca de como ocorrem as práticas de escrita na Universidade e as formas como são encaminhadas e avaliadas pelos professores.

## **2 Algumas reflexões sobre letramento acadêmico e as práticas de escrita**

Para a abordagem dos dados a ser feita adiante, e na tentativa de compreender o que informam sobre práticas de escrita em cursos de licenciaturas, propomos, nesta seção, reflexões sobre o lugar da escrita na universidade, a questão do letramento

acadêmico e o professor como agente de letramento, apoiadas em autores que têm contribuído para o adensamento das discussões de tais temáticas.

Partindo-se da compreensão da escrita como uma prática social, situada, como proposto por Street (2010), reconhecemos que ela ocupa um lugar central na escolarização da sociedade. De habilidade a ser adquirida no início da escolarização, torna-se determinante no (in)sucesso do estudante no ensino superior e pós-graduação (Silva; Castanheira, 2019), onde se espera que se reconheçam como “*insiders*” (Gee, 1990, p. 171), ou seja, sintam-se à vontade para circular entre as múltiplas tarefas com a escrita que lhe são ali exigidas. Aqui cabe o seguinte questionamento: em que momento de sua escolaridade os estudantes tornam-se, ou deveriam tornar-se, “*insiders*”? Tal questionamento e suas implicações apresenta várias facetas.

Uma dessas facetas aponta para os níveis de escolarização anteriores ao ingresso na Universidade, especialmente o Ensino Médio, por sua proximidade temporal. Uma tal resposta se pauta no “[...] princípio de que se aprende a ler e a escrever (não importa qual seja o gênero) no ensino fundamental e médio” (Marinho, 2010, p. 366). A partir disso, o sistema escolar é colocado em xeque como não dando conta da esperada aprendizagem da leitura e da escrita, especialmente perceptível nos estudantes ingressantes no ensino superior:

As percepções dominantes eram de que os alunos do primeiro ano não eram mais capazes de escrever ao chegar à universidade, que essa incapacidade de escrever tomava tempo do ensino do conhecimento disciplinar e os tutores estavam ficando cada vez mais frustrados em lidar com questões que eram percebidas como responsabilidade do sistema escolar (Boz, 2015, p. 348, tradução nossa)<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> “Dominant perceptions were that first year students were no longer able to write on arrival at university, that this inability to write took time away from teaching disciplinary knowledge and tutors were becoming increasingly frustrated in dealing with issues that were perceived to be the responsibility of the school system” (Boz, 2015, p. 348).

Da contribuição de Boz (2015) pode ser apreendida outra faceta, relativa às expectativas frustradas dos professores universitários (Handerson; Hirst, 2006 *apud* Fischer; Dionísio, 2011; Fiad, 2011), e seu estranhamento em relação à escrita de seus estudantes: “[...] aos professores universitários, costuma causar estranhamento o fato de encontrar alunos **pouco familiarizados** com a leitura e a produção de gêneros que sustentam as suas aulas e outros eventos próprios à vida acadêmica” (Marinho, 2010, p. 366, grifo nosso).

Não perdendo de vista o questionamento, acreditamos que a resposta a ele pouco contribuiria para o que se faz com a escrita na universidade; afinal, o que seria feito com tal informação? Propomos, então, nova questão: como os estudantes tornam-se *‘insiders’* no contexto universitário? Também essa questão apresenta facetas a serem consideradas. Talvez uma das mais latentes esteja no ‘como’ que sugere modos de ação, de caminhos escolhidos, de estratégias, de formas de encaminhamento: a ação de alguém com vistas a algo, no caso, a inserção dos estudantes no contexto universitário. A nova questão substitui o foco no queixume do professor acerca do déficit na escrita dos seus estudantes (Fiad, 2011; Marinho, 2010; Lillis; Harrington; Lea; Mitchell, 2015) por uma postura reflexiva diante dos desafios que se apresentam no trabalho com a escrita. Reflexiva, mas não imobilizadora; que provoca a necessária resignificação do fazer docente, resultando em uma práxis (Vásquez, 1977) pedagógica transformada e em transformação. Um ponto de partida talvez esteja no estabelecimento de interações proveitosas entre professor e alunos. De acordo com McCambridge (2015, p. 192, tradução nossa)<sup>2</sup>:

Se os professores permitirem aos alunos espaço para explicar suas escolhas e até mesmo estiverem preparados para questionar suas próprias suposições, as interações professor-estudante têm maior probabilidade de se

---

<sup>2</sup> “If teachers allow students space to explain their choices and are even prepared to question their own assumptions, teacher-student interactions are more likely to become genuinely dialogic and transformative, and ultimately more constructive learning opportunities for students—and in fact for teachers themselves” (McCambridge, 2015, p. 192).

tornar genuinamente dialógicas e transformadoras e, em última análise, oportunidades de aprendizagem mais construtivas para os estudantes - e de fato para os próprios professores.

Trata-se, pois, de “descomplexificar” a “complexa arena”<sup>3</sup> que McCambridge (2015, p. 186, tradução nossa) afirma se instalar nas práticas de escrita no contexto acadêmico. Ou dissipar o “mistério” que nelas parece se institucionalizar (Lillis, 1999, *apud* Fiad, 2011, p. 361). Ou, ainda, para descobrir as dimensões que por tantas vezes permanecem escondidas (Street, 2010): enquadramento, contribuição (para quê?), voz do autor, ponto de vista, marcas linguísticas, estrutura.

Sinalizamos, pois, para o papel do professor (neste estudo, do professor formador de professores) como “agente de letramento”<sup>4</sup> (Kleiman, 2006, p. 82) como a principal faceta apreendida da última questão proposta. Pautamo-nos em Kleiman (2006, p. 82), quando afirma que o professor é “[...] responsável pela inserção dos alunos nas práticas de letramento em contexto escolar”.

Necessário, pois, refletirmos criticamente (e não apaixonadamente) sobre o professor e sobre mais um papel que lhe é conferido, para além do calhamaço que já carrega em seu fazer profissional. Mesmo conscientes de que estamos afirmando o óbvio, é sempre bom lembrar que “[...] uma parte importante da competência profissional dos professores tem raízes em sua história de vida [...]” (Tardif, 2011, p. 69, baseando-se em Raymond *et al.*, 1993), na qual vão se sedimentando, temporal e progressivamente, suas crenças, representações, hábitos e rotinas de ação. Incluímos nisso, com base em Kleiman, Vianna e De Grande (2013), os valores que os professores dão às práticas de leitura que

[...] são constitutivos de suas identidades profissionais, pois diferentes formas de ler e de escrever estão associadas, entre outros fatores, a

---

<sup>3</sup> “[...] complex arena [...]” (McCambridge, 2015, p. 186).

<sup>4</sup> A autora propõe a ideia de agente como uma alternativa ao uso do termo “mediador como aquele que está no meio” (Kleiman, 2006, 414).

identidades e expectativas sociais acerca de modelos de ação e papéis desempenhados (Kleiman; Vianna; De Grande, 2013, p. 188).

Há uma identidade que se vai constituindo ao longo desta história (Hyland, 2004; Kleiman, 2019), que impregnará os papéis que esse professor desempenha com os seus matizes, suas subjetividades, suas representações (Assis, 2014), incluindo o papel de agente de letramento. Um agente como alguém singular, mas, ao mesmo tempo, pertencente a um grupo (Hyland, 2004). Buscamos apoio em Souza e Rodrigues (2020, p. 279), quando afirmam que

[...] o professor universitário tem papel fundamental na formação acadêmica dos licenciandos, visto que lhe cabe a mediação, a orientação e a promoção de diferentes práticas e eventos de letramento situados nas esferas acadêmica e docente, de modo que os estudantes se sintam pertencentes a esse ambiente [...]

Parece, pois, pertinente afirmar que esse papel – de promover diferentes práticas e eventos de letramento –, com vistas a que ‘os estudantes se sintam pertencentes’ ao contexto acadêmico, ocupa lugar de destaque no calhamaço mencionado anteriormente. Talvez esteja na contracapa, indicando que o objetivo mais geral de toda a ação docente é que os estudantes se tornem ‘*insiders*’, para além da aquisição de determinado conteúdo ou determinada habilidade. Se o estudante não se sentir pertencente ao contexto acadêmico, no qual a escrita é determinante, pouco sentido encontrará em tudo que lhe é ali proposto.

Mais do que a promoção de práticas e eventos de letramento, é preciso considerar os modos como são propostos, remetendo-nos aos modelos de letramento acadêmico sugeridos por Lea e Street (2006<sup>5</sup>, p. 369, tradução nossa)<sup>6</sup>

---

<sup>5</sup> A versão usada neste artigo é de 2006.

<sup>6</sup> “The three models are helpful both for researchers trying to better understand writing and other literacy practices in academic contexts, and for educators who are developing curriculum, instructional programs, and being reflective on their own teaching practices” (Lea; Street, 2006, p. 369).

[...] os três modelos são úteis tanto para pesquisadores tentando compreender melhor a escrita e outras práticas de letramento em contextos acadêmicos quanto para educadores que estão desenvolvendo currículo, programas de ensino e sendo reflexivos sobre suas próprias práticas de ensino

São os três modelos propostos: i. das habilidades linguísticas, mais voltado para aspectos superficiais da estruturação linguística da escrita; ii. da socialização acadêmica, focado nos gêneros textuais e em sua relativa estabilidade, o que permitiria aos estudantes reproduzi-los; e iii., dos letramentos acadêmicos, que

[...] está preocupado com a construção de significado, identidade, poder e autoridade, e coloca em primeiro plano a natureza institucional do que conta como conhecimento em qualquer contexto acadêmico particular. É semelhante em muitos aspectos ao modelo de socialização acadêmica, exceto que vê os processos envolvidos na aquisição de usos apropriados e eficazes da alfabetização como mais complexos, dinâmicos, matizados, situados e envolvendo tanto questões epistemológicas quanto processos sociais, incluindo relações de poder entre pessoas, instituições e identidades sociais (Lea; Street, 2006, p. 369, tradução nossa)<sup>7</sup>.

Alguns estudos (Fischer, 2012; Silva; Botelho; Oliveira, 2021) indicam que o primeiro modelo caracteriza parte significativa do trabalho com a escrita na universidade, dado, talvez, à maior visibilidade que os aspectos linguísticos adquirem para o professor quando se depara com a produção escrita de seus estudantes. A oferta de modelos de textos de determinados gêneros, ou até mesmo, *templates* (English, 2015, p. 245), pode indicar que o professor enxerga que a produção escrita do estudante deve atender a outros aspectos além dos linguísticos. Trata-se de uma forma de encaminhamento da escrita que pressupõe o reconhecimento de que ela precisa se

---

<sup>7</sup> “The third model, academic literacies, is concerned with meaning making, identity, power, and authority, and foregrounds the institutional nature of what counts as knowledge in any particular academic context. It is similar in many ways to the academic socialization model, except that it views the processes involved in acquiring appropriate and effective uses of literacy as more complex, dynamic, nuanced, situated, and involving both epistemological issues and social processes, including power relations among people, institutions, and social identities” (Lea; Street, 2006, p. 369).

‘enformar’ em “[...] tipos relativamente estáveis” (Bakhtin, 2000, p. 279) de formas de enunciar por meio da escrita.

No caso do modelo dos letramentos acadêmicos, os aspectos linguísticos e relacionados aos gêneros textuais não são ignorados, mas ressignificados como ferramentas (Lazar; Barnaby, 2015) que contribuem para a manifestação do dizer dos estudantes. É o lugar da autoria, da constituição da identidade do estudante (Kleiman, 2019; Kleiman; Vianna; De Grande, 2013), de manifestação do seu dizer, de seu adentramento na cultura acadêmica.

Retomemos o papel do professor que, como tal, pode “[...] ajudar os estudantes a encontrar as partes da cultura acadêmica nas quais eles se sentem em casa e a resistir às partes da cultura que os alienam” (Clughen; Connell, 2015, p. 52, tradução nossa)<sup>8</sup>. Para além da mera familiarização com partes da cultura acadêmica, os professores têm o compromisso para com a inclusão (Carlino, 2003) dos estudantes em uma cultura que não lhes é tão familiar, mas da qual não podem prescindir sob pena de serem dela excluídos. No caso das licenciaturas, cursos para os quais têm se dirigido estudantes oriundos de camadas sociais não tão incluídas na cultura escrita (Andrade, 2007; Fundação Carlos Chagas, 2009), a questão da inclusão se mostra ainda mais premente e complexa. Estamos nos referindo a ações de escrita a serem exercidas com estudantes que serão, futuramente, aqueles que promoverão tais ações com seus próprios estudantes. Aquilo que é vivenciado durante a formação inicial e ao longo de sua carreira como estudante constituirão os saberes (Tardif, 2011) de sua futura profissão. Nesse sentido, Marinho (2010, p. 364) nos leva a refletir sobre

[...] como instituir, nos cursos de formação docente, práticas de escrita, que possam funcionar, simultaneamente, como estratégia de formação e de pesquisa para se compreender as condições de formação do professor, supondo que ele deva se inserir cada vez mais em práticas de escrita e

---

<sup>8</sup> “We can help students to find the parts of academic culture where they feel at home, and to resist those parts of the culture that alienate them” (Clughen; Connell, 2015, p. 52).

também capacitar e mediar seus alunos nos processos de inserção nessas práticas?

Sintetizando as discussões aqui postas, o professor, no papel de agente de letramento, reconhece o seu compromisso para com a inserção do seu estudante na cultura escrita que caracteriza o contexto acadêmico. Para tal, nos modos como encaminha as atividades, não permite a instalação do mistério nas práticas de escrita, ‘descobrimo’ todas as dimensões nelas implicadas, desde aquelas relativas aos aspectos linguísticos e às características dos gêneros textuais, até aquelas que configuram a escrita como lugar de empoderamento (Lea; Street, 2006) do seu estudante.

Na próxima seção, delinearemos as opções metodológicas para a geração de dados que nos pudessem fornecer elementos para a discussão sobre formas de encaminhamento e devolutivas dadas por professores às escritas de seus estudantes em cursos de licenciatura.

### 3 Metodologia

Os dados que aqui serão discutidos foram gerados no contexto de uma pesquisa<sup>9</sup> de abordagem qualitativa (Lüdke; André, 1986), envolvendo a temática do letramento acadêmico, desenvolvida ao longo de 2020 e 2021. Apresenta, ainda, uma faceta exploratória (Triviños, 2010), caracterizada como uma pesquisa *survey* (Severino, 2007). Como instrumentos de pesquisa foram utilizados questionário online e entrevista semiestruturada. Neste texto são discutidos os dados oriundos de cinco questões do questionário, três fechadas e duas abertas, considerando as práticas de escrita: as formas de encaminhamento, avaliação que os professores fazem, as devolutivas das produções e os desafios na orientação das escritas.

---

<sup>9</sup> Parecer favorável de número 4.114.794, do Comitê de Ética em Pesquisa na Fundação Universidade Regional de Blumenau (FURB), à pesquisa intitulada *Os professores formadores de professores: ações de letramento acadêmico em universidades catarinenses*, sob a supervisão da Professora Dr.<sup>a</sup> Adriana Fischer.

Considerando que o presente estudo se insere no campo das pesquisas sobre letramento acadêmico, reconhecemos que a aplicação de questionário não é instrumento recorrente, uma vez que não possibilita o olhar mais acurado sobre os usos da escrita em determinados contextos. Contudo, pautando-nos em Lillis e Scott (2007), compreendemos que dados gerados por instrumentos mais amplos, como o questionário, servem para configurar um panorama do campo que se pretende explorar: “Procurar aproveitar os recursos de pesquisa que permitiriam a realização de estudos seletivamente projetados/em maior escala e/ou longitudinais” (Lillis; Scott, 2007, p. 22, tradução nossa)<sup>10</sup>.

Nesse sentido, os dados resultantes da aplicação do questionário inicialmente sofreram um tratamento estatístico. Das respostas, especialmente às questões abertas, foram depreendidas regularidades e dissonâncias, com a intenção de alcançar o objetivo de compreender como ocorrem as práticas de escrita em cursos de licenciaturas, a partir do que delas enunciam seus professores.

Feito o contato inicial com as Instituições de Ensino Superior (um total de 18), o questionário foi encaminhado para o setor de ensino que, por sua vez, responsabilizou-se por disponibilizar o *link* do questionário aos professores das licenciaturas. O questionário ficou disponível de março a maio de 2021 (período em que ainda estávamos vivendo o flagelo da Covid 19) e apresentou 41 devolutivas. Na parte inicial do instrumento, foram solicitadas informações relativas à formação acadêmica dos professores e sua atuação na IES. Dos 41 professores participantes da pesquisa, 27 (65%)<sup>11</sup> atuam em universidades comunitárias e 14 (34%) em universidades públicas. Com relação à área de atuação, sobressaem da Pedagogia (18), Educação Física (11) e Letras (11). Os demais se distribuem nas mais diferentes licenciaturas (História, Matemática, Artes, Física etc.). Oito professores atuam em cursos EAD e 33 na

---

<sup>10</sup> “Seek to harness research resources which would enable selectively designed/larger scale and/or longitudinal studies to be carried out” (Lillis; Scott, 2007, p. 22).

<sup>11</sup> Os números serão trazidos sem os décimos, em respeito ao humano que há por trás deles. Nos gráficos os décimos acabam aparecendo por conta de terem sido gerados pelo *Google Forms*.

modalidade presencial, distribuindo-se em todas as fases dos cursos. Dos 41 professores, 26 tinham doutorado, com preponderância em Educação, o que também foi registrado no caso do mestrado.

No caso das questões fechadas, optamos por apresentar os resultados por meio de gráficos. Todos os excertos das respostas às questões abertas, inseridos no decorrer da análise, serão reproduzidos em itálico, sem enumeração e sem aspas<sup>12</sup>. Entre parênteses, após os excertos, serão indicados os participantes da pesquisa, identificados a partir da letra P acrescida do número que corresponde ao seu questionário, considerando a planilha gerada pelo aplicativo de questionário *on-line*. Em alguns casos grifaremos alguns termos para os quais pretendemos dar destaque<sup>13</sup>.

Passemos, então, à análise dos dados obtidos, discutidos a partir de certa organicidade: iniciaremos pelas formas de encaminhamento das atividades de escrita, considerando as respostas a uma questão fechada e, também, a descrição de algumas delas, proposta em questão aberta. Em seguida, trataremos da avaliação que os professores sugerem fazer de tais atividades, indicadas em respostas abertas e, quase como um complemento, como são as devolutivas que dão aos estudantes, levando-se em conta as alternativas oferecidas em uma questão fechada. Os últimos dados trazidos serão os desafios na orientação das atividades, apontados em questão fechada. Os dados foram abordados de tal forma que deles fosse possível depreender indicativos dos modelos de letramento abordados em seção anterior. Certamente que se trata de um movimento de análise resultante de nossas percepções, pautadas no uso de alguma expressão, na recorrência de algumas respostas ou em alguma ênfase dada a algum aspecto.

---

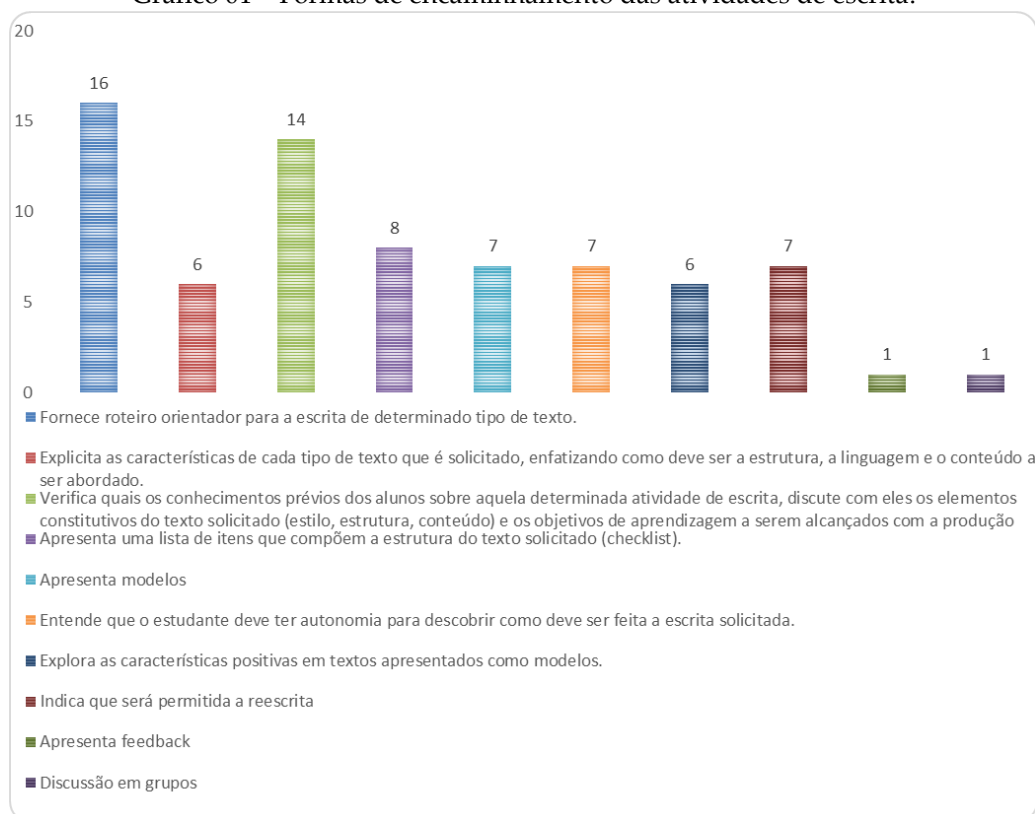
<sup>12</sup> As respostas foram transcritas respeitando-se o uso da norma padrão, uma vez que o que importa ao presente estudo é o seu teor.

<sup>13</sup> Com tal observação, iremos nos isentar de indicar que os grifos são nossos, para dar maior fluidez à leitura. Ainda, como todos os dados foram obtidos no mesmo ano, 2021, não iremos fazer essa indicação.

#### 4 Formas de encaminhamento das atividades de escrita: o que os dados indicam

Para identificar as formas de encaminhamento das atividades de escrita, propusemos aos professores que assinalassem, em uma questão fechada, as duas alternativas que mais correspondiam às formas como o faziam. Havia oito alternativas, além da possibilidade de assinalar em 'Outro' e então indicar qual seria, como indicado no Gráfico 01:

Gráfico 01 – Formas de encaminhamento das atividades de escrita.



Fonte: elaborado pelas autoras.

O roteiro foi a forma predominante para o encaminhamento das atividades de escrita, bem como a explicitação das características do texto a ser produzido e a verificação do conhecimento prévio dos estudantes acerca daquela determinada atividade de escrita e discussão sobre os elementos constitutivos do texto (estilo, estrutura, conteúdo) e dos objetivos a serem alcançados. Ou seja, a maioria dos professores faz uma preparação para a escrita do estudante. Somam-se a isso: os checklist, a apresentação de modelos e a exploração dos modelos.

São dados que indicam que há muita orientação sobre as atividades de escrita. Podemos ponderar acerca das motivações para tal ênfase: o professor parece ter clareza de que as atividades de escrita exigem mais do que a simples indicação do que deve ser escrito. Podemos tomar tal postura como o reconhecimento de que há dimensões (características) da escrita a serem observadas e nitidamente explicitadas aos estudantes, e, ainda, com eles discutidas. Nesse cenário, os professores parecem compreender que têm responsabilidade para com a inserção dos seus estudantes no universo da escrita acadêmica e, por isso, cabe-lhes a explicitação dos aspectos a ela inerentes. Não necessariamente isso significa um trabalho ilustrativo do modelo dos letramentos acadêmicos (Lea; Street, 2006), sendo fortemente associado ao modelo da socialização acadêmica. Contudo, tais movimentos são representativos de um fazer docente que pretende alçar o estudante à condição de sujeito que escreve não envolto pelo 'mistério' (Lillis, 1999 *apud* Fiad, 2011, p. 361), mas consciente do que dele se espera nessa escrita.

Destacamos, ainda, que tais resultados não corroboram afirmações generalizantes de que os professores universitários pouco ou nada se preocupam com a escrita de seus estudantes, para além das queixas acerca de suas deficiências. É um dado que desfaz o discurso do déficit de letramentos, como já discutimos em outras produções (Koerner; Fischer, 2022a, 2022b).

Algumas observações sobre os demais resultados merecem atenção. Sete professores sinalizaram que há a possibilidade de reescrita (7 ocorrências). Não é um número tão significativo, contudo, considerando que deveriam ter sido assinaladas 2 alternativas, o fato de somente 7 terem optado por essa não indica que não há preparação para a atividade de escrita. O que pode ser depreendido é que com tanta indicação, nas alternativas, de como a escrita deve ser feita, não haveria muito por que o estudante ainda ter a possibilidade de reescrita. Pode haver uma crença de que as orientações sejam suficientes, de que o mistério estará solucionado. Soma-se, a isso, o fato de sete professores indicarem que o estudante precisa ter autonomia para buscar

sozinho o modo como determinado texto deve ser escrito. Vale destacar que a segunda alternativa assinalada por estes professores sugere que também há orientações sobre como a escrita deve ser feita. Interessante observar que nenhum desses 7 professores têm formação na área de Letras (1 de Artes, 3 de História e 3 de Pedagogia), o que nos provoca alguns questionamentos: qual a concepção de escrita que subjaz a prática desses professores? A ausência de professores da área de Letras pode ser um indicativo de que concebem a escrita de um modo distinto, considerando as discussões sobre linguagem que têm lugar naquele curso? Ferreira e Lousada (2016, p. 127), com base em discussão de Hyland (2004), apontam para a necessidade de um “[...] compartilhamento da responsabilidade do letramento acadêmico: não somente do professor de língua, mas também de professores, membros da comunidade discursiva do aluno”.

Com a questão seguinte objetivamos obter maior visibilidade acerca dessas formas de encaminhamento, solicitando que os professores descrevessem uma delas. Tivemos a devolutiva de 32 professores, uma vez que a resposta não era obrigatória.

Há respostas em que os professores indicam o gênero que foi trabalhado, mas não há a explicitação das formas de encaminhamento: *Os alunos elaboram relatórios, resumos ou respondem a perguntas direcionadas para a interpretação dos textos* (P5). Há um caso em que se percebe o conhecimento de aspectos envolvendo o uso dos gêneros, mas os modos de encaminhamento não ficam evidentes: *Após a leitura prévia e o trabalho com o texto em sala, solicito a produção de algum texto que compartilhe de **características com os gêneros trabalhados*** (P16). P6 faz referência à exposição dos estudantes a bons textos como modelos, como se bastasse segui-los, não levando em consideração que há outros dizeres, outras intencionalidades: *Diagnóstico de conhecimentos prévios, leitura de bons textos como **modelo, definição do destinatário e objetivo do texto**, modelo didático com estrutura de texto, escrita e reescrita* (P6). Tais respostas nos reportam ao modelo da socialização acadêmica, como proposto por Lea e Street (2006), que prevê a inserção do estudante nas escritas das disciplinas, com a explicitação de como são

caracterizados os gêneros que lhe são típicos, especialmente perceptível no uso das expressões destacadas.

Ainda que o termo ‘modelo’ tenha sido citado duas vezes na resposta de P6, a orientação para uma escrita que considere também o outro, o destinatário e o objetivo (intencionalidade?) do texto, parece indiciar a concepção de uma escrita aparentemente pensada como um movimento dialógico, e que, portanto, transcende o simples ‘siga o modelo’. Não se trata meramente do ensino do gênero, mas do ensino feito a partir de uma dada perspectiva, tornando possível a correlação entre o modelo de socialização acadêmica de Lea e Street (2006) e a questão dialógica que deve marcar o trabalho com os gêneros (Bakhtin, 2000).

Em algumas descrições não há a indicação do gênero: *Realizar pequenos textos a partir das leituras* (P10). Nesse caso, há o uso da palavra ‘texto’ de forma mais genérica. Em outro artigo, no qual nos debruçamos sobre os dados da pesquisa que aqui apresentamos, mas sob outro prisma<sup>14</sup>, apontamos para esse uso genérico da palavra ‘texto’, feito por todos os professores participantes: “um aspecto que chamou a atenção foi a fluidez na identificação dos gêneros, muitas vezes referidos tão somente pela palavra ‘texto’, nomeação que pouco evidencia o que se pretende que os estudantes produzam” (Koerner, 2022, p. 32).

O emprego da palavra ‘texto’ contribui para a manutenção do ‘mistério’, como apontado por Lillis (1999 *apud* Fiad, 2011, p. 361), além de recomendações um tanto vagas em algumas descrições:

análises crítico-artísticas: **comentários/análises apresentadas em áudio ou vídeo** (máx 2-4 min.) ou em **texto** (2-4 parágrafos) das leituras complementares de cada quinzena de aula. Critérios: Contemplação das leituras e discussões, organização bem orientada e analítica, com **linguagem culta, coerência e pensamento em síntese**, das leituras e em interação com as(os) colegas(es) (P11).

---

<sup>14</sup> Acesso ao artigo (Koerner, 2022), disponível em: <https://doi.org/10.5752/P.2358-3231.2021n39p16-35>.

A resposta de P31 ressalta o aspecto digital, talvez sob influência do momento de virtualização das aulas:

Nuvem de Palavras: após a leitura do texto o(a) acadêmico registra Palavras-chave no aplicativo Word Creator. Palavras cruzadas: no aplicativo crossword generator o(a) acadêmico(a) registra uma Palavra-Chave do texto e faz a descrição dela. Geralmente, solicito que sejam registradas 10 palavras (P31).

O excerto serve como um exemplo dos desafios que se têm na nomeação de certos gêneros, como apontado por Marcuschi (2003): qual é o gênero que está sendo solicitado? Palavras-chave? Pode ser considerado um gênero? O que significa descrever ‘palavras-chave’? A estratégia usada por P31 talvez possa ser compreendida como uma ‘ferramenta pedagógica’ (Fischer; Dionísio, 2011, p. 87), ainda que não haja clareza quanto ao gênero textual usado. O objetivo parece ser provocar a leitura atenta de um texto e, por meio da seleção de palavras-chave, perceber se houve a compreensão do texto lido. É um nítido movimento de P31 em direção a um papel ativo de seu estudante no processo de apropriação do conteúdo do texto, ainda que pouco elucidativo.

Em alguns casos, percebe-se na leitura uma base muito forte para a produção escrita, como se fosse meramente uma transposição de gênero: *Geralmente solicito um trabalho escrito para entrega ao final. Os encaminhamentos são explicitados oral e escritos. São indicados os pontos a ser abordados em um roteiro de pesquisa e posterior escrita do texto* (P14). Aqui nos lembramos de Geraldi (2008, p. 08) que alerta para a fórmula do “ler para escrever”:

[...] lê-se um texto para escrever outro texto, no mesmo gênero ou sobre o mesmo tema; lê-se um texto para dele elaborar um esquema mnemônico; lê-se um texto para responder perguntas (sejam elas dos exercícios de sala de aula, sejam elas aquelas destinadas a avaliar a retenção de conhecimentos, nas famosas provas e antigas sabatinas); lê-se um texto, enfim, para cumprir uma ordem.

Na resposta de P42, a seguir, tem-se um exemplo de uma descrição em maiores detalhes do que deveria ser feito, embora a estrutura do gênero não tenha sido delineada. A resposta parece ficar no entremeio do modelo da socialização acadêmica e dos letramentos acadêmicos (Lea; Street, 2006), ao ressaltar a exigência de uma escrita que indique a personalidade do estudante:

Expusemos a seguinte orientação no plano de ensino para os memoriais durante o semestre que vem ocorrendo on-line em virtude da pandemia da Covid-19: Considerando a importância da escrita no processo de 'ser' estudante e 'ser' professor/a, ao longo do semestre, o/a acadêmico/a realizará uma atividade em formato de memorial em que, em seu tempo, organizará uma **escrita pessoal** contando sobre o seu aprendizado neste momento em relação: - às temáticas aprendidas; - ao uso das tecnologias; - ao processo dialógico entre as disciplinas de Organização dos Processos Coletivos do Trabalho Escolar e Didática; - às dificuldades encontradas de ordem da vida privada, da vida acadêmica e das questões tecnológica (P42).

Passemos à avaliação que os professores fazem das práticas de escrita de seus estudantes, tendo como pano de fundo as formas de encaminhamento até aqui discutidas. As informações foram obtidas por meio de uma questão aberta e de resposta obrigatória. Os professores poderiam citar um ou dois exemplos para melhor explicar a sua avaliação. A formulação da questão gerou certa ambiguidade: Como você avalia as práticas de escrita de seus alunos? Cite um ou dois exemplos para melhor explicar a sua avaliação. Assim, muitos participantes indicaram as estratégias usadas para realizar a avaliação, enquanto outros emitiram sua percepção acerca da escrita dos seus estudantes.

Como exemplos da primeira percepção, há indicações explícitas do que é observado: *Observo correção gramatical, clareza, desenvolvimento de ideias e domínio conceitual. Estabeleço padrão de resposta esperada ou padrão de ideias/informações que o texto deve conter/abordar* (P05). Para além da preocupação com aspectos mais da estrutura de superfície dos textos, há indicação relativa à observação de modelos disponibilizados: *Se houve compreensão do conteúdo, se seguiu as regras/modelos*

*explicativos, especialmente para a redação dos artigos científicos (P30). P40 parte de aspectos textuais até chegar à exposição das ideias: De acordo com critérios pré-estabelecidos, coesão e coerência textuais, organização e clareza na exposição das ideias, profundidade e conhecimento da temática, argumentação, concordância...etc.*

Algumas respostas não deixam muito evidente como a avaliação é feita, seja por serem genéricas demais - *Critérios de avaliação; apresentação para grupo (P34)*, por estarem pautadas em aspectos subjetivos - *De forma subjetiva durante as discussões e apresentações (P20)* ou por empregarem termos não tão explícitos quanto ao significado naquele contexto - *Correção individual e tessituras de várias versões (P07)*.

Desconsiderando 3 professores que não responderam, observa-se que, entre aqueles participantes que emitiram um parecer sobre a escrita do estudante, parte bastante significativa das respostas se baseia na ideia do *déficit* (Lillis; Harrington; Lea; Mitchell, 2015; Marinho, 2010; Fiad, 2011), alguns indicando algumas possibilidades para a sua superação e outros apenas trazendo a constatação.

No caso desses últimos, mencionaremos alguns aspectos. Um deles se refere à associação do *déficit* com a bagagem de leitura: *É possível observar uma grande lacuna entre os estudantes. Podemos perceber os que têm e os que não têm o hábito de leitura e de a dificuldade em produzir bons textos (P03)*. Outras respostas colocam o foco no ato de escrever: *Poucos apresentam capacidade de redigir um texto claro e com argumentos (P09)*. Ainda parece soar um pouco de resquício em relação à falta de leitura, já que é nela que buscamos, em boa parte dos casos, os argumentos para defender algum posicionamento. Alguns tecem seus comentários com base na construção textual, apontando: *Enormes dificuldades de construção de parágrafos com coerência (P21)*; Ou se referem ao modo como os estudantes chegam à Universidade, sugerindo certa associação com os níveis anteriores de escolaridade: *Precária. Chegam na Universidade sem aprender a escrever (P25)*. P38 aponta a causa das dificuldades da escrita: *Maioria daqueles que se destacam já fizeram outra graduação. No geral a habilidade escrita é mediana e percebe-se que não há familiaridade com a escrita acadêmica (P38)*.

Em boa parte das avaliações indicadas, parece ocorrer certo ‘esquecimento’ por parte do professor de que o seu estudante não tem familiaridade com a escrita exigida na Universidade porque ele nunca havia frequentado uma universidade antes. Percepções muito semelhantes foram registradas no que se refere às práticas de leitura, abordadas em outro texto<sup>15</sup>, e que resultaram nos seguintes questionamentos, aplicáveis também para as avaliações dos professores aqui indicadas nas práticas de escrita de seus estudantes:

A não familiaridade gera estranhamento e, portanto, influenciará na compreensão do texto lido. Por outro lado, não se pode sugerir, como tentativa de fugir a este estranhamento, que todos os textos indicados para leitura [escrita] no espaço universitário sejam já de pleno conhecimento dos estudantes, o que enclausuraria suas possibilidades de aprendizagem nos limites do que já sabe. Mas como adquirir este conhecimento prévio? Qual o conhecimento prévio necessário para a compreensão dos textos acadêmicos? Como/quando o estudante pode se familiarizar com tais textos? (Koerner; Fischer, 2022a, p. 99)

Há respostas que se referem às condições colocadas pela instituição ou pelo curso: *Não posso avaliar, eles não escrevem no componente* (P19). Essa situação se refere a um curso EAD e esse professor, que também concedeu entrevista, reiteradamente afirmou a impossibilidade de atividades de leitura e de escrita em sua disciplina, o que nos pareceu quase uma espécie de desabafo. Para P11, [...] *poderiam ser mais estimuladas, mas o tempo e recorte das disciplinas joga contra*. A resposta de P8, a seguir, traz uma apreciação da escrita dos estudantes e uma referência a uma disciplina que teria o propósito de auxiliar o estudante na produção escrita, mas que, na opinião do professor, não atende as necessidades do curso que o estudante faz. É como se houvesse especificidades da área do estudante que marcariam determinados gêneros

[...] escrevem **pouco e com mais atenção à ABNT e regras ortográficas**. Na

---

<sup>15</sup> Link de acesso ao artigo (Koerner; Fischer, 2022a). Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/86060/52260>

IES há muitas disciplinas do chamado Eixo geral das Licenciaturas. Uma delas é 'Produção de texto', cujo debate é mais voltado para a área de Letras e não para as necessidades do curso que o estudante faz. A disciplina não ensina a escrever um texto acadêmico crítico na área do aluno e não permite muito que ele o faça, mas segue regras específicas (P08).

Apesar da percepção com relação às dificuldades, há professores que as veem como um desafio ao seu papel de docente "mediador": É comum observar grandes **fragilidades iniciais e progressiva melhoria**, especialmente na escrita dos TCC. Requer um **intenso trabalho mediador docente** (P15). P16 aponta algumas estratégias que usa: Em decorrência da diferença de níveis, há estudantes que têm maior facilidade. Outros não conseguem identificar o propósito. Nesses casos, tenho que dedicar um pouco mais de tempo para explicar o objetivo e dizer da **necessidade de trabalhar a reescrita** (P16).

O reconhecimento para com o desenvolvimento do estudante ao longo do curso foi indicado por P42: A escrita dos estudantes de 8a fase já se encontra em um **nível bastante razoável** e demonstram (em sua maioria) compreensão dos textos lidos. **Há preocupação com questões formais e esforço** para que a escrita esteja dentro dos padrões acadêmicos. Também há distinção entre os estudantes dependendo do curso:

[...] varia muito de turma para turma. Os estudantes de Letras escrevem bem geralmente. Conseguem empregar bem os recursos de textualidade. Assim, **conseguem desenvolver resenhas, resumos, relatórios com linguagem e estrutura do gênero** (P06).

Um interessante movimento é apresentado por P13, que parece promover ações que contribuem para o desenvolvimento da produção escrita acadêmica dos estudantes a partir do domínio alcançado em outras escritas, que parecem funcionar como uma base para o alçamento para a escrita acadêmica:

Avalio positivamente, visto que desde o início apresento a escrita e os textos, pela sua variedade, de modo que os alunos conseguem encontrar seu

‘lugar’ em meio a essa variedade. Após estarem à vontade num tipo de escrita os encaminho para a escrita acadêmica (P13).

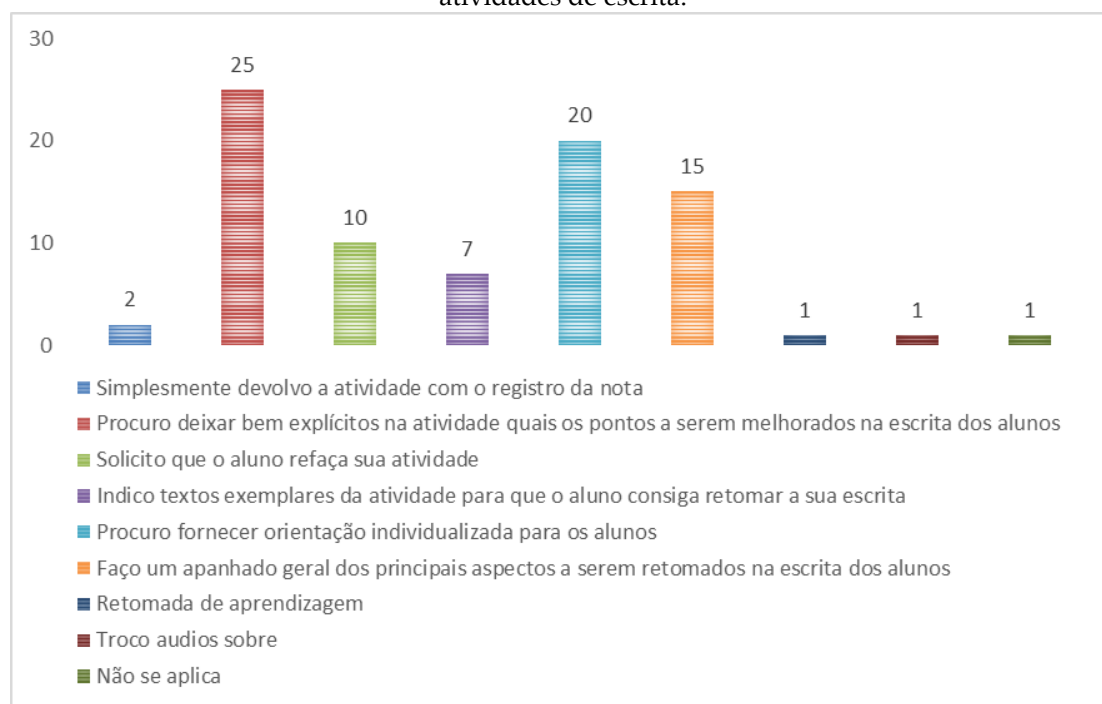
Essas últimas respostas indicam que há o reconhecimento das dificuldades dos estudantes com a produção escrita, mas que parecem se transformar em um desafio para o professor exercer o seu papel de agente de letramento. Ou, como propõe Carlino (2003), que tenham uma postura inclusiva, que está na contramão da ideia do ‘*déficit*’, ainda que os desafios sejam enfrentados de modos muito particulares, marcados pela subjetividade do professor. Parece-nos que o conjunto das respostas aponta para um misto entre o modelo das habilidades linguísticas (*correção gramatical, regras da ABNT*) e o modelo da socialização acadêmica (*modelos explicativos*), como propostos por Lea e Street (2006), com alguns movimentos em direção ao *lugar* que os estudantes devem encontrar, sugerindo o modelo acadêmico, que prevê a sua transformação em *insider’s* (Gee, 1990).

A avaliação da produção escrita dos estudantes foi a temática da questão seguinte, fechada, na qual os professores poderiam assinalar as duas alternativas que lhe fossem mais pertinentes, dentre as seis disponibilizadas (havia uma sétima alternativa – Outro – na qual poderia ser indicada uma resposta distinta daquelas oferecidas no enunciado), como pode ser observado no Gráfico 2.

Os resultados indicam que os professores participantes têm interesse em deixar explícitos os pontos a serem melhorados e em fornecer orientação individualizada. A indicação de textos exemplares sugere a perspectiva da socialização acadêmica (Lea; Street, 2006), que se relaciona de forma estreita com o trabalho com os gêneros discursivos, especialmente aqueles típicos de dadas disciplinas. Parece que os gestos do professor vão em direção a uma atenção individualizada, meio que sugerindo que há singularidades a serem observadas. Ao mesmo tempo, há a estratégia do apanhado geral, também dando indicação de que há a necessidade de englobar a turma como um todo. Apenas 2 professores não promovem retomada das atividades. Os resultados

parecem apontar para a preocupação dos professores para com o desempenho da escrita dos estudantes, como já indicado na análise das respostas em questão anterior.

Gráfico 2 – Devolutivas/feedback que o professor dá aos alunos quanto ao seu desempenho nas atividades de escrita.



Fonte: elaborado pelas autoras.

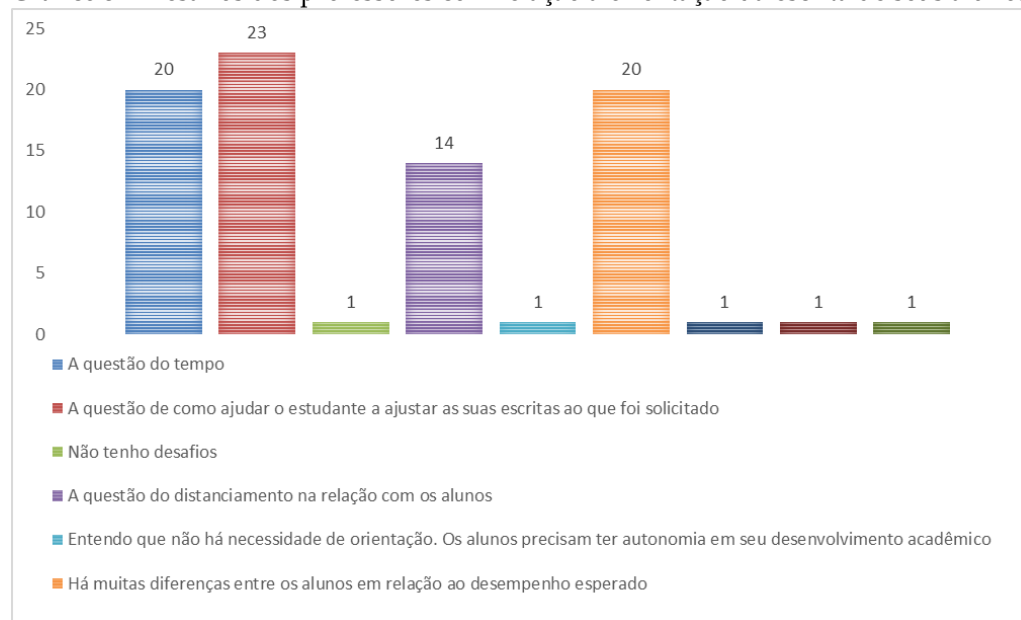
Nesse ponto é preciso dar destaque a esses movimentos dos professores, nitidamente conscientes de que seus estudantes não podem ser invisibilizados por uma visão homogeneizante. Contudo, faz-se necessário verificar como são esses movimentos, ou seja, como as devolutivas de fato contribuem para o letramento acadêmico dos estudantes<sup>16</sup>.

Também a próxima questão pode trazer alguns indicativos em relação às orientações da escrita dos estudantes por parte dos professores, tomados no enunciado como desafios. Trata-se de outra questão fechada, com o mesmo *design* da questão

<sup>16</sup> Nos dados disponíveis não há como depreender os resultados das formas de encaminhamento propostas. Estamos pressupondo que o fato de os professores indicarem tais formas já seja um sinal de que trazem alguns resultados favoráveis. Nas entrevistas realizadas com alguns desses professores aparecem alguns resultados. Trata-se de material a ser explorado em outras publicações.

anterior (6 alternativas com a possibilidade de seleção de 2 delas, além da alternativa *Outro*), como pode ser observado no Gráfico 3:

Gráfico 3 – Desafios dos professores com relação à orientação da escrita de seus alunos.



Fonte: elaborado pelas autoras.

O maior desafio reside em como o professor pode cumprir o seu papel de agente de letramento auxiliando seus estudantes a ajustarem as suas escritas, o que parece apontar para um genuíno interesse dos professores para com a escrita dos estudantes, mas, dado o fato de esta ter sido a alternativa mais assinalada, parece apontar para a dificuldade em fazê-lo. Talvez esteja relacionado com as condições de trabalho desse professor.

A questão do tempo e da heterogeneidade entre os estudantes também se mostram desafios a uma atenção maior para com a produção escrita do estudante. O tempo tem relação com as condições de trabalho, entendendo que um trabalho individualizado demandaria um tempo extra. A questão da heterogeneidade reforça a necessidade do reconhecimento das singularidades e, portanto, das necessidades de percebê-las, aspecto indicado como um desafio em vários momentos da pesquisa.

Outro desafio, que pode estar especialmente relacionado ao momento da pandemia, refere-se ao distanciamento na relação com os alunos. Há uma forte

preocupação do professor para com o seu papel no desempenho da escrita dos seus estudantes, mas se sente imobilizado ou com poucas condições para cumpri-lo como desejaria ou como projeta que seria o ideal.

Seguem nossas considerações, com uma síntese com vistas a dar maior visibilidade aos resultados e às nossas percepções quanto ao que informam sobre as formas de encaminhamento das atividades de escrita em cursos de licenciaturas.

## 5 Considerações finais

Com a intenção de compreender como ocorrem as práticas de escrita em cursos de licenciaturas, considerando as formas de encaminhamento das atividades de escrita feitas pelos professores, a avaliação que sugerem fazer das produções escritas de seus estudantes, como são as devolutivas que lhes dão, e os desafios enfrentados na orientação de tais atividades, trouxemos dados de uma pesquisa desenvolvida em 2020 e 2021, envolvendo cursos de licenciatura em universidades públicas e comunitárias de Santa Catarina. Os dados foram obtidos por meio de aplicação de questionário *on-line*, respondido por 41 professores. Pautamo-nos nas contribuições dos estudos do letramento acadêmico, especialmente quando fazem referência à ideia do *déficit*, percepção que professores universitários têm acerca da escrita dos seus estudantes.

Os dados indicaram que parte significativa dos professores participantes compreende que tem responsabilidade no processo de inserção dos seus estudantes no universo da escrita acadêmica, especialmente manifestada na explicitação dos aspectos a ela inerentes, quando do encaminhamento das atividades de escrita. Tal movimento nos remete ao modelo da socialização acadêmica, como proposto por Lea e Street (2006) e, de alguma maneira, ajudam a dissipar o “mistério” (Lillis, 1999 *apud* Fiad, 2011, p. 361) que tão fortemente envolve as práticas de escrita que têm lugar na universidade.

O uso genérico da palavra 'texto', feito por todos os professores participantes, pode indicar que as orientações das atividades de escrita estejam sendo feitas de forma a não considerar as características inerentes a cada gênero textual, ignorando os aspectos sociais relacionados ao seu uso, especialmente os modos de manifestação e circulação na esfera acadêmica. A palavra 'texto' pouco diz acerca do formato que a escrita deve assumir, do estilo que nela precisa ser respeitado, do conteúdo que pode ou não ser discutido, a depender de qual escrita se trata. A generalização é um significativo indicativo de que os professores não foram apresentados, em algum momento de sua formação, às noções de gênero textual, ainda que constem nas Diretrizes Curriculares Nacionais (Brasil, 2019) a produção e a utilização de diferentes gêneros. Nesse sentido, como uma das contribuições do presente estudo, tem-se a necessidade de abordar a temática dos gêneros textuais nas formações, tanto iniciais como continuadas, de todos os professores universitários, especialmente aqueles que agregam o papel de formadores de professores.

Outro aspecto a ser destacado se refere às atividades de escrita bastante atreladas com alguma atividade de leitura, conferindo à leitura um papel quase que secundário no processo de formação dos estudantes. Lê-se para realizar alguma atividade de escrita e isto parece ser inerente a todo o processo de ensino e aprendizagem que tem lugar na universidade. A escrita se caracteriza, nesse sentido, como o fim último da ação pedagógica, consolidando-se como a habilidade que define a permanência e o sucesso do estudante. Ainda que tenhamos clareza quanto à inevitabilidade desse cenário, vale o questionamento acerca do investimento que se faz (ou se deixa de fazer) nas atividades de leitura que têm lugar na Universidade.

Ainda, a ideia do *déficit* se fez bastante presente quando os professores participantes foram indagados acerca da avaliação que faziam da escrita de seus estudantes, especialmente em relação ao conhecimento prévio e àquilo que trazem do nível de ensino anterior. Ainda que tenham manifestado preocupação para com um encaminhamento de escrita que possa, de fato, favorecer a produção, quando apontam

para o *déficit*, parece que são acometidos de certo ‘esquecimento’ de que o seu estudante não tem como demonstrar familiaridade com a escrita exigida na Universidade por ele nunca ter frequentado esse espaço antes. Afirmar o óbvio aqui é estratégico para indicarmos que a mera reprodução do discurso do *déficit* (que acomete os professores em geral, de todos os níveis de ensino – sejamos francos) não ultrapassa os limites da simples lamúria e nada contribuirá, de fato, para a inserção efetiva do estudante na escrita acadêmica. Não há como ignorar que professores têm expectativas acerca da escrita do seu estudante e que, muitas vezes, acabam sendo frustradas. É preciso olhar atentamente para o contexto nos quais ocorrem os encaminhamentos das atividades de escrita e as condições nele presentes: a questão do tempo tanto para alunos como para professores, as trajetórias de ambos, os propósitos para a instauração de tais atividades como uma escrita que ultrapassa o cumprimento de uma tarefa para a obtenção de uma nota. Nesse sentido, é preciso também ressaltar que os dados mostraram que há professores que compreendem que há desafios no que se refere a essa inserção e que, como tais, devem ser enfrentados. Ainda que o discurso do *déficit* tenha se manifestado, também a preocupação para com formas de encaminhamento mais efetivas ficou evidenciada. Assumem, pois, o seu papel como agentes de letramento. Entendemos, portanto, que para que tal papel seja plenamente assumido, faz-se necessário, no mínimo, uma ampla discussão acerca das percepções que como professores temos de nossos estudantes, sobre como elas influenciam a avaliação que deles fazemos e, principalmente, sobre como tais percepções contribuem para a resignificação das práticas de escrita que propomos. Trata-se, pois, de trabalho conjunto, coordenado e teoricamente orientado. A proposta dos modelos de letramento de Lea e Street (2006) poderão, certamente, contribuir nesse sentido.

Parte significativa dos professores reconhece que assumir esse papel é bastante desafiador e que nem sempre há condições favoráveis para tal. A questão do tempo e da heterogeneidade entre os estudantes são aspectos que parecem ampliar a dimensão dos desafios. Contudo, nas devolutivas que dão às produções escritas de seus

estudantes, há interesse em explicitar os pontos a serem melhorados e em fornecer orientação individualizada, ainda que isso resulte em um aumento de trabalho no momento da correção e da devolutiva. Mais uma vez o pressuposto de que o professor universitário pouco se importa com o desenvolvimento do seu estudante não se sustenta.

Essa talvez seja uma interessante contribuição que o presente estudo traz, desmistificando um discurso que em nada agrega ao fazer docente, seja em qual nível for, mas especialmente no Ensino Superior, tão assediado por generalizações sem fundamento. A pesquisa mostrou que o professor universitário está, sim, preocupado em promover ações que incluam o seu estudante, que o mantenham nos cursos, que o façam se sentir inseridos em uma escrita que é tão hermética, na maioria das vezes, e, por isso, tão potencialmente excludente. Nesse sentido, há o desafio posto para as IES, que precisam trazer à discussão dos seus diferentes colegiados, os modos pelos quais a escrita se coloca como propulsora das ações pedagógicas. No caso das licenciaturas, tal desafio se mostra ainda mais dramático, considerando o quanto do que é feito na formação se reflete no fazer docente do futuro professor.

Também precisamos destacar o desafio para as pesquisas sobre letramento acadêmico que se coloca em compreender como são instauradas as práticas de escrita e de leitura em diferentes cursos, como os professores compreendem e exercem o seu papel de agentes de letramento, e como ele se consolida no espaço da sala de aula, junto aos seus estudantes. São temáticas de pesquisa que permitem a intersecção entre as contribuições da Linguística Aplicada, por meio dos seus estudos de letramento, e da Educação, com os seus estudos sobre o fazer docente. O presente estudo se coloca nessa intersecção, julgando como potencialmente mais proveitosa a compreensão acerca de como ocorrem as práticas de escrita na Universidade se levarmos em consideração as formas como são instauradas pelos professores.

## Referências

ANDRADE, L. T. **Professores leitores e sua formação**. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2007.

ASSIS, J. A. Representações sobre os textos acadêmico-científicos: pistas para a didática da escrita na universidade. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 43, n. 2, p. 801-815, maio-ago. 2014. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/article/view/482> . Acesso em: 20 set. 2024.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. [Trad. Maria Ermantina Galvão G. Pereira]. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BRASIL [DCN (2019)]. Ministério da Educação. CNE/CEB. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores**. Brasília, DF: MEC, 2019.

BOZ, C. Transforming dialogic spaces in an “elite” institution: academic literacies, the tutorial and high-achieving students. *In*: LILLIS, T.; HARRIGTON, K.; LEA, M.; MITCHELL, S. (org.). **Working with academic literacies: case studies toward transformative practice**. Fort Collins – Colorado: WAC Clearinghouse, 2015. p. 345-354. DOI <https://doi.org/10.37514/PER-B.2015.0674.2.25>

CARLINO, P. Ler textos científicos y académicos en la educación superior: Obstáculos y bienvenidas a uma cultura nueva. **Uni-Pluriversidad**, Medellín, v. 3, n. 2, p. 17-23. 2003. Disponível em: <https://revistas.udea.edu.co/index.php/unip/article/view/12289/11146> . Acesso em: 25 jun. 2024.

COLOMBO, L.; PRIOR, M. How do faculty conceptions on reading, writing and their role in the teaching of academic literacies influence their inclusive attitude. **Ilha do Desterro**, Florianópolis, v. 69, n. 3, p. 115-124, 2016. DOI <https://doi.org/10.5007/2175-8026.2016v69n3p115>

CLUGHEN, L.; CONNELL, M. Working with power: a dialogue about writing support using insights from psychotherapy. *In*: LILLIS, T.; HARRIGTON, K.; LEA, M.; MITCHELL, S. (org.). **Working with academic literacies: case studies toward transformative practice**. Fort Collins – Colorado: WAC Clearinghouse, 2015. p. 45-54. DOI <https://doi.org/10.5007/2175-8026.2016v69n3p115>

ENGLISH, F. Genre as a Pedagogical Resource at University. *In*: LILLIS, T.; HARRIGTON, K.; LEA, M.; MITCHELL, S. (org.). **Working with academic literacies: case studies toward transformative practice**. Fort Collins - Colorado: WAC Clearinghouse, 2015. p. 245–256. DOI <https://doi.org/10.37514/PER-B.2015.0674.2.17>

FERREIRA, M. M.; LOUSADA, E. G. Ações do laboratório de letramento acadêmico da Universidade de São Paulo: Promovendo a escrita acadêmica na graduação e na pós-graduação. **Ilha do Desterro**, Florianópolis, v. 69, n. 3, p. 125-140, set./dez. 2016. DOI <https://doi.org/10.5007/2175-8026.2016v69n3p125>

FIAD, R. S. A escrita na universidade. **Revista da ABRALIN**, [S.l.], v. eletrônico, n. especial, p. 357-369, dez. 2011. [2. parte]. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1116> . Acesso em: 16 jun. 2024.

FISCHER, A. “Dimensões escondidas” e “instrução explícita” em práticas de letramento acadêmico: o caso do relatório de projeto em um curso de Engenharia de Portugal. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 15, n. 2, p. 487-504, jul./dez. 2012. DOI <https://doi.org/10.15210/rle.v15i2.15429>

FISCHER, A.; DIONÍSIO, M. de L. Perspectivas sobre letramento(s) no ensino superior: objetos de estudo em pesquisas acadêmicas. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 6, n. 1, p. 79-93, jan./abr. 2011.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. **Atratividade da carreira docente no Brasil**: relatório preliminar. São Paulo, 2009. [Assessoria geral Bernadete A. Gatti].

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

GERALDI, J. W. Ler e escrever: uma mera exigência escolar? **Revista do Sell**, [S.l.], v.1, n.1, p. 1-12, 2008. DOI <https://doi.org/10.18554/rs.v1i1.20>

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

KLEIMAN, A. Literacidad e identidades en las investigaciones sobre formación docente en Brasil. **Íkala - Revista de Lenguaje y Cultura**, Medellín, v. 24, n. 2, p. 03 – 30, mayo/ago., 2019. DOI <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n02a11>

KLEIMAN, A. B. Professores e agentes de letramento: Identidade e posicionamento social. **Filol. lingüíst. port.**, [S.l.], n. 8, p. 409-424, 2006. DOI <https://doi.org/10.11606/issn.2176-9419.v0i8p409-424>

KLEIMAN, A.; VIANNA, C.; DE GRANDE, P. “Sem querer ir contra pessoas tão ilustres...”: construção e negociação identitárias do professor entre discursos de

(des)legitimação. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 17, n. 32, p. 173-194, 1. sem. 2013. DOI <https://doi.org/10.5752/P.2358-3428.2013v17n32p173>

KOERNER, R. M. Gêneros do discurso em cursos de Licenciaturas de Santa Catarina: o que dizem os professores. **Cadernos CESPUC de Pesquisa Série Ensaio**, Belo Horizonte, n. 39, p. 16–35, 2022. DOI <https://doi.org/10.5752/P.2358-3231.2021n39p16-35>

KOERNER, R. M.; FISCHER, A. Propostas de leitura e escrita de professores em cursos de licenciaturas: indícios dos modelos de letramento acadêmico. **Perspectiva**, [S. l.], v. 41, n. 4, p. 01–23, 2022a. DOI <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2023.e86060>

KOERNER, R. M.; FISCHER, A. KOERNER, R. M.; FISCHER, A. Práticas de leitura em cursos de licenciaturas: o que dizem professores de distintas áreas do conhecimento. **Calidoscópico**, [S. l.], v. 20, n. 1, p. 90–109, 2022b. DOI <https://doi.org/10.4013/cld.2022.201.05>

LAZAR, G.; BARNABY, B. Working with grammar as a tool for making meaning. *In*: LILLIS, T.; HARRIGTON, K.; LEA, M.; MITCHELL, S. (org.). **Working with academic literacies: case studies toward transformative practice**. Fort Collins – Colorado: WAC Clearinghouse, 2015. p. 289-297. DOI <https://doi.org/10.37514/PER-B.2015.0674.2.21>

LEA, M. R.; STREET, B. V. The “Academic Literacies” model: theory and applications. **Theory into Practice**, [S.l.], v. 45, n. 4, p. 368-377, 2006. DOI [https://doi.org/10.1207/s15430421tip4504\\_11](https://doi.org/10.1207/s15430421tip4504_11)

LILLIS, T.; HARRIGTON, K.; LEA, M.; MITCHELL, S. (org.). **Working with academic literacies: case studies toward transformative practice**. Fort Collins - Colorado: WAC Clearinghouse, 2015. DOI <https://doi.org/10.37514/PER-B.2015.0674>

LILLIS, T.; SCOTT, M. Defining academic literacies research: issues of epistemology, ideology and strategy. **Journal of Applied Linguistics**, [S.l.], v. 4, n. 1, p. 5-32, 2007. DOI <https://doi.org/10.1558/japl.v4i1.5>

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

McCAMBRIDGE, L. Academic Writing in an ELF Environment: Standardization, Accommodation or Transformation? *In*: LILLIS, T.; HARRIGTON, K.; LEA, M. R.; MITCHELL, S. (org.). **Working with academic literacies: case studies toward transformative practice**. Fort Collins: WAC Clearinghouse, 2015. p. 185-194. DOI <https://doi.org/10.37514/PER-B.2015.0674.2.13>

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In*: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (org.). **Gêneros textuais & ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003. p. 19-36.

MARINHO, M. A escrita nas práticas de letramento acadêmico. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 363-386, 2010. DOI <https://doi.org/10.1590/S1984-63982010000200005>

ORLANDI, E. P. **Interpretação**: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007. DOI <https://doi.org/10.36311/2007.978-85-249-1311-2>

SILVA, E. M.; CASTANHEIRA, M. L. Práticas de letramento acadêmico: uma análise das condições de produção da escrita em cursos de geografia. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 8, n. 3, p. 2-21, set./dez. 2019. DOI <https://doi.org/10.22297/DL.V8I3.4115>

SILVA, M. C. da; BOTELHO, L. S.; OLIVEIRA, M. de C. C. A produção de resumos acadêmicos na universidade: percepções de modelos de ensino-aprendizagem na perspectiva dos letramentos. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, n. 60.2, p. 580-594, mai./ago. 2021. DOI <https://doi.org/10.1590/0103181310246411820210612>

SOUZA, E. B. C. M. de; RODRIGUES, J. do N. Tendências da produção científica brasileira na área de Letras sobre letramento acadêmico na formação de professores. **Scripta**, [S.l.], v. 24, n. 50, p. 257-281, 1. quadrimestre 2020. DOI <https://doi.org/10.1590/0103181310246411820210612>

STREET, B. Dimensões “escondidas” na escrita de artigos acadêmicos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 28, n. 2, p. 541-567, jul./dez. 2010. DOI <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2010v28n2p541>

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

TRIVIÑOS, A. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2010.

VÁSQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.