

**Mapeamento de grupos de pesquisa em torno de letramento (em  
língua materna): desdobramentos do Projeto ILEES no Brasil**  
**Overview of research groups on literacy in Portuguese (mother tongue): supplementary  
findings of the ILEES Project in Brazil**

Vera Lúcia Lopes Cristovão\*  
Ana Valéria Bisetto Bork\*\*  
Isabela Rodrigues Vieira\*\*\*

---

**RESUMO:** Esse artigo tem por objetivo apresentar os resultados de uma busca realizada sobre os grupos de pesquisa existentes no Brasil em relação ao letramento em língua materna no Ensino Superior. O estudo, realizado pelos membros da equipe brasileira, é uma extensão do Projeto *Iniciativas de Leitura e Escrita na América Latina no Ensino Superior* (ILEES), cujo objetivo inicial era identificar, mapear e descrever as iniciativas de ensino de leitura e escrita nos cursos de graduação. A fim de atingir o objetivo, uma busca por grupos de pesquisa foi realizada em universidades brasileiras, no currículo Lattes de pesquisadores influentes, entrevistas e no portal do CNPq. Com base nos resultados obtidos, realizamos um agrupamento dos grupos de pesquisa em relação a seus objetivos com as diferentes temáticas abordadas. Nosso mapeamento pode servir de ponto de partida para aprofundar as discussões a respeito do tema e pode dar subsídios para a realização de futuros trabalhos investigativos na área.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino e escrita no Ensino Superior. Letramento. Grupos de

---

**ABSTRACT:** This article aims at presenting the results of a search on the existing research groups in Brazil on literacy in the Portuguese mother tongue in Higher Education. The study, carried out by the Brazilian team, is an extension of the ILEES Project (Initiatives of Reading and Writing in Higher Education in Latin America). Its initial goal was to identify, map and describe the educational initiatives and research in reading and writing in undergraduate courses. In order to do so, a search by research groups was held in Brazilian universities, the Lattes curriculum of the influential researchers, interviews and on the National Council for Scientific and Technological Development (CNPq) webpage. According to the results, we have organized a grouping of research groups in relation to their goals and the different subjects they address. Our research may be a starting point for further discussions on the subject and we hope it can make allowances for future research in the area.

**KEYWORDS:** Reading and writing in Higher Education. Literacy. Research groups

---

---

\* Professora associada da Universidade Estadual de Londrina (UEL), membro do Programa de Pós Graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL-UEL) e líder do grupo de pesquisa Linguagem e Educação (desde 2002). Foi bolsista de Produtividade em Pesquisa pela Fundação Araucária de 2008 a fevereiro de 2013. É bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq desde março de 2013.

\*\* Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Professora de Língua Inglesa do Departamento Acadêmico de Línguas Estrangeiras Modernas (DALEM) da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) - Campus Curitiba.

\*\*\* Graduação em andamento em Letras-Português pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Bolsista de Iniciação Científica pelo CNPq do projeto ILEES (Iniciativas de Leitura e Escrita no Ensino Superior), coordenado pela Profa. Dra. Vera Lúcia Lopes Cristovão.

pesquisa em português (língua materna).  
Projeto ILEES.

in Portuguese (mother tongue). ILEES  
Project.

---

## 1. Considerações Iniciais

O presente artigo faz parte do Projeto de pesquisa *Iniciativas de Leitura e Escrita no Ensino Superior* (ILEES) no Brasil, integrando o ILEES na América Latina, sob a coordenação do Prof. Dr. Charles Bazerman. O objetivo geral é identificar as iniciativas de ensino e pesquisa em leitura e escrita realizadas no Ensino Superior do Brasil e, assim, investigar as possíveis (trans)formações no panorama de letramento acadêmico em nossas universidades.

Tendo em vista a participação da primeira autora no VI Simpósio Internacional de Ensino de Língua Portuguesa (SIELP) por meio de um recorte desse trabalho para a mesa intitulada LETRAMENTO(S)<sup>1</sup>, este texto tem como objetivos: i) expor alguns dados das iniciativas em leitura e escrita levantadas na área de língua materna no cenário brasileiro; e b) apresentar um panorama de grupos de pesquisa focados em estudos de letramento(s) em Português (língua materna); e c) tecer considerações sobre letramento(s) e as diferentes influências teórico-metodológicas identificadas.

Primeiramente, apresentamos um breve referencial sobre expressão escrita no ensino superior cuja história nos leva à noção de letramento e conceitos afins. Na sequência, descrevemos nossos procedimentos metodológicos e prosseguimos com a exposição de resultados parciais encontrados nos grupos de pesquisa existentes no Brasil, que possuem como objetivo, a escrita e a leitura no Ensino Superior. Para finalizar, faremos algumas considerações a respeito das constatações referentes ao tema/pesquisa.

## 2. Expressão Escrita no Ensino Superior nos Estados Unidos

Ao nos debruçarmos sobre o estatuto da escrita e da leitura no nível universitário, recorreremos à história de seu ensino em universidades nos Estados Unidos da América (EUA). Justificamos essa busca em função da relevância do histórico movimento *Writing Across the Curriculum* (WAC) naquele país e em função da iniciativa do projeto ILEES partir de um pesquisador americano com ampla inserção de pesquisas em escrita.

---

<sup>1</sup> A mesa redonda intitulada Letramento(s) contou com a participação de Luiz Carlos TRAVAGLIA (UFU), Rildo José COSSON MOTA (UFMG), Tânia MAGALHÃES (UFJF) e Vera Lúcia Lopes CRISTOVÃO (UEL), sob a mediação de Paula ARBEX (UFU).

Para a área de estudos da escrita nos EUA, o fim do século XX e o início do XXI são marcados por publicações seminais, a saber: i) *Writing/Disciplinarity: a sociohistoric account of literate activity in the academy* (PRIOR, 1998); ii) *Writing Selves/Writing Societies* (BAZERMAN; RUSSELL, 2003); iii) *Teaching Academic Writing* (FRIEDRICH, 2008); iv) *What writing does and how it does it: an introduction to analyzing texts and textual practices* (BAZERMAN; PRIOR, 2009); v) *Handbook of Research on Writing: history, society, school, individual, text* (BAZERMAN, 2010); vi) *Traditions of Writing Research* (BAZERMAN et al, 2010); vii) *Student Writing and genre: reconfiguring academic knowledge* (ENGLISH, 2011); viii) *International Advances in Writing Research: cultures, places, measures* (BAZERMAN et al, 2012), entre outros.

Em virtude do escopo deste artigo, priorizamos três textos para compor essa seção: *A Rethoric of Literate Action: Literate Action* e *A Theory of Literate Action: Literate Action*, ambos lançados em 2013, (BAZERMAN, 2013); *Teaching Writing in Higher Education* (HASWELL, 2010); e *First-Year Composition in Twentieth-Century US Higher Education: A Historical Overview* (KNOBLAUCH; MATSUDA, 2008).

Em seus dois volumes sobre Ação Letrada, Bazerman (2013) defende que

o letramento facilitou e se tornou o meio para a produção, distribuição, e aplicação de conhecimento junto com instituições associadas de bibliotecas, educação, disciplinas acadêmicas, e pesquisa. A maior parte do que consideramos conhecimento foi produzido e está acessível no formato de documentos escritos.<sup>2</sup> (BAZERMAN, 2013, p. 194)

Além da leitura e da escrita poderem promover o acesso a esse conhecimento construído e (re)transmitido, elas são condições para sua compreensão e para novas produções. Assim, tornam-se ações languageiras cruciais no ensino.

Haswell (2010) faz uma retrospectiva sobre o ensino e as pesquisas envolvendo o ensino de escrita na universidade por falantes nativos de língua inglesa partindo do pressuposto de que esse não era um objeto de pesquisas anterior à década de 1960. Com base em seus resultados,

---

<sup>2</sup> Literacy has also facilitated and become the medium for the production, distribution, and application of knowledge along with the associated institutions of libraries, education, academic disciplines, and research. Most of what we consider knowledge has been produced and is accessible in the form of written documents. (tradução nossa).

o pesquisador mapeou objetos de pesquisa: “ o texto produzido, a sala de aula, a reunião de trabalho, o computador, o centro de escrita, o currículo e a instituição”.

Knoblauch e Matsuda (2008) comentam sobre o ensino da retórica desde a Grécia antiga até a institucionalização do ensino da escrita na educação superior. Os autores fazem uma retrospectiva indicando uma influência britânica no nível universitário que, no início, tinha ênfase no desempenho oral, inspirado na retórica clássica. Já antes do fim do século XIX, a escrita já tinha espaço privilegiado em função do foco no consumo, nos instrumentos e na mobilidade na educação. Com o tempo, as universidades americanas passaram a se organizar por disciplinas e, em 1885, Harvard passa seu curso de Inglês A para o primeiro ano da graduação. Essa atitude foi seguida pela maioria das universidades.

A emergência de uma disciplina Composição/Produção Escrita ganhou estatuto disciplinar no século XX quando começa um movimento para se repensar o curso do 1º ano. Em meados do século XX, acontece a primeira conferência sobre escrita acadêmica e comunicação (*Conference on College Composition and Communication - CCCC*). Já na década de 60, a disciplina de produção escrita passa a ser mais orientada pela pesquisa.

Nesse percurso histórico da disciplina de escrita, várias abordagens pedagógicas constituíram as práticas de ensino. Do fim do século XIX ao início do século XX, a retórica tradicional enfatiza o produto, com a correção mecânica, no texto no nível da sentença e em tipos textuais. Apesar das controvérsias acerca dessa caracterização considerada simplificada por autores como Matsuda (2003), faz-se mister considerar o contexto sócio-histórico das práticas pedagógicas centradas na retórica tradicional. A universidade começa a receber contingentes de alunos cada vez maiores, com índices altos para a classe média cujas necessidades incluíam a aprendizagem da norma padrão (incluindo gramática e estrutura).

No fim da década de 60 e início de 70, professores problematizam o foco no produto escrito e sugerem ações de intervenção no processo, tais como a reescrita, a avaliação contínua/formativa, o uso de portfólios. Fortaleceu-se, assim, o movimento do ensino da escrita voltado para o processo que se constituiu em diferentes abordagens que, primeiramente, foram conhecidas como a clássica, a expressionista e a nova retórica, mas em pouco tempo renomeadas como expressiva, cognitiva e social. A cognitiva, comumente associada aos trabalhos de Flower e Hayes (1977) e Emig (1971), foca na descrição dos processos cognitivos relacionados à escrita. A expressiva, representada por Elbow, por exemplo, concentra-se no indivíduo, na experiência pessoal com a escrita, observando atentamente as questões do

processo composicional e pouco lidando com questões de gramática e do entorno social. Assim, a visão social coloca a escrita situada em contextos sociais em resposta a textos anteriores, com ancoragem teórica em teorias pós-estruturalistas de linguagem, etnografia, sociologia e marxismo.

Na década de 80, as críticas às abordagens expressiva e cognitiva possibilitaram um reconhecimento das significativas diferenças para com a visão social e abriram espaço para o que passa a ser conhecido como “pós-processo”, não para negar o processo, mas com a finalidade de “[...] concentra-se nas forças sociais que influenciam gênero, propósito e audiência, bem como os autores e o processo da escrita” (KNOBLAUCH; MATSUDA, 2008, p.16<sup>3</sup>). Nesse quadro, são incluídas as abordagens conhecidas como a pedagogia retórica, a crítica e os estudos culturais. Na pedagogia retórica, além de considerar os aspectos relacionados ao público-alvo, propósito e forma, procura-se construir situações reais para a escrita situada em contextos acadêmicos, profissionais e cívicos. Nos estudos culturais e na pedagogia crítica, a ênfase está nos contextos sociais, na esfera social em que a escrita é construída. Nos estudos culturais, procura-se incluir textos de diversos artefatos culturais procurando superar os limites do que seja considerado canônico e possibilitando a construção de significações culturais diversas. Na pedagogia crítica, que faz referência aos trabalhos de Paulo Freire, Henry Giroux e Ira Shor, procura-se valorizar a preparação para cidadania e a compreensão das relações entre linguagem e poder a fim de possibilitar a resistência às injustiças sociais e desigualdades. Ou seja, ambas abordagens focalizam uma ação política nos estudos da escrita.

Esse breve cenário possibilita a emergência de questões sobre o direcionamento do ensino da escrita no ensino superior. Os autores fazem referência a um texto de Fulkerson (2005), no qual expõe as abordagens crítica/cultural, expressiva e retórica como as principais no ensino da escrita. No entanto, não parece haver pesquisas que possam esclarecer quais abordagens têm realmente construído as práticas das salas de aula universitárias americanas. Ademais, enfatizam que

[...] é importante notar que as abordagens pedagógicas são influenciadas por políticas universitárias, políticas individuais e crenças, população de alunos, geografia, indexações sociais, liberdade social, experiências passadas, e

---

<sup>3</sup> “[...] to focus on the social forces that influence genre, purpose, and audience, as well as writers and the process of writing.” (tradução nossa).

decisões do momento que raramente cabem em uma única categoria teórica.<sup>4</sup> (KNOBLAUCH; MATSUDA, 2008, p. 21)

Os autores concluem afirmando acreditarem que as universidades americanas têm vivenciado o uso de diferentes abordagens e a inclusão de gêneros de diferentes esferas (acadêmicas, literária, entre outros) no ensino de escrita com professores experientes e novatos. Também ressaltam a importância de se ter consciência do que se faz e porque se faz bem como da continuidade nas pesquisas para que haja contínuo crescimento nessa área de estudos. Interpretamos esse fechamento como uma convocação para novas pesquisas e investimento na área. Consideramos legítimo também para nós, latino-americanos, o convite.

Em nossa próxima seção, procuramos apresentar um breve cenário brasileiro desse escopo.

### **3. Expressão Escrita no Ensino Superior no Brasil**

O breve panorama traçado na seção anterior demonstra o desenvolvimento de diferentes abordagens para o ensino de expressão escrita. Analogamente, Mesquita (2013), em seu texto “ O ensino de língua portuguesa no Brasil: concepções de texto, concepções de escrita”, apresenta e discute as concepções de texto e de escrita na visão tradicional/gramatical; cognitivista e interacionista. Na sequência da apresentação dessas concepções, a pesquisadora defende a noção interacionista ancorada na noção de linguagem não como um produto pronto, mas constitutiva de interações sociais nas quais produzimos sentidos no e para o mundo. Assim, também enfatiza o valor da linguagem para a realização de ações situadas em atividades sociais organizadas. Essas ações languageiras se materializam em textos, considerados objetos do trabalho didático para o desenvolvimento de habilidades como a escrita.

A relevância da escrita no processo de aprendizagem tem promovido a emergência de trabalhos investigativos entre os quais selecionamos quatro cujo foco está centrado na escrita no curso de Letras. Também alinhada com uma visão interacionista, o trabalho de Matencio (2001, p. 190) apresenta dois objetivos, a saber: i) estabelecer as relações entre as concepções e as abordagens tanto de ensino como de aprendizagem dos professores, em outras palavras,

---

<sup>4</sup> [...] it is important to note that pedagogical approaches are influenced by university policies, individual politics and beliefs, student populations, geography, social constraints, social freedoms, past experiences, and in-the-moment decisions that rarely fall under a single theoretical category.” (tradução nossa).

estabelecer a inserção dos trabalhos produzidos com base nos gêneros e os efeitos adotados; e ii) perceber os tipos de gênero que podem ou devem ser relevantes para a formação do professor.

A partir desses objetivos, Matencio (2001) retrata que a Linguística Aplicada (LA) já realiza algumas reflexões voltadas para os conteúdos aplicados e o comportamento dos professores iniciais, como também, dos professores já formados e em como isso interfere no sistema de ensino da educação básica. Há ainda, resultados que indicam o uso do letramento acadêmico dentro da formação inicial de professores, contribuindo assim, na organização da linguagem dos alunos, estabilizando as ações, as formas de dizer e escrever dentro do sistema acadêmico.

A pesquisa realizada por Wilson (2008, p. 201) aborda as produções escritas dos professores em formação do curso de Letras, especificamente na disciplina Técnicas de Comunicação e Expressão de uma faculdade do Rio de Janeiro. A autora discute se os alunos conseguem produzir seus próprios textos seguindo os modelos propostos tanto pela ementa da disciplina/do curso, como pelo sistema estabelecido pela instituição. O principal motivo para justificar tal disciplina foi a busca por uma solução para a melhora no desempenho dos alunos, que atestavam ter dificuldade em se apropriar, desenvolver e organizar um texto adequado ao discurso científico.

Com base em sua pesquisa, os alunos possuem as seguintes condições quanto à produção de trabalhos: o contexto acadêmico, a expectativa em relação à legitimidade de seus textos; a escrita eminentemente para a avaliação do professor, ou seja, não para sua circulação; a escrita para atender as ementas propostas pela disciplina ou pelo curso; a consideração pelos gêneros do discurso (WILSON, 2008, p. 205-206).

Os resultados da pesquisa de Wilson apontam que a maioria dos alunos não possuía nenhuma base para desenvolverem tal escrita científica. Além de a disciplina trabalhada ocorrer apenas no oitavo período do curso, o tema proposto para desenvolverem o texto partiu de um estudo hipotético. Apesar de os alunos saberem desenvolver os seus argumentos com precisão e articularem de uma boa escrita, a suas maiores dificuldades se concentram em adequar o estilo de escrita para os padrões acadêmicos. Wilson (2008) aborda que todos os alunos podem ter uma boa elaboração dos textos científico, se estiverem em contato com o letramento acadêmico. Apesar disso, a disciplina em que foi trabalhada, apenas sistematiza o que o aluno deve trabalhar com os textos especializados, mas não consegue solucionar os problemas encontrados no curso. “Nesse sentido, o letramento aparece, ora como força integradora, ora

como fenômeno de conflito e tensão, ao instaurar campos discursivos previamente definidos e muitas vezes desiguais [...]” (WILSON, 2008, p. 216).

A autora aborda a existência de algumas crenças que definem os conceitos do letramento, como uma prática social, em que ao avaliar os textos produzidos na academia, irão distinguir se aquilo é aceitável ao padrão estabelecido ou não.

A escrita aparece como instrumento de poder e controle, imersa em crenças e mitos dentro de um projeto mais geral, segundo Signorini (2006, p. 175), de “homogeneização dos usos da língua pela difusão de uma norma escrita única e dos valores a ela relacionados, como condição de igualdade entre cidadãos” e que compreende um tipo de qualificação que o indivíduo deve ter relativamente ao lugar social em que ele se insere: o estudante de Letras num contexto de formação de professor. (WILSON, 2008, p. 203)

Nesse sentido, segundo a autora, a proposta de letramento acadêmico viria ao encontro da necessidade de aquisição, reprodução e (re)interpretação do saber formal e, portanto, constitutivo da construção identitária.

Outra pesquisa correlata é a que Menegassi (2008) realizou com universitários do curso de Letras da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Como instrumentos de geração de dados o pesquisador contou com: um diário de estudo no qual deveriam fazer anotações sobre o andamento do artigo a ser produzido; comunicação por e-mail, um meio de o pesquisador comunicar-se com os professorandos para relembrar das suas anotações no diário; entrevistas com o professor, também por e-mail, a fim de possibilitar que o pesquisador fizesse algumas perguntas para o orientador dos alunos, direcionadas ao seus conhecimentos; produções dos alunos durante o bimestre.

Nos dados advindos do diário e do e-mail, Menegassi (2008) retrata que uma determinada aluna apresenta suas dificuldades com a escrita acadêmica e mostra certa insatisfação com os seus professores, por não valorizarem o seu empenho no artigo. Além disso, apesar de apontar a falta e a despreocupação do orientador em ajudá-la no desenvolvimento do trabalho, reconhece a exigência por qualidade e seu aumento no decorrer do curso. Em função desses resultados, Menegassi comenta que

A manifestação de segurança por parte do professor é uma necessidade do aluno. O estudante do curso de Letras, oriundo muitas vezes de um Ensino Médio já deficitário na construção da escrita, apresenta certas dificuldades na produção de textos, que não são sanadas no decorrer do curso, são simplesmente constatadas. Uma maneira de auxiliar no desenvolvimento da



escrita, manifestada explicitamente por G., é a necessidade de orientações seguras por parte do professor durante o processo de construção de texto. [...] ela deve se manifestar durante todo o processo, que se inicia com a escolha temática do artigo, passando por todas as fases da produção, até o resultado final [...] (MENEGASSI, 2008, p. 258)

O acompanhamento constante por parte do professor, segundo Menegassi beneficia ambas as partes (docente e discente) no processo quanto contribui para a produção coletiva. As análises também fizeram emergir sentidos relacionados à experiência de interlocução entre pesquisador e graduanda.

Por fim, seu último meio de pesquisa, a produção escrita realizada na sala de aula. Menegassi (2008, p. 268) faz uma comparação entre a versão rascunhada do artigo produzido pela aluna, com a versão digitada e oficial. As pesquisas citadas abordam problemas relacionados ao ensino de expressão escrita em cursos de Letras.

Outro trabalho nesse escopo é o de Assis e Mata (2005), no qual defendem o estatuto fundamental da aprendizagem de gêneros no meio acadêmico, principalmente, aos professores em formação, pois é a partir do estudo de resumos, resenhas, artigos, relatórios, monografias, entre outros, que o aluno poderá aprender as construções de texto exigidas pela universidade.

Também numa ancoragem interacionista, com base em uma pesquisa realizada em uma determinada aula, as autoras consideram que

[...] não restam dúvidas de que as atividades de retextualização que envolvem gêneros do domínio acadêmico-científico devem se guiar por um modelo de ensino/aprendizagem que leve em conta as condições de produção, recepção e circulação desses gêneros, bem como devem considerar a própria história de letramento dos professores em formação [...] os alunos devem ser levados a construir e/ou desenvolver saberes para as diferentes operações implicadas nas atividades de retextualização, tanto em termos de leitura quanto de produção textual. (ASSIS; MATA, 2005, p. 201)

É fato que não se pode ignorar que os trabalhos citados contribuem para a defesa em prol do letramento acadêmico no contexto universitário. Assim, nossa próxima seção faz um apanhado do conceito de letramento e seus desdobramentos.

#### **4. Letramento e seus desdobramentos conceituais**

Considerando o cenário de pesquisas apresentado, podemos situar os estudos da expressão escrita no Ensino Superior no Brasil associados aos estudos de letramento. No Brasil,

a articulação entre letramento e formação de professores está profundamente associada aos trabalhos de Kleiman bem como de Matencio.

Segundo Angela Kleiman (2005),

O letramento abrange o processo de desenvolvimento e o uso dos sistemas da escrita nas sociedades, ou seja, o desenvolvimento histórico da escrita refletindo outras mudanças sociais e tecnológicas, como a alfabetização universal, a democratização do ensino, o acesso às fontes aparentemente ilimitadas de papel, o surgimento da internet. (KLEIMAN, 2005, p. 21)

Tayassu (2011) completa a ideia defendendo que

[...] precisamos, pois, considerar a “leitura”, a “escrita”, a “alfabetização” e o “letramento” sempre numa perspectiva plural. Nesse sentido, uma consequência direta [...] à necessidade de serem criadas e recriadas condições e circunstâncias de ensino-aprendizagem ajustadas às novas dinâmicas sociais, culturais, econômicas e tecnológicas ligadas ao mundo do trabalho e à vida social mais ampla. (TAYASSU, 2011, p. 28)

Não podemos deixar de citar Street (1993), cuja noção de letramento engloba o uso da linguagem escrita como prática social articulada ao entorno sócio-histórico-cultural e ao uso de tecnologias para propósitos específicos. A partir do conceito de letramento, criaram-se desdobramentos conceituais, cada um com uma função, para atender diferentes necessidades da sociedade e relacionados a diferentes domínios ou sistemas de atividades.

Desta forma, assumimos com Rojo (2009) o termo letramento múltiplo ou multiletramentos, uma vez que não ignoram os letramentos que constituem a cultura local dos agentes – comunidade, professor, aluno – e passam a ser tratados/relacionados como letramentos de valor. Desta forma, abrangem as necessidades sociais, devido à globalização (ROJO, 2009). Já os multissemióticos são letramentos exigidos na contemporaneidade, ampliando suas visões de escrita para a imagem, para a música entre outros componentes que não fazem parte do sistema da escrita. Isso acontece devido aos avanços da tecnologia e à necessidade do homem acompanhar tais avanços, por meio dos recursos das cores, das imagens, dos sons, do *design*, presentes nas telas dos computadores, tablets, celulares e outros recursos tecnológicos. Por isso, podemos dizer que os letramentos da escrita são insuficientes para a vida atual da sociedade. Na escola ou na universidade, os professores fazem uso de diferentes ferramentas para prenderem a atenção do aluno, como por exemplo, deixam de utilizar textos

impressos e passam a usar recursos visuais. Outros exemplos são os próprios meios eletrônicos, como o e-mail e o *facebook* que a sociedade utiliza para a informação e até mesmo o entretenimento, por meio das imagens, notícias e conversas rápidas (ROJO, 2009). Essa inclusão de sistemas semióticos justifica a ampliação do termo para letramentos.

Ainda segundo Rojo (2009, p. 102), com base na distinção entre letramentos dominantes, associados a organizações formais (por exemplo, a escola, a igreja, o comércio, entre outros), e letramentos vernaculares, presentes na vida cotidiana e nas culturas locais, os conteúdos de ambos devem ter espaço na aprendizagem já que o letramento parte da necessidade do contexto em que a sociedade ou indivíduo está inserido.

Tavares (2009) denomina de letramento digital “[...] na tentativa de definir letramento, devemos levar em consideração as forças sociais que atuam na sociedade de hoje, centrada na expansão das novas tecnologias de informação e comunicação, sobretudo na *internet* [...]”. Uma vez que o conceito de letramento é desenvolver o pensar crítico do indivíduo, a *internet* permite ao leitor, formas ilimitadas de buscas de textos, documentos para realizar comparações. Além disso, pode compartilhar as suas informações e conhecimentos por e-mail, *chats*, entre outros recursos. (TAVARES, 2009, p. 141)

Kleiman (2001), a partir de uma pesquisa com professores alfabetizadores, mostra que, a maioria destes profissionais, inclusive os de Língua Portuguesa, possuem sérias dificuldades com a leitura e a escrita, sendo assim, não são completamente letrados. O trabalho é desenvolvido com base em uma determinada professora que, por sua vez, não possui um bom preparo para a sua profissão, pois, não consegue escolher um bom material didático ou desenvolver um parágrafo coerente, tem erros ortográficos e de concordância, além disso, não possui hábitos de leitura (KLEIMAN, 2001, p. 41). O exemplo dado pela autora inicia-se desde o meio universitário, tanto nos cursos de Letras quanto nos de Pedagogia, em que os alunos não possuem hábitos e muito menos gostam de ler. Kleiman (2001, p. 42) complementa dizendo “lamentamos que o letramento decorrente desse processo viria tarde demais, e com características limitadas e limitadoras para muitas dessas profissionais que descobrem, quando passam a ser representantes dos grupos letrados na escola [...]”

A partir disso, o questionamento de o porquê isso acontece remete-se ao contexto do lar onde esta professora estava inserida, e tantos outros alunos que passam pela mesma situação. Apesar de uma pessoa já ter toda a base dos letramentos aprendidos no ensino básico, por exemplo, a sua aprendizagem nunca terminará. Diversas vezes, algumas pessoas deixam de

realizar os primeiros processos do letramento por não terem acesso aos meios de leitura, ainda assim, acabam conseguindo uma ascensão social, por meio do diploma. (KLEIMAN, 2001, p. 41)

Dessa forma, é necessário que o meio universitário desenvolva formas para complementar o processo de letramento. A fim de formar, transformar e/ou completar a educação e as pesquisas no meio crítico.

Em países que, ao contrário dos Estados Unidos, não têm a tradição de centros de escrita nas universidades, o campo de estudo de letramento acadêmico é relativamente recente. Ele se apoia sobre os seguintes pressupostos: massificação do público no ensino superior, observação maior de falhas e/ou queixas acerca do nível dos alunos, suposição de que as dificuldades observadas associam-se taxativamente à apropriação de conhecimentos das disciplinas e ao desenvolvimento de competências letradas. (RINK; SILVA; ASSIS, 2012, p. 7-8)

De acordo com Rink, Silva e Assis (2012), os conceitos de letramento irão se adaptar de acordo com os contextos em que o sujeito está inserido. Sendo assim, mesmo que o aluno tenha passado por todos os outros conceitos de letramento, para isso, a universidade deve dar o suporte deste novo contexto para seus estudantes, “por meio da leitura e da escrita, dos modos de fazer e pensar próprios das disciplinas” (RINK, SILVA, ASSIS, 2012, p. 9). A função da universidade não é somente formar um futuro profissional, mas, sobretudo, formar pessoas que sejam capazes de saber orientar-se e lidar com as transformações do mundo. Sendo assim, além de partir das concepções por meio do texto, é necessário que aluno saiba se adequar a todos os tipos de contextos. O letramento acadêmico irá então,

(i) cobrir todas as dimensões da escrita e da leitura, da ortografia e gramática até o uso de variados gêneros (tendo em vista tanto os formatos de texto quanto as questões que dizem respeito aos conteúdos temáticos), (ii) servir de fio condutor da formação acadêmica às esferas profissionais, passando pelas especificidades disciplinares e tendo em conta também outros usos sociais (por exemplo, leitura de obras literárias, fóruns na internet, etc.) (iii) promover o desenvolvimento do letramento, mas experienciando o letramento como uma forma de pensar e agir, como um lugar de construção do conhecimento [...] (RINK, SILVA, ASSIS, 2012, p. 11-12).

Pode-se perceber que existem diferentes formas e contextos para que o letramento ocorra. Devido a isso, surge o termo letramento não escolar, que de acordo com Street (2014), “passa a ser visto como tentativas inferiores de alcançar a coisa verdadeira, tentativas a serem compensadas pela escolarização intensificada.” Este termo vem atender aos outros letramentos que não fazem parte dentro de um meio escolar. Ainda com base no autor, isso não acontece somente nos países de Terceiro Mundo, mas também em países como os Estados Unidos, que oferta uma grande diversidade de letramentos não escolares. Dessa forma, Street (2014) afirma que o letramento não precisa necessariamente estar conectado ao meio escolar ou com a pedagogia.

A partir destes conhecimentos e, tendo em vista a preocupação com a leitura e escrita no ensino superior, investigamos grupos de pesquisa nesse escopo no Brasil. A seguir, os procedimentos metodológicos adotados.

## 5. Metodologia

A busca por grupos de pesquisa voltados à área de leitura e escrita em língua materna é uma extensão do Projeto ILEES. Os pesquisadores da equipe brasileira acordaram que a busca obedeceria aos seguintes critérios:

- busca de grupos de pesquisa (GP) pertencentes às universidades brasileiras que possuem cursos de Letras;
- uso de palavras-chave referentes à leitura e escrita no Ensino Superior para pesquisar os grupos de pesquisa cadastros ao CNPq, via Consulta Parametrizada;
- relatos de pesquisadores brasileiros influentes (citados no questionário do Projeto ILEES) por meio de entrevistas *online*.

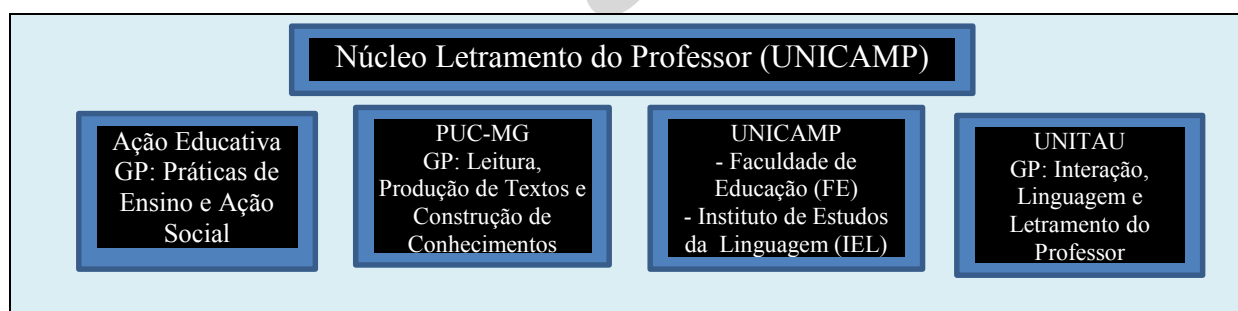
A busca por grupos de pesquisa existentes no Brasil teve início do mês de agosto com a digitação das palavras-chave *escrita acadêmica no Ensino Superior e letramento e leitura e escrita no ensino superior*. Essa busca ocorreu de diferentes formas: em *sites* de universidades brasileiras, nos currículos Lattes de autores influentes na área e na página *online* do CNPq via Consulta Parametrizada<sup>5</sup>.

---

<sup>5</sup> Esse tipo de pesquisa foi realizada como o objetivo de levantar mais informações sobre o que tem sido feito no cenário brasileiro. Para outras informações sobre esta forma de consulta, acessar a página *online* do CNPq no endereço [http://dgp.cnpq.br/dgp/faces/consulta/consulta\\_parametrizada.jsf](http://dgp.cnpq.br/dgp/faces/consulta/consulta_parametrizada.jsf).

Concomitantemente à realização da consulta supracitada, utilizamos as informações relatadas por três (3) pesquisadores brasileiros, os quais foram entrevistados por um dos membros da equipe ILEES Brasil. Nas entrevistas, esses pesquisadores, os quais se destacam na área de letramento em LM e possuem várias publicações de renome nacional e internacional, mencionaram o trabalho de pesquisa realizado em algumas universidades brasileiras, como a Universidade Federal da Bahia, em que o grupo de pesquisa RASURAS foi citado por ser um dos mais atuantes na área e por focalizar as questões de leitura e escrita no contexto universitário.

O Núcleo de Pesquisa Letramento do Professor<sup>6</sup>, da UNICAMP, também foi citado por investigar as práticas sociais de uso da escrita de agentes de letramento escolar e não escolar, levando em conta seus contextos de atuação e a formação de uma identidade profissional. O núcleo, como mostra a figura abaixo, envolve várias temáticas e conta com a participação de pesquisadores de outras instituições, como a ONG Ação Educativa, a PUC-MG, a Universidade de Taubaté (UNITAU) e a Faculdade de Educação (FE) e o Instituto de Estudos da Linguagem (IEL), ambos da UNICAMP.



**Figura 1:** Composição do Núcleo Letramento do Professor

**Fonte:** Endereço eletrônico [http://www.letramento.iel.unicamp.br/portal/?page\\_id=7](http://www.letramento.iel.unicamp.br/portal/?page_id=7).

A ONG Ação Educativa é composta do GP Práticas de Ensino e Ação Social, cujo foco é o estudo de práticas de letramento de grupos populares engajados em iniciativas que almejam a superação de sua condição de subalternidade ou passividade diante da ordem social; enfatiza o confronto entre o letramento escolar e não escolar; reconhece a escola como agência de

<sup>6</sup> Para outras informações sobre o grupo da UNICAMP, acessar a página eletrônica no endereço [http://www.letramento.iel.unicamp.br/portal/?page\\_id=7](http://www.letramento.iel.unicamp.br/portal/?page_id=7).

letramento e as pesquisas procuram identificar a influência de outros contextos – família, trabalho, religião, ativismo social e cultural – na trajetória dos indivíduos investigados.

O GP Leitura, Produção de Textos e Construção de Conhecimentos (PUC-MG) focaliza a retextualização de textos acadêmicos para novos gêneros textuais que também circulam na universidade. O GP tem investigado a interferência dos conhecimentos construídos pelos sujeitos pesquisados em suas práticas cotidianas de leitura e de escrita na retextualização de textos acadêmicos, assim como, o estudo da configuração dos textos resultantes das atividades de retextualização. A coleta de dados prevê o acompanhamento das práticas de (re)textualização desenvolvidas pelos alunos de diferentes cursos universitários, por meio de observação e registro de aulas, coleta de retextualizações e demais produções textuais, questionário sobre práticas de leitura e de escrita. A análise tem como foco as dimensões linguística e textual-discursiva.

O GP da UNICAMP é composto da Faculdade de Educação (FE), cujo foco de estudo é a formação inicial dos professores vivida no âmbito da universidade. O GP, constitutivo dos educadores em formação, é direcionado pelos professores formadores e marcado pelas práticas e discursos em circulação no movimento sócio-histórico mais amplo. O escopo da formação inicial são: i) as relações que são construídas entre as/os professoras/es iniciantes e as práticas educativas produzidas nas escolas e ii) a materialidade dos processos de elaboração dessas relações e sua significação para o educador em formação. Já o GP do Instituto de Estudos da Linguagem (IEL), segundo a compor o GP da UNICAMP, objetiva pesquisar as práticas de leitura de agentes de letramento, em especial de professores que ensinam a Língua Portuguesa como língua materna. Os objetos de pesquisa são: i) as práticas de leitura de agentes de letramento em confronto com o discurso do outro; ii) os textos destinados à formação docente (documentos oficiais e manuais de divulgação da área da linguagem); iii) recuperar/reconstruir as histórias de leitura pessoais dos agentes de letramento.

O GP Interação, Linguagem e Letramento do Professor (UNITAU) objetiva discutir as teorias atuais no cenário da área relativas à interação, linguagem e letramento do professor, com base em Vygotsky, Bakhtin, Kleiman, Street, Barton e Rojo. Outros objetivos são: i) propor práticas inovadoras de ensino, levando em conta a dialogia e o debate como meio para a conscientização, para o ensino e para a aprendizagem e ii) discutir modos de fazer a prática do professor mais dinâmica, atual e adequada à realidade do professor e de seus alunos, satisfazendo ao binômio vygotskyano aprendizagem e desenvolvimento.

O Núcleo de Letramento da UNICAMP, dentre as suas atribuições, tem sido responsável também pela formação de doutores e mestres, orientação de alunos de iniciação científica e de doutores recém formados, além da publicação de livros, coletâneas e artigos com resultados de pesquisa sobre o letramento e a formação de professores e outros agentes de letramento.

A seguir, passamos para a discussão dos grupos de pesquisa encontrados.

## 6. Resultados e discussão dos dados

Antes de apresentarmos os dados encontrados em nossa busca, gostaríamos de relatar que o Projeto ILEES Brasil apontou que a maioria das iniciativas de leitura e escrita no Ensino Superior são de universidades que se encontram no sul e no nordeste do país. Com o intuito de analisar as respostas abertas dos participantes e de agrupar as possíveis orientações disciplinares dos diferentes países, um quadro foi criado para ilustrar as diferentes categorizações de iniciativas existentes. Assim, no momento em que os participantes da pesquisa preencheram o questionário *online*<sup>7</sup>, eles tinham onze (11) opções de configurações curriculares para descrever as iniciativas em suas universidades. Com o objetivo de observar essas configurações e ter uma ideia dos resultados obtidos nessa etapa do projeto, o Quadro 1 mostra o número de ocorrências relacionadas aos tipos de iniciativas descritas.

**Quadro 1** – Tipos de iniciativas nas universidades brasileiras

Tipos de iniciativas	Nº de ocorrências
1. Cursos de escrita para alunos do primeiro ano	4
2. Cursos de escrita para alunos depois do primeiro ano	3
3. Cursos no currículo das disciplinas	3
4. Cursos ou oficinas na pós-graduação	1
5. Oficinas para professores universitários	-
6. Tutorias (de pares ou de assistentes)	-
7. Centros de escrita <sup>8</sup>	2

<sup>7</sup> Os dados de pesquisa do Projeto ILEES foram coletados por meio de um questionário *online*, composto por questões de múltipla-escolha e questões abertas, dividido em quatro partes. As perguntas apresentaram uma variedade de descrições, desde as formas pelas quais a escrita é ensinada nas instituições públicas até elencar as tendências metodológicas desenvolvidas pelos participantes em suas práticas pedagógicas. O questionário *online*, disponibilizado no endereço eletrônico <https://ask.survey.ucsb.edu/index.php/survey/index/sid/745432/lang/pt-BR>, versou sobre diferentes temáticas, como o campo de atuação dos professores pesquisadores, os tipos de iniciativas desenvolvidas, os autores influentes da área, os principais periódicos e bases de dados utilizados referentes à escrita e leitura no Ensino Superior, entre outros.

<sup>8</sup> Somente um respondente de língua materna (LM) menciona um centro de escrita. Porém, ao levarmos em consideração a participação de outro respondente que atua no ensino de língua inglesa, este também cita outro centro de escrita em LM. Uma nova respondente, no ano de 2014, também faz menção a um centro. Temos, portanto, dois (2) centros de escrita em LM relatados na pesquisa do Projeto ILEES Brasil: o Laboratório de



8. Cursos ou oficinas para a comunidade externa	1
9. Programas articulados que incluem uma ou mais dessas iniciativas	2
10. Quaisquer das experiências de escrita já mencionadas, porém em outras línguas	2
11. Outros	3
Total de iniciativas	21

Fonte: Equipe ILEES Brasil (2013)

A interpretação do quadro nos permite afirmar que, de acordo com as informações postadas pelos participantes, o ensino de leitura e escrita na educação superior realiza-se de acordo com as três primeiras opções, ou seja, nos cursos de escrita para alunos de graduação que estão no primeiro ano, nos cursos de escrita para alunos de graduação que já tenham realizado o primeiro ano do curso e, em terceiro lugar, no currículo das disciplinas.

Outro item que chama nossa atenção nesta primeira etapa do Projeto ILEES é a diversidade de perspectivas teórico-metodológicas mencionadas pelos respondentes. A partir dos nomes de pesquisadores influentes na área, identificamos as perspectivas referentes à Análise Crítica de Gênero (MOTTA-ROTH, 2008), à Linguística Textual (KLEIMAN, 2005; KOCH, 2006), aos Estudos Retóricos de Gêneros (BAZERMAN, 1988), ao Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1999; SCHNEUWLY; DOLZ, 2004), à Linguística Sistêmico-Funcional (MARTIN, 1985, 1989), além da Psicolinguística (FERREIRO, 1981) e do Inglês para Fins Específicos (SWALES, 1990).

A partir desse panorama é que decidimos expandir nossa pesquisa e voltar nosso olhar para o que tem sido realizado em termos de pesquisa na área, via os grupos de pesquisa existentes no cenário educacional brasileiro.

Com a digitação das palavras-chave *escrita acadêmica no Ensino Superior e letramento e leitura e escrita no ensino superior*, a Consulta Parametrizada nos mostrou um total de vinte (20) grupos de pesquisa, englobando diferentes universidades brasileiras pertencentes às esferas estadual, federal e, apenas uma delas, alusiva ao setor privado. Após esse primeiro levantamento, todas as indicações foram analisadas e observou-se que algumas delas não correspondiam ao perfil de pesquisas procuradas. Assim, os grupos relacionados às áreas da História, Fonoaudiologia e Neurolinguística, por exemplo, foram descartados.

---

Escrita, na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), a PUC – RIO, chamado Formação de Escritores e o Laboratório de Leitura e Redação, da Universidade Federal de Santa Maria.

As demais indicações pertencentes à Educação, Letras e Linguística foram selecionadas *a priori*. No entanto, alguns dos grupos de pesquisa não foram considerados por deixarem de apresentar um elo com o escopo de nossa pesquisa – leitura e escrita no Ensino Superior, ou seja, estavam mais voltados às questões da educação infantil e aos estudos da pós-graduação.

Após a análise das possibilidades encontradas, dez (10) grupos de pesquisa foram elencados, como ilustra o Quadro 2.

Quadro 2- Resultados via Consulta Parametrizada

Grupo de pesquisa	Instituição	Área	Temática
<b>ALLE - Alfabetização, Leitura e Escrita</b>	UNICAMP	Educação	Letramento
<b><u>AULA - Trabalho Docente na Formação Inicial</u></b>	UNICAMP	Educação	Letramento Acadêmico
<b><u>GEBAKH - Grupo de Estudos Bakhtinianos</u></b>	UFES	Linguística	Multiletramento
<b><u>GEPLL - Grupo de Estudos e Pesquisas em Leitura e Letramento</u></b>	UFMT	Educação	Letramento
<b>Grupo de Estudos da Escrita</b>	UFCG	Letras	Letramento
<b>Linguagem, Estruturas e Práticas Sociais</b>	UESC	Linguística	Letramento
<b>NEBEL – Núcleo de Estudos de Bilinguismo, Escrita e Leitura</b>	UFRRJ	Linguística	Letramento Escolar e Letramento Acadêmico (Multiletramento)
<b>Práticas de Leitura e Escrita em Contexto Digital</b>	UNESP	Linguística	Letramento
<b>Práticas de Leitura e Escrita em Português Língua Materna</b>	USP	Linguística	Letramento Acadêmico
<b>RASURAS - Estudos de Práticas de Leitura e Escrita</b>	UFBA	Letras	Letramento Acadêmico e Letramento Digital (Multiletramento)

Fonte: Banco de dados do CNPq.

Iniciamos nossa descrição com o GP ALLE - Alfabetização, Leitura e Escrita (UNICAMP), o qual apresenta duas linhas de pesquisa: Sociedade, cultura e educação e Ensino, avaliação e formação de professores. As pesquisas realizadas por este GP giram em torno das práticas escolares de leitura (ensino fundamental) e políticas públicas voltadas à promoção da leitura, da produção cultural voltada para jovens leitores (livros de literatura e livros escolares), de práticas, tecnologias e espaços culturais ligados ao mundo da escrita, das histórias da pesquisa acadêmica sobre leitura no Brasil, da alfabetização, letramento e afetividade na

mediação do professor e, por fim, da questão da alteridade/diferença nos estudos da língua(gem).

O GP AULA - Trabalho Docente na Formação Inicial, também da UNICAMP, focaliza o estudo da formação inicial e continuada dos professores vivida no âmbito da universidade e fora dela. A formação inicial é direcionada pelos professores formadores e marcado pelas práticas e discursos em circulação em um movimento sócio-histórico mais amplo. No âmbito da formação, seu olhar se volta às relações que são construídas entre as/os professoras/es iniciantes e as práticas educativas produzidas nas escolas e à materialidade dos processos de elaboração dessas relações e sua significação para o educador em formação.

O GEBAKH - Grupo de Estudos Bakhtinianos, da Universidade Federal do Espírito Santo, está fundamentado no princípio dialógico bakhtiniano, colocando o texto como objeto de ensino e orientando os usos e reflexões sobre a língua. Ao ganhar mais espaço na academia, as questões da interação e do discurso são enfatizadas, uma vez que a concepção da teoria bakhtiniana aborda as relações entre a linguagem e os sujeitos que a usam em um processo de mútua constituição. O GP traz a questão da interdisciplinaridade (ou mesmo transdisciplinaridade), onde há a participação de outras áreas de estudo, como a educação, literatura, filosofia, história, biologia, administração, educação física, entre outros.

O GEPLL - Grupo de Estudos e Pesquisas em Leitura e Letramento se dedica ao aprofundamento do tema sobre leitura e letramento, no âmbito da educação formal ou informal, na formação ou desenvolvimento de leitores e nas concepções de práticas pedagógicas de professores. Dentre as suas atribuições, podemos citar a produção do conhecimento acerca das práticas sociais de leitura e letramento no curso de Mestrado do PPGE da UFMT. Realiza disciplinas e seminários na linha de Pesquisa Educação e Linguagem com caráter teórico-metodológico e orienta a elaboração de dissertações e atividades programadas do curso de mestrado. Outras atividades estão relacionadas à produção de dissertações, apresentação de trabalhos em eventos e publicação de artigos.

O GP da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), denominado Grupo de Estudos da Escrita, tem como objetivo estudar a escrita, seu ensino e aprendizagem, sua história e os usos sociais que as pessoas fazem dela, com o intuito de guiar, organizar e realizar ações, sejam elas em contextos institucionalizados (a escola e a academia), ou não. Além disso, o grupo ainda incentiva a publicação e sistematiza os estudos realizados sobre a escrita no Brasil

e, por vezes, fora dele. O GP traz contribuições teóricas advindas do campo da sociologia, da antropologia, da psicologia, da educação e da linguística.

Linguagem, Estruturas e Práticas Sociais é o GP da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), cujo propósito está em discutir e analisar as pesquisas que abordam as atividades de linguagem, os aspectos estruturais e as práticas sociais de língua. Sua meta principal é buscar subsídios teóricos e práticos a fim de descrever e analisar aspectos que envolvem, basicamente, a língua portuguesa, em suas modalidades oral e escrita.

O NEBEL - Núcleo de Estudos de Bilinguismo, Escrita e Leitura, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), apresenta duas linhas de pesquisa. A primeira delas se refere ao Ensino e Aprendizagem da Escrita e da Leitura, o qual tem como objetivo desenvolver pesquisas relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem da escrita e da leitura na Educação Básica e Superior a partir da perspectiva da teoria dos gêneros e das relações entre fonemas e grafemas. A segunda linha, chamada de Bilinguismo e Identidade, prioriza o desenvolvimento de pesquisas sobre a aprendizagem de línguas estrangeiras voltadas à compreensão das relações entre bilinguismo e identidade e o papel das línguas na construção identitária dos sujeitos. Ela se volta ao ensino de inglês, ao ensino de libras para falantes de português e ao ensino de português para surdos.

O GP Práticas de Leitura e Escrita em Contexto Digital (UNESP - Campus de São José do Rio Preto) tem como objetivo estudar o processo de textualização (leitura e escrita) no modo de enunciação escrito, observando, de uma perspectiva teórica, as contribuições da análise do discurso e das teorias da enunciação, as relações dialógicas entre práticas orais/faladas e práticas letradas/escritas na contemporaneidade. As atividades de pesquisa do grupo, formado em 2014, estão voltadas para o ensino superior, nas modalidades presencial e semipresencial e para as diferentes demandas sociais em que o conhecimento técnico- científico sobre linguagem e novas tecnologias se realizam.

O grupo Práticas de Leitura e Escrita em Português Língua Materna, da Universidade de São Paulo, é composto por alunos de graduação do curso de Letras e de pós-graduação em Filologia e Língua Portuguesa. O GP trabalha com a relação letramento e oralidade em textos de formandos em Letras, investiga a escrita (e a leitura) de formandos em Letras e propõe encaminhamentos para o trabalho com esse tema no contexto universitário. As questões letramento/oralidade e escrita/fala estão associadas à uma concepção de linguagem baseada em dois pressupostos: i) o de que a linguagem humana caracteriza-se pela possibilidade de narrar,

marcando-se por essa espécie de gênero fundador e (ii) o de que a subjetividade e a produção de sentido dependem da consideração da alteridade, ou seja, o sujeito da linguagem constituindo-se na presença (física ou imaginada, consciente ou inconsciente) do outro e o sentido que produz ganhando acabamento também no outro.

O último GP descrito é o grupo RASURAS - Estudos de Práticas de Leitura e Escrita, do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia (ILUFBA), o qual tem como áreas de estudo a Linguística, Letras e Artes e Letras. Os objetivos do GP são: mapear os textos e estratégias didáticas utilizadas nas Oficinas de Leitura e Produção de Textos; descrever o perfil do discente-leitor de Letras, rastreando seu universo de leituras; enfatizar o letramento digital dos discentes das Oficinas de Leitura e Produção de Textos e discutir os impactos produzidos por esse processo de aprendizagem; elaborar e disponibilizar material didático para as oficinas e para outros cursos da universidade; formular um acervo de imagens sobre as práticas de leitura comuns no campus; oferecer subsídios para a formulação do pensamento crítico sobre leitura na contemporaneidade e sobre a leitura em Letras.

Além dos dados sobre os GP supracitados, outras informações foram encontradas quando da consulta realizada em *sites* de universidades brasileiras e nos currículos Lattes de autores influentes na área. Foi possível observar que quatro (4) regiões do país possuem GP na área de letramento e leitura e escrita no ensino superior. Vejamos os resultados por universidades.

**Quadro 3** – Universidades com grupos de pesquisa na área

<b>Regiões brasileiras</b>	<b>Universidades</b>	<b>GP encontrados</b>
<b>Sul</b>	Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)	01
	Universidade Estadual de Maringá (UEM)	01
<b>Sudeste</b>	Universidade de Campinas (UNICAMP)	05
	Universidade de Taubaté (UNITAU)	01
	Universidade Estadual Paulista (UNESP)	01
	Universidade de São Paulo (USP)	01
	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)	01
	Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)	01
	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG)	02
	Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM)	01
	Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)	01
	Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)	01
	<b>Centro-Oeste</b>	Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT)
<b>Nordeste</b>	Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC)	01
	Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)	01

	Universidade Federal da Bahia (UFBA)	01
	Universidade de Pernambuco (UPE)	01

Fonte: Equipe ILEES Brasil (2014)

De acordo com a pesquisa realizada, somente a região norte deixou de participar desse conjunto de dados, pois em nossa busca *online*, nenhum GP foi encontrado. As demais regiões brasileiras possuem grupos de pesquisa na área de leitura e escrita e a região sudeste se sobressai às demais. Acreditamos que isso ocorre devido aos pesquisadores da área pertencerem às universidades de maior prestígio no Brasil localizadas na região, as quais são, de certa forma, ponto de referência para estudos realizados em outras instituições brasileiras.

O panorama desse mapeamento dos GP no Brasil aponta para uma diversidade nas práticas de letramento, em que as questões de ensino/aprendizagem, formação do professor, relação escrita e oralidade, interdisciplinaridade, entre outros, são consideradas. Diante dos dados coletados, optamos por categorizar os grupos de pesquisa de acordo com o conceito que cada um adota. Assim, uma síntese dos resultados obtidos é apresentada a seguir.

#### 1. Letramento Acadêmico

Grupo de Pesquisa	IES	Objetivo
Leitura, Produção de Textos e Construção de Conhecimentos	PUC-MG	Investigar a retextualização de textos acadêmicos para novos gêneros textuais/Práticas cotidianas de leitura e de escrita na retextualização de textos acadêmicos. Pertence ao Núcleo Letramento do Professor da UNICAMP.
Discurso e Ensino de Leitura/Escrita no Ensino Superior	UFTM	Realizar produções escritas no ensino superior, tendo como temas as dificuldades de aprendizagem da escrita na universidade, as representações e a relação com reescrita.

Fonte: Equipe ILEES (2014)

#### 2. Letramento Escolar

Grupo de Pesquisa	IES	Objetivo
NELA - Núcleo de Estudos em Linguística Aplicada	USFC	Unificar atividades de pesquisa, ensino e extensão pautadas em uma concepção de língua como objeto social e ocupadas em abordar questões como ensino e aprendizagem de língua materna.
FALE - Formação de Professores, Alfabetização,	UFJF	Abordar temas voltados para a questão do trabalho escolar com a língua materna.

<b>Linguagem e Ensino</b>		
---------------------------	--	--

Fonte: Equipe ILEES (2014)

### 3. Letramento do Professor

Grupo de Pesquisa	IES	Objetivo
<b>Interação, Linguagem e Letramento do Professor</b>	UNITAU	Discutir sobre as teorias atuais no cenário da área relativas à interação, linguagem e letramento do professor; propor práticas inovadoras de ensino que levem em conta a dialogia e o debate como meio para a conscientização, para o ensino e para a aprendizagem. Pertence ao Núcleo Letramento do Professor da UNICAMP.
<b>Práticas Formativas e Profissionais: identidades e representações nos discursos</b>	PUC-MG	Estudar práticas formativas e profissionais alusivas à leitura e à escrita no espaço de formação; buscar compreender e interpretar o agir do professor de língua materna.

Fonte: Equipe ILEES (2014)

### 4. Letramento

Grupo de Pesquisa	IES	Objetivo
<b>DISCENS - Práticas Discursivas, Interação Social e Ensino</b>	UPE	Tem como ponto de partida a Linguística de Texto e seus temas abrangem os gêneros textuais, a variação linguística, o ensino e as novas tecnologias de informação e comunicação.
<b>Interação e Escrita</b>	UEM	Objetiva estudar a escrita em situação de ensino/aprendizagem de línguas nas suas mais variadas manifestações. Seus interesses temáticos incluem: o ensino, a aquisição e o desenvolvimento da escrita, envolvendo a leitura, a produção de textos e análise linguística, englobando a formação de professores em língua materna e estrangeira, incluindo-se o material didático, as abordagens, os procedimentos e as metodologias empregadas; são desenvolvidas pesquisas que estudam a utilização e a posição da escrita em situações sociais definidas.

Fonte: Equipe ILEES (2014)

### 5. Multiletramento

Grupo de Pesquisa	IES	Objetivo
<b>Grupo de Estudos da Escrita</b>	UFMG	Estudar a escrita, seu ensino e aprendizagem, sua história e os usos sociais que as pessoas fazem dela para guiar, organizar e realizar ações, sejam elas em contextos institucionalizados, como a escola e a academia, ou em outros contextos.

<b>GEOE - Grupo de Estudos da Oralidade e da Escrita</b>	UFMG	Estudar os aspectos textuais, discursivos e gramaticais do português à luz do <i>continuum</i> oralidade/escrita, focalizando processos e estratégias de construção/reconstrução de texto, dentro de diferentes gêneros textuais, abordando, as questões relacionadas às operações gramaticais ou textual-discursivas envolvidas na interação linguística, procurando relacionar gramática e interação.
--	------	---

Fonte: Equipe ILEES (2014)

Com base nos instrumentos selecionados e nos critérios utilizados para nossa busca, encontramos dez grupos de pesquisa com foco nos estudos de letramento, letramento escolar, letramento acadêmico, letramento do professor e multiletramentos. O agrupamento feito buscou evidenciar o termo usado na descrição que cada grupo apresenta para descrever e/ou conceituar seus atuais focos de pesquisa. Assim, encontramos nesses grupos enfoques de pesquisa em práticas sociais no ensino superior voltadas tanto para o próprio contexto de formação quanto para outros contextos de atuação.

## 7. Considerações finais

Esse artigo apresentou os resultados de uma busca realizada sobre os grupos de pesquisa existentes no Brasil sobre letramento em língua materna no Ensino Superior. A fim de alcançar nosso objetivo, uma busca por grupos de pesquisa foi realizada em universidades brasileiras, no currículo Lattes de pesquisadores influentes, entrevistas e no portal do CNPq. Com base nos resultados obtidos, realizamos um agrupamento dos grupos de pesquisa em relação a seus objetivos de pesquisa com as diferentes temáticas abordadas, a saber: letramento, letramento acadêmico, letramento escolar, letramento do professor e multiletramento.

Ao considerarmos a recência dessa área de pesquisa, parece-nos promissor encontrarmos um cenário diverso e difundido pelo território nacional. Nossa pesquisa pode servir de ponto de partida para aprofundar as discussões a respeito do tema e para dar subsídios para a realização de futuras pesquisas na área.

## Referências

ASSIS, J. A.; MATA, M. A. A escrita de resumos na formação inicial do professor de Língua Portuguesa: movimentos de aprendizagem no espaço da sala de aula. In: KLEIMAN, A. B.; MATÊNCIO, M. L. M. **Letramento e formação do professor: práticas discursivas, representações e construção do saber** Campinas: Mercado de Letras, 2005, p. 181-202.



BAZERMAN, C. **Shaping written knowledge: the genre and activity of the experimental article in science.** Madison, WI: University of Wisconsin Press, 1988.

\_\_\_\_\_; RUSSELL, D. **Writing selves/writing societies: research from activity perspectives.** Fort Collins, Colorado: The WAC Clearinghouse and Mind, Culture, and Activity, 2003.

\_\_\_\_\_; PRIOR, P. A. **What writing does and how it does it: an introduction to analyzing texts and textual practices.** New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2004.

\_\_\_\_\_; KRUT, R.; LUNSFORD, K.; MACLEOD, S.; NULL, S.; ROGERS, P.; STANSELL, A. **Traditions of writing research.** New York: Routledge, 2010.

\_\_\_\_\_; DEAN, C.; EARLY, J.; LUNSFORD, K.; NULL, S.; ROGERS, P.; STANSELL, A. **International advances in writing research: cultures, places, measures.** Fort Collins, Colorado: The WAC Clearinghouse and Parlor Press, 2012.

BRONCKART, J.-P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo.** 2ª ed. Trad. Anna Rachel Machado, Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.

ENGLISH, F. **Student writing and genre: reconfiguring academic knowledge.** New York: Continuum, 2011.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização.** Ed. Cortez, 1981.

HASWELL, R. H. Teaching of writing in Higher Education. In: BAZERMAN, C. **Handbook of research on writing: history, society, school, individual, text.** Routledge, 2010, p. 331-346.

ILEES. 2014. Disponível em: < <http://portuguese.ilees.org/>>. Acesso em: 15 set. 2014.

KLEIMAN, A. B. **Preciso “ensinar” letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Editora Cefiel, 2005.

\_\_\_\_\_. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura.** Pontes Editores, 2005.

\_\_\_\_\_. Letramento e formação do professor: quais as práticas e exigências no local de trabalho? In: KLEIMAN, A. B. **A formação do professor.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001, p. 39-68.

KNOUBLAUCH, A. A.; MATSUDA, P. K. First-year composition in the twentieth-century US Higher Education: a historical overview. In: FRIEDRICH, P. **Teaching academic writing.** Continuing International Publishing Group, 2008, p. 3- 25.

KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto.** São Paulo: Cortez, 2006.

LABLER. **Laboratório de Pesquisa e Ensino de Leitura e Redação.** 2014. Disponível em: < <http://w3.ufsm.br/labler/>> Acesso em: 02 dez. 2014.

MARTIN, J. E. **Factual writing: exploring and challenging social reality**. Oxford: Oxford University Press, 1985/1989.

MATENCIO, M. L. M. Gêneros discursivos na formação de professores: reflexões sobre a construção de saberes e o processo de letramento. In: GIL, G.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. **Educação de professores de línguas: os desafios do formador**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2008, p. 189-199.

\_\_\_\_\_. Estudo da língua falada e aula de língua materna: uma abordagem processual da interação professor/alunos. 1a. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2001. v. 01. 256p.

MENEGASSI, R. J. As relações dos professorandos com a escrita no curso de letras. In: GIL, G.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. **Educação de professores de línguas: os desafios do formador**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2008, p. 253-271.

MESQUITA, E. M. C. **O ensino de língua portuguesa no Brasil: concepções de texto, concepções de escrita**. Letras & Letras, vol. 29, n. 2, 2013, p. 1-12. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/viewFile/25985/14271>>. Acesso em 02 dez. 2014.

MOTTA-ROTH, D. Análise crítica de gêneros: contribuições para o ensino e a pesquisa de linguagem. **DELTA**, v. 24, n. 2, São Paulo, 2008. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-44502008000200007](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502008000200007)>. Acesso em: 29 nov. 2014.

PUC-RIO. **Formação do escritor**. 2014. Disponível em: < <http://www.cce.puc-rio.br/sitecce/website/website.dll/folder?nCurso=formacao-do-escritor&nInst=cce> > Acesso em: 02 dez. 2014.

PRIOR, P. A. **Writing/disciplinarity: a sociohistoric account of literate activity in the academy**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1998.

RINK, F.; SILVA, J. Q. G.; ASSIS, J. A. Qual abordagem erigir para pensar as práticas de leitura e escrita na formação acadêmica e/ou na vida profissional? **Scripta**, Belo Horizonte, v. 16, n. 30, p. 7-15, 1º sem. 2012. Disponível em: < <http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/4255/4408> >. Acesso em: 25 nov. 2014.

ROJO, R. **Letramento múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado das Letras, 2004.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educ. Soc.** Campinas, vol 23, n. 81, p. 143-160, dez, 2002. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13935> >. Acesso em: 15 set. 2014.

STREET, B. **Letramentos sociais**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

\_\_\_\_\_. **Cross-cultural Approaches to Literacy**. New York: Cambridge University Press, 1993.

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

TAYASSU, C. Alfabetização e letramento: condições de inclusão social. In: GONÇALVES, A. V.; PINHEIRO, A. S. **Nas trilhas do letramento: entre teoria, prática e formação docente**. Campinas SP: Editora UFGD, 2011, p. 17-48.

WILSON, V. O discurso científico e a formação do professor. In: GIL, G.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. **Educação de professores de línguas: os desafios do formador**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2008, p. 200-218.

Artigo recebido em: 15.05.2015

Artigo aprovado em: 22.06.2015