



PEDAGOGIA DOS LETRAMENTOS FUNCIONAL E CRÍTICO NO CONTEXTO ACADÊMICO: a aprendizagem de textos e de significados sociais

Giovanna de Souza Andrade
Graduada em Letras – Uni-FACEF
giovannasandrade345@gmail.com

Laureane Fernanda da Silva Andrade
Graduada em Letras – Uni-FACEF
laureaneandrade@gmail.com

Sheila Fernandes Pimenta e Oliveira
Doutora em Linguística e Língua Portuguesa- Uni-FACEF
sheilafacef@gmail.com

Resumo

A educação superior é foco de estudo, em várias áreas de conhecimento. Especialmente, pela *Lei de Diretrizes e Bases da Educação – nº 9.394/96*, que traz as finalidades deste nível de educação. Estudos acadêmicos também a têm contemplado, como objeto, sejam eles, para tratar da instituição *universidade*, seja para tratar de *ciência, tecnologia e inovação*. A universidade deve promover o desenvolvimento do tripé *ensino, pesquisa e extensão*. Aqui, é tratada a *pesquisa*, especificamente, com olhar para a formação de universitários em elaboração de relatórios finais, porque dialoga com a área de linguagens. Visto o cenário descrito, partiu-se do seguinte problema de pesquisa: quais as contribuições do letramento acadêmico de abordagens funcional e crítica, em experiências e vivências de estudantes concluintes e professores universitários, na construção de significados sociais, desencadeadores de transformações do profissional e da sociedade? Constituiu-se as seguintes hipóteses: a educação superior promove a aprendizagem da construção de conhecimento científico; os universitários têm a possibilidade de se apropriar da aprendizagem dos gêneros textuais próprios da universidade e a aplicação social no mercado de trabalho; e os estudantes se apropriam do gênero científico e de aprendizagem significativa, aplicada à vida real e constituem competências para inclusão dos estudantes no mercado de trabalho. Para tanto, o objetivo geral do estudo é analisar os relatos de experiências e vivências de concluintes e de docentes do ensino superior, com gêneros textuais e discursivos próprios do ensino superior, citados na norma NBR ABNT 14724/2011 (Informação e documentação – Trabalhos acadêmicos), a fim de observar os significados sociais que têm sido construídos e que podem ser aplicados em contextos reais e promover a inclusão do universitário no mercado de trabalho. Os procedimentos metodológicos seguem dois caminhos. É realizada uma pesquisa bibliográfica, por meio de discussões sobre letramento, letramentos e multiletramentos, para averiguar como é a relação do estudante e do professor universitário com a escrita e as práticas sociais do gênero acadêmico, segundo Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020). Ademais, para elaborar uma discussão acadêmico-teórica sobre gêneros textuais e discursivos, o subsídio foi a partir de Marcuschi (2007), Rojo (2005), Bakhtin (2011) e Silva (2022). Além disso, analisou-se a ABNT 14724/2011 e se verificou como são abordados os gêneros textuais e discursivos na referida Norma, que orienta as atividades de muitas das instituições superiores, quanto à estrutura e formatação dos gêneros na

academia. Em um segundo momento, foram realizadas duas coletas de dados, constituindo uma pesquisa de campo, com questionário a 161 estudantes concluintes e entrevistas, com 3 professores do ensino superior, a fim de verificar como se construíram experiências e vivências com textos do gênero acadêmico e quais os significados sociais que se podem constatar. Podem ser observadas contribuições para IES; comunidades diversas, por conta da aplicação dos resultados de pesquisas; e, na formação das pesquisadoras, que se apropriaram de várias técnicas e métodos de pesquisa que tiveram como foco o ensino superior.

Palavras-chave: Gêneros acadêmicos e ABNT 14724/2011. Pedagogia do Letramento, Letramentos e multiletramento. Abordagens funcional e crítica. Gêneros textuais e discursivos.

Submissão: 31/10/2022 **Aprovação:** 08/11/2022

1 Introdução

Várias áreas do conhecimento tratam da educação superior e da formação dos indivíduos, que dela participam. Especialmente na *Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB nº 9.394/96* (BRASIL, 2022), no Capítulo IV, Art. 43, apontam-se finalidades como a criação cultural, o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo, com a proposta de participação dos indivíduos na sociedade. No inciso III, dispõe sobre “incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive”.

Estudioso do ensino superior, Buarque (2014) trata das atividades acadêmicas como incompatíveis com o silêncio, com a submissão e com a aquiescência. No prefácio do estudo, Nóvoa trata da necessidade de um pensamento de mudança e não de repetição, da dúvida e não de certezas, da lucidez e da luminosidade, a um pensamento do conhecido que empurre as portas do desconhecido.

Muitos são os conhecimentos, as competências e as habilidades apropriadas por jovens universitários na lida com a ciência. Um foco pode ser observado na elaboração de relatórios de estudos e investigações, que articulam leituras, escrita, manejo de metodologias e de fontes. Os universitários se deparam com formas de comunicação e escrita, específicas de um letramento acadêmico. Face à relevância trazida pela educação superior em questões de pesquisas e inovações, na construção do conhecimento, constituiu-se o seguinte problema de pesquisa: quais as contribuições dos letramentos acadêmicos de abordagens funcional e crítica, em experiências e vivências de estudantes concluintes e professores universitários, na construção de significados sociais, desencadeadores de transformações do profissional e da sociedade?

Para responder ao problema, foram elaboradas as seguintes hipóteses: a educação superior promove a aprendizagem da construção de conhecimento científico; os universitários têm a possibilidade de se apropriar da aprendizagem dos gêneros textuais próprios da universidade e a aplicação social no mercado de



ANDRADE, G. S.; ANDRADE, L. F.S; OLIVEIRA, S.F.P.

trabalho; e os estudantes se apropriam do gênero científico e de aprendizagem significativa, aplicada à vida real e constituem competências para inclusão dos estudantes no mercado de trabalho.

Nesse sentido, o presente estudo tem como objetivo geral analisar os relatos de experiências e vivências de estudantes concluintes e docentes do ensino superior, com gêneros textuais e discursivos próprios do ensino superior, citados na norma NBR ABNT 14724/2011, a fim de observar os significados sociais que têm sido construídos e que podem ser aplicados em contextos reais.

A fim de cumprir o objetivo geral, o estudo foi conduzido pelos seguintes objetivos específicos:

1 - discutir letramento, letramentos e multiletramento, como subsídios teórico-acadêmicos, para averiguar como é a relação do estudante e do professor universitários com a escrita e as práticas sociais, destacando os letramentos funcional e crítico;

2 – elaborar uma discussão acadêmico-teórica sobre gêneros textuais e gêneros discursivos;

3 – analisar a ABNT 14724/2011 e verificar como são abordados os gêneros textuais na referida Norma, que orienta as atividades das instituições superiores quanto aos gêneros textuais e discursivos na academia;

4 – realizar duas coletas de dados, de forma a constituir uma pesquisa de campo, com estudantes concluintes e professores do ensino superior, a fim de verificar como se construíram experiências e vivências com textos do gênero acadêmico e quais os significados sociais que se podem constatar.

Desse modo, discute-se como a pedagogia de *letramentos* nas abordagens funcional e crítica são capazes de promover a construção de conhecimentos científicos, de forma significativa e aplicável para a vida real e fornecer competências para a inclusão dos estudantes no mercado de trabalho e dar continuidade à formação continuada.

Os procedimentos metodológicos do estudo seguem dois caminhos. A articulação entre uma pesquisa bibliográfica e documental, em um primeiro momento e uma pesquisa de campo, com duas coletas de dados, em um segundo momento. A pesquisa bibliográfica, realizada em livros e artigos, trata das abordagens de letramento, letramentos e multiletramentos. A pesquisa documental analisa a ABNT 14724/2011 (Informação e documentação – Trabalhos acadêmicos). A pesquisa de campo foi realizada em uma Instituição de Ensino Superior, localizada no interior do estado de São Paulo e se constitui com duas coletas de dados: uma, por meio de questionário, impresso, aplicado, presencialmente, a 161 estudantes concluintes do ensino superior, de diversos cursos de graduação; e com 3 professores da referida IES, por meio de entrevistas, também realizadas presencialmente. A pesquisa de campo focou nos questionamentos sobre as possíveis transformações profissionais e sociais que o gênero científico proporciona, além de sua contribuição para a construção do conhecimento científico dos indivíduos.

A investigação é composta por 5 capítulos. O primeiro é a Introdução e o último, as Considerações Finais.

No segundo capítulo, apresentam-se as discussões de Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) acerca de *letramento*, *letramentos* e *multiletramento*, desdobrando os diversos tipos de *letramentos* (didático, autêntico, funcional e crítico), para averiguar como é a relação do estudante e do professor universitários com a escrita e

as práticas sociais. Essa discussão torna-se extensa, pois tem intenção de refletir sobre como o *letramento* nos anos iniciais influencia o estudante ao longo de toda a vida e continua a refletir nas ações em se lida com textos e discursos.

No capítulo seguinte, elabora-se uma discussão acadêmico-teórica sobre gêneros textuais e gêneros discursivos, com base, principalmente, em Silva (2022), Marcuschi (2007) e Bakhtin (2011). Além disso, analisa-se a ABNT 14724/2011 (Informação e documentação – Trabalhos acadêmicos) e se verifica como são abordados os gêneros textuais na referida Norma, que orienta as atividades de muitas das instituições superiores, quanto à estrutura dos gêneros textuais na academia, com intenção também de explicitar o formato dos textos científicos. Aqui, as pesquisadoras analisam como a pedagogia de *letramentos* na abordagem funcional e crítica se fazem presente.

Em seguida, no capítulo 4, apresentam-se os resultados da pesquisa de campo e as considerações sobre as experiências com textos do gênero acadêmico e quais os significados sociais que se podem observar.

A princípio, o presente estudo traz contribuição social para as Instituições de Ensino Superior – IES, por terem subsídios para replanejar as atividades de pesquisa; para as diversas comunidades, contempladas com os resultados dos estudos, realizados em próprio território e, por isso, personalizados e que podem trazer um bem-estar concreto; e, por fim, para as licenciandas, aqui autoras-pesquisadoras, que se apropriaram de várias técnicas de pesquisa e introjetaram que o futuro da sociedade perpassa por pesquisas e inovações.

2 Letramentos: concepções e abordagens

O objetivo da seção é apresentar uma perspectiva histórica do surgimento dos estudos sobre *letramento* no Brasil, como se constitui e os estudos contemporâneos trazidos pelo *New London Group* (NLG) sobre *letramentos*. Nesse caso, são destacados os *letramentos funcional e crítico*, objeto teórico de estudo da presente investigação.

2.1 Concepções de letramento e letramentos

Os indivíduos estão inseridos em práticas sociais de leitura e escrita, em que é possível constatar presença do *letramento*, o que possibilita atuar, por meio do uso da escrita, em qualquer esfera do cotidiano, isto é, os indivíduos ampliam as oportunidades de protagonismo e se apropriam de maior integração com o meio letrado, ou seja, a pessoa que não possui competência para tal, torna-se excluído da sociedade.

Nesse sentido, Soares (2004) conceitua *letramento*, a partir da tradução do termo *literacy*, como a habilidade de conectar cultura e linguagem no contexto das práticas sociais. Por sua vez, Kleiman (2003) concebe o termo *letramento* como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e tecnológico. Ou seja, utilizam-se destas ferramentas para atingir objetivos específicos e, assim, criar significados.

Soares (2004, p. 47) apresenta o *letramento* como sendo o “estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas



ANDRADE, G. S.; ANDRADE, L. F.S; OLIVEIRA, S.F.P.

sociais que usam a escrita”. Desse modo, passa a ser perceptível a diferença existente entre ser alfabetizado e ser letrado, mesmo que ambos englobem a mesma temática: leitura e escrita.

É necessário enfatizar que os estudos sobre *letramento*, trazidos por Kleiman (2003), Rojo e Moura (2012) e Soares (2004), vem ao encontro daquilo que era defendido por Piaget e Ferreiro (apud MIZUKAMI, 1986), no sentido de que a escola deixa de ser a instituição exclusiva de ensino e o mundo passa a sê-lo. O indivíduo é visto como aquele que aprende em qualquer lugar. Sendo assim, desloca-se a ênfase do ensino para a aprendizagem. O professor e a escola deixam de centralizar o ensino e o mundo também o assume. Dá-se ênfase à aprendizagem e o professor passa a ser o mediador entre o mundo e o sujeito.

De acordo com o antropólogo britânico Street (2014), a concepção da teoria social dos *letramentos* (Novo Estudo dos Letramentos - NEL) parte da premissa de que a escrita tem um caráter social, isso é, refere-se a todas as práticas sociais que envolvem leitura e escrita de uma determinada sociedade.

Antes disso, Kleiman (2003, p. 19) já concebia o *letramento* como um “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. Nesse sentido, todas as habilidades que englobam essa teoria derivam do uso da leitura e da escrita, variando em diferentes culturas, contextos institucionais e históricos.

Seguindo a linearidade da concepção de *letramento*, os indivíduos que não são alfabetizados, mas que participam de práticas sociais que envolvem leitura e escrita podem ser considerados letrados, já que o foco não está no domínio do código, e sim na manipulação e relação que os indivíduos mantêm com ele.

Sobre *letramentos*, Street (2014) apresenta dois modelos, sendo eles: o autônomo e o ideológico. O primeiro planeja a escrita como um instrumento que independe do contexto social em que a pessoa está inserida e associa-se à liberdade individual e à mobilidade social.

Assim sendo, o modelo autônomo é concebido como um:

um produto completo em si mesmo, que não estaria preso ao contexto de sua produção para ser interpretado; o processo de interpretação estaria determinado pelo funcionamento lógico interno ao texto escrito, não dependendo das (nem refletindo, portanto) reformulações estratégicas que caracterizam a oralidade, pois, nela, em função do interlocutor [...]. Assim, a escrita representaria uma ordem diferente de comunicação, distinta da oral, pois a interpretação desta última estaria ligada à função interpessoal da linguagem, às identidades e relações que interlocutores constroem, e reconstroem, durante a interação (KLEIMAN, 2003, p. 22).

Sendo assim, esse modelo de *letramento* permite a compreensão de que os conhecimentos devem ser transmitidos, ou seja, com isso se criam os efeitos produtivos das capacidades cognitivas e estruturais.

O modelo ideológico diz respeito à premissa de que *letramento* é uma prática social e não uma habilidade técnica e neutra, em que o termo ideológico pressupõe também aspectos de uma determinada cultura ou grupo e suas estruturas de poder. Bragança e Baltar (2016, p. 3) explicam que “o termo ‘letramento’, dentro dos Novos Estudos do Letramento (NEL), refere-se a todos os usos sociais da escrita,

CONTEXTO ACADÊMICO: a aprendizagem de textos e de significados sociais

ou seja, ao conjunto de práticas sociais que permeia pela escrita, seja direta ou indiretamente”.

Com o incremento da tecnologia, os estudos sobre *letramento* ganham um outro fôlego, porque são potencializados pela cultura eletrônica e digital, em outras formas culturais de produção e recepção da escrita, surgindo o que se pode chamar de *multiletramentos* e de *letramentos*.

Para Rojo e Moura (2012), o *multiletramento* pode ser entendido como diversidade cultural de produção e circulação dos textos, com uma diversidade de linguagens que os constituem, com características: (a) eles são interativos e colaborativos; (b) eles quebram as relações de poder estabelecidas; (c) eles são híbridos (de linguagem, modos, mídias e culturas).

A partir do momento em que o foco está no *multiletramento*, o termo chave para designar é funcionalidade, isso é, propõe-se uma abordagem a qual o indivíduo tenha competência técnica de compreender como diferentes textos conversam entre si e ainda, e ser crítico ao ponto de estabelecer mudanças nesse cenário.

O infográfico seguinte representa o panorama dos indivíduos inseridos no campo do *multiletramentos*.

Infográfico 1 – Diagrama dos Multiletramentos – uso pelos indivíduos



Diagrama proposto pelo Grupo de Nova Londres.

Fonte: Rojo; Moura, 2012, p. 29.

A partir da leitura da imagem e dos estudos do Grupo de Nova Londres, pode-se considerar que a mente humana é situada e social, ou seja, o conhecimento humano está inserido em contextos sociais e culturais, em que seu conhecimento desenvolvido se torna uma parte de um processo de interações colaborativas com outros de diferentes contextos e perspectivas, mas que fazem parte de uma mesma comunidade.

Anacleto e Miranda (2022, p. 69) conceituam *multiletramento*:



ANDRADE, G. S.; ANDRADE, L. F.S; OLIVEIRA, S.F.P.

Na perspectiva de convergência semiótica, o ato de ler e de produzir textos (orais e escritos) é resultado da articulação de diferentes ordens discursivas, fomentadas pelo hibridismo da linguagem, ou seja, pelos multiletramentos que fazem parte das práticas sociais, culturais, econômicas etc. dos sujeitos em suas comunidades. Nesse sentido, em uma sociedade letrada, a escrita se tornou um fator de interação entre as pessoas e a leitura uma forma eficaz de entendimento do mundo.

Diante as concepções que se tem sobre essa temática e estabelecendo um paralelo com o mundo contemporâneo, constata-se que *multiletramento* é designado pela multiplicidade cultural das sociedades, que se expressa e se comunica, por meio de textos impressos ou digitais, ou seja, textos que são construídos, por linguagens (fotos, vídeos e linguagem verbal oral ou escrita) em que são atribuídos diversos sentidos.

Sendo assim, o conceito de *multiletramentos* busca uma determinada interpretação que envolva diversas linguagens, pelo fato do contexto social em que a educação e seus indivíduos estão inseridos. Sendo assim, fazem-se relevante enquanto objeto de conhecimento e de práticas, na mesma perspectiva dos *multiletramentos*, para os professores, uma vez que, é partir da abordagem do docente que se cria a relação do estudante com o conhecimento.

Nesse sentido, dois professores de Illinois (Kalantzis e Cope) e um professor da Unicamp (Pinheiro), tendo em vista as discussões do NLG, tratam de *letramentos* e a relação dele com os aspectos pedagógicos. Propuseram:

Uma pedagogia direcionada para os multiletramentos, que tentasse explicar o que ainda era importante em abordagens tradicionais de leitura e escrita, complementando-as com conhecimento do que é novo e distintivo nos modos como as pessoas constroem significados em ambientes de comunicação contemporâneos. [...] propunha uma definição de textos de práticas, movendo o campo do *letramento* (no singular) para *letramentos* (no plural), ao reconhecer as múltiplas formas de comunicação e construção de sentidos, incluindo os modos visual, auditorivo, espacial, comportamental e gestual (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 19).

Nesse sentido, projetam novos alunos e novos professores, conforme quadro seguinte:

Quadro 1 – Perfis de novos alunos e novos professores

| Novos alunos | Novos professores |
|--|--|
| Pesquisar informação usando múltiplas fontes e mídia. | Engajar os alunos como ativos construtores de significados. |
| Analisar ideias a partir de múltiplas perspectivas. | Projetar ambientes de aprendizado em vez de apenas regurgitar e entregar conteúdo. |
| Trabalhar em grupos como construtores de significados colaborativos. | Fornecer aos alunos oportunidades de usar novas mídias. |
| Enfrentar questões difíceis e resolver problemas. | Usar novas mídias para um design de aprendizagem e facilitar o acesso do |

| | |
|--|--|
| | estudante à aprendizagem a qualquer momento e de qualquer lugar. |
| Assumir responsabilidade pela sua aprendizagem. | Ser capaz de dar mais autonomia aos alunos quando estes passarem a assumir mais responsabilidade por sua aprendizagem. |
| Continuar seu aprendizado de forma independente e para além do livro didático e da sala de aula. | Oferecer uma variedade de caminhos de aprendizagem para diferentes alunos. |
| Trabalhar de perto com os outros colegas em um ambiente que fomente a inteligência coletiva. | Colaborar com outros professores, compartilhando designs de aprendizagem. |
| Criticamente autoavaliar seu próprio pensamento e aprendizagem. | Avaliar continuamente a aprendizagem e o progresso dos alunos, usando essa informação para criar experiências de aprendizagem mais apropriadas para diferentes aprendizes. |

Fonte: KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 28.

Tendo em vista a questão, os autores esclarecem o histórico dos *letramentos*, de forma a apresentar quatro classificações: abordagem didática, abordagem autêntica, abordagem funcional e abordagem crítica. Aqui se destacam a abordagem funcional e a abordagem crítica que subsidiam as discussões sobre a temática e o *cópus* do estudo.

2.2 Abordagem didática

A pedagogia do *letramento*, na abordagem didática, foi primeiramente implantada, no Brasil no século XIX, quando se iniciou a educação massiva obrigatória. De forma geral, visa à associação entre sons e letras, assim como ao ensino da gramática normativa e ao respeito máximo aos clássicos da literatura. Nessa abordagem, o livro didático dita o conteúdo a ser trabalhado, pois segue fielmente o currículo proposto pelo Estado. O professor deve sempre se ater ao material didático e aplicar provas, no final dos bimestres, para comprovar se os alunos se apropriaram ou não do conteúdo.

A pedagogia do *letramento* na abordagem didática assemelha-se à didática de abordagem tradicional. Nesse método, segundo Mizukami (1986), o professor é o detentor de todo o conhecimento, como um sábio de poderes inalcançáveis e os alunos são tratados como meros receptáculos, ou seja, receptores passivos. As aulas tornam-se palestras, sempre expositivas, em que o saber é revelado pelo professor e deve ser compreendido e aceito, sem questionamentos, por todos os alunos. A relação professor/aluno ocorre de forma vertical, sendo que o professor, o homem formado, acabado, possui o poder e o conhecimento, enquanto o aluno, que é visto como um ser inacabado, ainda em formação, submete-se às ordens e às avaliações do mestre.



ANDRADE, G. S.; ANDRADE, L. F.S; OLIVEIRA, S.F.P.

O foco dessa abordagem não é o processo de aprendizagem e nem os alunos, mas sim a passagem de conhecimento feita pelo professor, de forma unilateral, uma voz centrípeta. O foco reside no professor. Não obstante, a sala de aula é organizada, de forma que todos os alunos olhem para o professor e não uns para os outros; eles não se sentam em grupos, pois o diálogo e a troca de experiências não são consideradas tão importantes quanto a fala do professor. As disciplinas não conversam entre si, quer dizer, não se trabalha com a interdisciplinaridade, e mesmo dentro de cada disciplina, o conteúdo é dividido e subdividido, buscando sempre conceitualizar por nomeação. Por conta disso, as avaliações buscam medir o quanto o aluno consegue reproduzir o que foi dito durante as aulas e caso se constate que o aluno não aprendeu o quanto deveria, fica retido e repete o ano letivo novamente.

A abordagem tradicional é caracterizada pela concepção de educação como um *produto*, já que os modelos a serem alcançados estão pré-estabelecidos, daí a ausência de ênfase no processo. Trata-se, pois, da transmissão de ideias selecionadas e organizadas logicamente (MIZUKAMI, 1986, p.11).

Em relação à alfabetização, a pedagogia de *letramentos* de abordagem didática utiliza o método silábico, que consiste, principalmente, na soletração (B-O-N-E-C-A) e silabação (BO-NE-CA). É uma abordagem sintética que parte sempre do menor para o maior (fonemas – sílabas – palavras - frases) e tem como objetivo a codificação e decodificação das letras e sílabas. Nesse sentido, a crítica sobre esse método de alfabetização é que as palavras e as frases não têm contexto, ficam “sem sentido” para os alunos, e, por esse motivo, seria desmotivante aprender a ler.

Nos estudos de Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), são dados exemplos de trabalhos em sala de aula que explicitam o funcionamento de cada abordagem. Consideramos esses exemplos muito práticos, portanto, utilizaremos deles, para melhor explicar e comparar as diferentes metodologias de *letramento*. Em relação à pedagogia de *letramentos* na abordagem didática, ao se estudar um texto, vemos como os seus diferentes aspectos (gramatical, estilístico, interpretativo, contextual e discursivo) não são trabalhados, já que os professores e livros didáticos mantêm-se apenas no primeiro nível. São apresentados, para a turma, textos de autores renomados, como Cecília Meireles, Ana Maria Machado e Manuel Bandeira, valorizando assim artistas brasileiros, contudo, o contexto de produção de suas obras não é explicado. Ao trabalhar com poemas, o foco dos professores adeptos da pedagogia de *letramento* na abordagem didática, é somente as rimas ou classes gramaticais, e, mesmo que seja para auxiliar no estudo gramatical, não é feita exploração quanto aos sentidos temáticos do poema.

Em outro exemplo de aulas tipicamente ministradas por professores adeptos da pedagogia de *letramentos* na abordagem didática, comenta-se sobre a concordância verbal e como quem faz o uso correto desta demonstra ser “mais culto” por “saber o português”. Paradoxalmente, a própria professora utilizada no exemplo, na aula anterior, não fez o uso correto da concordância verbal. Isso ocorre, naturalmente, durante a fala, principalmente na fala informal, contudo, questões de variações linguísticas não são tratadas na abordagem didática. Por não abordar questões desta natureza, o conteúdo permanece distante da realidade do aluno.

Como toda abordagem, a pedagogia de *letramentos*, na abordagem didática, possui pontos positivos e negativos. Sem dúvidas, um dos pontos positivos

é o incentivo à leitura em voz alta – traços da antiguidade clássica que destacam a retórica e a dialética – para garantir a fluência. E apesar da cultura popular ser deixada de lado e apenas a erudita ser valorizada, não se pode negar que para os alunos que não têm contato com essa cultura em casa, a escola está oferecendo novo conhecimento com materiais de qualidade. Outro ponto positivo é a instrução explícita do conteúdo, pois, dessa forma, o aluno sabe o que está estudando, aquilo tem um nome, o que torna o conhecimento concreto. Entretanto, por se tratar de uma abordagem tradicional e de raízes antigas, essa metodologia afasta-se da realidade atual dos alunos e o que é aprendido na escola aparenta distância da vida real. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) descrevem detalhadamente como funciona essa metodologia:

A metodologia decorrente de tal concepção baseia-se na exposição oral dos conteúdos, numa sequência predeterminada e fixa, independentemente do contexto escolar; enfatiza-se a necessidade de exercícios repetidos para garantir a memorização dos conteúdos. A função primordial da escola, nesse modelo, é transmitir conhecimentos disciplinares para a formação geral do aluno, formação está que o levará, ao inserir-se futuramente na sociedade, a optar por uma profissão valorizada. Os conteúdos do ensino correspondem aos conhecimentos e valores sociais acumulados pelas gerações passadas como verdades acabadas, e, embora a escola vise à preparação para a vida, não busca estabelecer relação entre os conteúdos que se ensinam e os interesses dos alunos, tampouco entre esses e os problemas reais que afetam a sociedade. Na maioria das escolas essa prática pedagógica se caracteriza por sobrecarga de informações que são veiculadas aos alunos, o que torna o processo de aquisição de conhecimento, para os alunos, muitas vezes burocratizado e destituído de significação. No ensino dos conteúdos, o que orienta é a organização lógica das disciplinas, o aprendizado moral, disciplinado e esforçado. Nesse modelo, a escola se caracteriza pela postura conservadora. O professor é visto como a autoridade máxima, um organizador dos conteúdos e estratégias de ensino e, portanto, o guia exclusivo do processo educativo (BRASIL apud KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 97).

Portanto, podemos dizer que a pedagogia de *letramentos* na abordagem didática mantém o foco no conteúdo e não nas habilidades adquiridas ao longo do caminho e, como mencionado anteriormente, a maior preocupação é com o resultado e não o processo de aprendizado em si. Tal fato se mostra diferente na abordagem autêntica, como veremos a seguir.

2.3 Abordagem autêntica

A pedagogia de *letramentos* na abordagem autêntica foi criada em oposição direta à abordagem didática. A principal diferença entre as duas metodologias consiste no ponto em que se dá ênfase: a abordagem didática valoriza o resultado, enquanto a autêntica valoriza o processo de aprendizagem. Defende-se que o ser humano está sempre em desenvolvimento, portanto, não existe um “nível máximo” de aprendizado alcançável e se estaria constantemente aprendendo algo novo, ou seja, não existe um resultado final já que o aprendizado nunca tem fim.



ANDRADE, G. S.; ANDRADE, L. F.S; OLIVEIRA, S.F.P.

Assim, como a pedagogia de *letramentos* na abordagem didática aproxima-se da forma conhecida como tradicional de se trabalhar em sala de aula, a abordagem autêntica assemelha-se ao método cognitivista, conceitualizado, principalmente por Jean Piaget e Jerome Bruner, bem como do método humanista, com base nos estudos de Alexander Neill e Carl Rogers (MIZUKAMI, 1986). Nas abordagens cognitivista e humanista, o trabalho em grupos, ou seja, a interação com outras pessoas, é fundamental, pois se acredita que o estudante aprende tanto com o professor e os objetos a sua volta quanto com seus colegas de sala. Mizukami (1986) diz que a perspectiva interacionista liberta o ser humano do seu egocentrismo, já que, através da troca de experiências, percebe-se como cada ser humano possui uma vivência única e ninguém é detentor de todo o conhecimento, ninguém deve ser considerado superior, pois todos estão em constante evolução; a diferença é que cada um está em um nível de aprendizado e caminha no seu próprio ritmo. Sendo assim, a socialização e o desenvolvimento das relações interpessoais também funcionam como meio de educação.

Quanto à alfabetização, a pedagogia de *letramentos* na abordagem autêntica utiliza-se do método analítico, ou seja, parte de uma palavra, frase ou história (com uma palavra-chave), que desencadeia o estudo de letras e sons, que compõem a palavra escolhida. Esse método parte do maior para o menor, e trabalha com palavração (menina) e sentencição (a menina é linda), pois se acredita que, bem como a fala, a leitura também é um processo natural e “nós nos tornamos leitores fluentes não porque lemos cada palavra laboriosamente, mas porque seguimos o fluxo da linguagem, pulando os detalhes alfabéticos” (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 103). Contudo, a crítica presente na metodologia é que as crianças apenas decoravam as palavras, por serem simples e curtas, ao invés de efetivamente aprendê-las.

O trabalho em sala de aula ocorre, por meio de pesquisas em diversas fontes, rascunhos que serão corrigidos e reescritos, conversas entre estudantes e professores e a publicação e exposição do trabalho final como forma de incentivo, afinal, nenhum texto deve ter apenas um leitor. De acordo com Mizukami (1986), o papel do professor é o de criar situações que sejam desequilibradoras e desafiadoras para os estudantes, bem como evitar o automatismo e as respostas prontas, buscando sempre as respostas criativas. O professor passa a ser um orientador, um facilitador do conhecimento e um mediador da relação estudante e mundo; ele não é nenhum ditador, pelo contrário, encontra-se mais próximo dos estudantes, anda no meio da sala e conversa com eles, troca experiências e vivências.

Ainda sobre as relações dentro da sala de aula, Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) ressaltam como a troca de ideias permite a criação de relações horizontais entre os estudantes, já que não existe uma voz centrípeta ou autoritária. A pedagogia de *letramentos* na abordagem autêntica valoriza esse tipo de relação, pois considera que todas as nossas atividades estão ligadas à inteligência e à afetividade, em outras palavras, defende-se que o intelectual e o moral caminham juntos, portanto, a relação de proximidade com o próximo instiga o conhecimento e vice-versa.

[...] não se pode formar personalidades autônomas no domínio moral se por outro lado o indivíduo é submetido a um constrangimento intelectual de tal ordem que tenha de se limitar a prender por imposição sem descobrir por si mesmo a verdade: se é passivo intelectualmente, não conseguiria ser livre

moralmente. Reciprocamente, porém, se a sua moral consiste exclusivamente em uma submissão à autoridade adulta, e se os únicos relacionamentos sociais que constituem a vida da classe são os que ligam cada aluno individualmente a um mestre que detém todos os poderes, ele também não conseguiria ser ativo intelectualmente. [...] o pleno desenvolvimento da personalidade, sob seus aspectos mais intelectuais, é inseparável do conjunto de relacionamentos afetivos, sociais e morais que constituem a vida da escola [...] (PIAGET apud MIZUKAMI, 1986, p. 71).

No exemplo dado por Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), para explicar o funcionamento da pedagogia de *letramentos* na abordagem autêntica, os estudantes aprendem pela descoberta e questionamento através da resolução de problemas e elaboração de projetos. Em relação à leitura e à escrita utiliza-se a “pedagogia progressista”, ou seja, parte-se de algo que seja do interesse dos próprios estudantes, para evoluir, paulatinamente, aos clássicos da literatura. Alexander Neill (apud MIZUKAMI, 1986) defende que as crianças, assim como os adultos, aprendem apenas aquilo que desejam aprender, por isso a necessidade de, com qualquer conteúdo, sempre partir de algo que seja do próprio interesse das crianças.

Em exemplo oferecido por Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), a professora promove espaço para leitura e discussão das obras entre os estudantes, sendo que, nessas discussões, abordam-se tanto os aspectos formais quanto os interpretativos e discursivos das obras. Nessa abordagem, a literatura não é vista apenas como uma cultura erudita, que deve fazer parte da vida dos estudantes por ter grande valor social, mas sim como algo transformador e agregador para o ser humano, capaz de promover o respeito e a valorização das diferentes ideias e pontos de vista. “A leitura é uma atividade não apenas divertida, mas, nesse caso, se torna um meio através do qual os alunos ressignificam suas identidades, em vez de dizerem um para o outro que estão certos ou errados” (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 113).

O foco da pedagogia de *letramentos* na abordagem autêntica é o estudante e sua individualidade. Contudo, espera-se que todos cheguem a dominar a ortografia, a gramática e apreciar os cânones. Diferentemente da abordagem didática, a abordagem autêntica, não busca receptores passivos, mas sim escritores, leitores e pensadores ativos e criativos que acompanhem as mudanças do mundo. Segundo Mizukami (1986), o sujeito deve ser o principal elaborador do seu conhecimento e a aprendizagem tem a

[...] qualidade de um *envolvimento pessoal* – a pessoa, como um todo, tanto sob o aspecto sensível quanto sob um aspecto cognitivo, inclui-se de fato na aprendizagem. Ela é *autoiniciada*. Mesmo quando o primeiro impulso ou o estímulo vem de fora, o senso da descoberta, do alcançar, do captar e do compreender vem de dentro. É *penetrante*. Suscita modificação no comportamento, nas atitudes, talvez mesmo na personalidade do educando. É *avaliada pelo educando*. Este sabe se está indo ao encontro de suas necessidades, em direção ao que *quer saber*, se a aprendizagem projeta luz sobre a sombria área da ignorância da qual ele teve experiência [...] (ROGERS apud MIZUKAMI, 1986, p. 50).

Por fim, podemos dizer que um dos principais objetivos da pedagogia de *letramentos* na abordagem autêntica é transpor as barreiras entre escola e família (ou comunidade), bem como as barreiras entre as disciplinas escolares. Busca-se aproximar as diferentes partes da vida, mostrando como o conhecimento está



ANDRADE, G. S.; ANDRADE, L. F.S; OLIVEIRA, S.F.P.

interligado. Segundo Mizukami (1986), o processo de aprendizagem parte daquilo que o estudante já conhece, para evoluir, isto é, torna-se um eterno juntar novos conhecimentos com os que já se tinha, para reconstruir e ressignificá-los.

2.4 Abordagem funcional

A pedagogia de *letramento* na abordagem funcional parte do princípio de que o texto é uma ferramenta transdisciplinar e que está presente em todas as áreas da vida, seja nas notícias de jornal, nos textões de rede social ou na literatura. Sendo assim, um cidadão, para ser considerado letrado, deve reconhecer os diferentes tipos de textos que o cercam e saber interpretá-los, para viver em sociedade. Por isso, cabe à escola apresentar aos jovens os diferentes tipos e gêneros textuais, quais suas funções e como isso afeta a sua construção, para assim inseri-los adequadamente na sociedade.

Quanto à diferenciação entre tipos e gêneros textuais, Dolz e Schenewly (2004 apud KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 134) separaram em cinco grupos os tipos textuais com base nas capacidades de linguagem dominantes. Dentro de cada tipo textual, encontram-se os mais variados gêneros exercendo suas funções sociais específicas, como se observa no quadro, a seguir.

Quadro 2 - Agrupamento de gêneros

| Domínios sociais de comunicação | ASPECTOS TIPOLÓGICOS Capacidades de linguagem dominantes | Exemplos de gêneros orais e escritos |
|---|--|--|
| Cultura literária ficcional | NARRAR <i>Mimesis</i> da ação através da criação de intriga. | conto maravilhoso; fábula; lenda; narrativa de aventura; narrativa de ficção científica; narrativa de enigma; novela fantástica; conto parodiado. |
| Documentação e memorização de ações humanas | RELATAR Representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo. | relato de experiência vivida; relato de viagem; testemunho; <i>curriculum vitae</i> ; notícia; reportagem; crônica esportiva; ensaio biográfico. |
| Discussão de problemas sociais controversos | ARGUMENTAR | texto de opinião; diálogo argumentativo; carta do leitor; |

| | | |
|-------------------------------------|---|---|
| | Sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição. | carta de reclamação; deliberação informal; debate regrado; discurso de defesa (adv.); discurso de acusação (adv.). |
| Transmissão e construção de saberes | EXPOR Apresentação textual de diferentes formas dos saberes. | seminário; conferência; artigo ou verbete de enciclopédia; entrevista de especialista; tomada de notas; resumo de textos “expositivos” ou explicativos; relatório científico; relato de experiência científica. |
| Instruções e prescrições | DESCREVER Regulação mútua de comportamentos. | instrução de montagem; receita; regulamento; regras de jogo; instruções de uso; instruções. |

Fonte: adaptado de Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020).

A abordagem funcional de *letramento* tem como foco o “significado de textos no mundo real e as maneiras pelas quais diferentes tipos de textos são estruturados para servir a diferentes propósitos” (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 124). Em outras palavras, pode-se dizer que já que cada texto desempenha uma função social, cada texto será estruturado de maneira a melhor expressar seu objetivo. Os gêneros descritos, no quadro seguinte, são passíveis de diferenciar, pois possuem funções sociais (propósitos) muito distintas.

Quadro 3 - Gêneros distintos, propósitos distintos

| Gêneros | Propósitos |
|----------------------|--|
| Notícia de jornal | Apresentação de informação reportando diferentes perspectivas. |
| Fábula | Uma história com uma moral. |
| Receita | Ingredientes e passos necessários para preparar algum tipo de comida. |
| Relatório científico | Documento formal no qual constam procedimentos de experiências e métodos relacionados a pesquisas. |

Fonte: adaptado de Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020).



ANDRADE, G. S.; ANDRADE, L. F.S; OLIVEIRA, S.F.P.

Podemos dizer que a abordagem funcional, nas questões de aprendizagem, é oposta à abordagem didática, já que esta começa com partes separadas e reúne orações aos poucos, enquanto aquela parte diretamente do texto e de seus propósitos sociais, para gerar ação e reflexão no mundo real.

A pedagogia de *letramento* na abordagem funcional tem como base a linguística sistêmico-funcional de Michael Halliday, que segundo Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p. 126), pode ser apresentada da seguinte forma:

A linguística sistêmico-funcional de Michael Halliday entende que a relação entre o texto (oral ou escrito) e seu contexto de situação se constitui por meio de três funções básicas: campo, sintonia e modo [...]. O campo diz respeito à natureza, ao assunto ou ao conteúdo da atividade social; a sintonia, às relações (hierárquicas) entre os participantes e os papéis que assumem no ato comunicativo; o modo, por sua vez, está relacionado à forma, ao canal de comunicação, ao meio em que o texto é veiculado e ao papel da linguagem na interação. Por intermédio das três funções, a linguística sistêmico-funcional busca explicitar os propósitos dos textos, a forma como são ordenados ou encenados e o modo como aspectos do contexto do uso da língua influenciam os padrões da gramática.

Sendo assim, podemos afirmar que “os textos sempre são o reflexo de uma estrutura de gênero e da variação linguística referente a campo, relações e modo, que se realizam por estruturas léxico-gramaticais específicas em cada situação de uso” (SILVA, 2022, p. 307), ou seja, o assunto, a relação entre os interlocutores e o meio pelo qual se comunicam influenciam diretamente a forma do texto. Ainda segundo Silva (2022), o arranjo das palavras no texto, quer dizer, as escolhas dos recursos semânticos, dependem da função que este exerce na sociedade.

Os gêneros passaram a ser descritos em termos de sua estrutura esquemática e características léxico-gramaticais e caracterizados como processos sociais orientados por um propósito e estruturados em etapas. Em termos linguísticos funcionais, gêneros são definidos como uma configuração recorrente de significados a qual representa as práticas sociais de uma dada cultura (MARTIN; ROSE apud SILVA, 2022, p. 312).

Dessa forma, o *letramento* na abordagem funcional é uma relação entre forma e função da linguagem, para uma construção de sentido e, por isso, é relevante os estudantes compreenderem o porquê os textos existem (qual sua função? para que ele serve?), para que entendam como isso afeta a forma como são construídos, isto é, sua estrutura. Para conhecer melhor a teoria do professor Michael Halliday acerca da linguística sistêmico-funcional, assista a entrevista a seguir:

Figura 1 – Entrevista com professor Michael Halliday¹



Fonte: YouTube, 2022, online

O trabalho em sala de aula, utilizando a abordagem funcional, envolve muita leitura e escrita, nas quais os estudantes procuram padrões e escolhas linguísticas típicas de cada gênero. Em exemplo dado por Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), a professora adota a essa pedagogia apresenta o gênero (seja ele qual for) para os estudantes e lê vários textos do mesmo gênero para que se levantem as características e os padrões linguísticos utilizados. Em seguida, a sala toda produz, com o auxílio da professora, um texto pertencente ao mesmo gênero. Concluído esse texto em conjunto, a professora deixa os estudantes produzirem seu próprio texto, ainda utilizando o mesmo gênero. Trabalhando dessa maneira, os estudantes alcançam a autonomia, de forma gradativa e torna-se possível aproximar a pedagogia de letramento na abordagem funcional do que, segundo Chaiklin (2022), Vygotsky chamou de Zona de Desenvolvimento Proximal, isto é, o que a criança consegue aprender sozinha e o que ela aprende com a ajuda de um orientador mais competente.

Por fim, podemos dizer que os textos se modificam, de acordo com o propósito comunicativo específico que ele pretende representar e que, por essa razão, existem termos específicos no meio jurídico, médico, científico, esportivo, entre outros, os quais podemos chamar de textos públicos.

[...] a passagem de gêneros de caráter pessoal, como um bilhete, a gêneros de caráter profissional, como um relatório, acompanha, de certa forma, uma progressão do conhecimento do senso comum e de textos cotidianos a textos que são cada vez mais técnicos e formais. Estes se destinam a ser lidos por estranhos, muitas vezes distantes daqueles que os escreveram, tornando-se, assim, textos públicos para fins públicos (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 135).

Silva (2018) diz que, atualmente, existem escolas em todo o mundo que utilizam a pedagogia de gêneros, que consiste em educar os jovens com base nos diversos gêneros textuais presentes na vida cotidiana. Os gêneros escolhidos para serem ensinados na escola visam preparar os adolescentes para a vida em sociedade, pois entende-se que o texto e os gêneros são parte intrínseca da vida do ser humano. É função da escola apresentar os diferentes gêneros presentes nos mais variados contextos da sociedade, para inserir os estudantes na vida adulta, de forma que não sejam excluídos da alguma situação por não entenderem algum texto. Assim,

¹ O leitor pode fazer uso de legendas para assistir ao vídeo. Basta abrir a entrevista no YouTube e clicar na engrenagem que aparece para configurações. Em seguida clicar em *legendas* e *ativar legendas em português*.



ANDRADE, G. S.; ANDRADE, L. F.S; OLIVEIRA, S.F.P.

a escola expande as capacidades dos jovens apresentando algo novo, e oferecendo novas oportunidades sociais através dos textos.

A abordagem funcional é empregada, no presente estudo, para verificar o *letramento* acadêmico apresentado por concluintes do ensino superior e verificar a correlação dos textos acadêmicos com a formação no gênero.

2.5 Abordagem crítica

A pedagogia dos *letramentos* críticos retrata o *letramento* no plural, ou seja, reconhece que o indivíduo se constitui por diversos discursos e, a partir deles e das próprias vivências, formam a própria identidade. Além disso, os *letramentos* críticos, na escola, dão voz aos estudantes, para que construam seus significados e ainda criem textos nas plataformas disponíveis, possibilitando uma maior autonomia dos jovens.

Para Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), o principal objetivo dos *letramentos* críticos é que os estudantes percebam que o mundo é formado pelos valores e ações das pessoas, que cada ser humano é único e não existe uma autoridade superior que deva ser obedecida cegamente. Os *letramentos* críticos buscam desenvolver nos estudantes o pensamento crítico para que eles possam

aprender a ver o mundo a partir de múltiplos pontos de vista, não assumindo que as coisas são exatamente o que os textos dizem que são. Aprender a questionar os textos e interpretar os (múltiplos) interesses humanos neles expressos (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 141).

Pode-se aproximar a pedagogia dos *letramentos* críticos da abordagem sociocultural. Conforme Mizukami (1986), essa abordagem situa o educando no seu contexto sócio-econômico-cultural-político, ou seja, seu contexto histórico, e engajá-lo nos problemas que estejam em sua comunidade. O homem que tem consciência de sua situação busca sempre melhorá-la e, sempre que possível, ajudar o outro a também melhorar sua própria situação;

O homem chegará a ser sujeito através da reflexão sobre seu ambiente concreto: quanto mais ele reflete sobre a realidade, sobre a sua própria situação concreta, mais se torna progressista e gradualmente consciente, comprometido a intervir na realidade para mudá-la (MIZUMAKI, 1986, p. 86).

A reflexão sobre o lugar no mundo leva o ser humano ao que Freire (1996) chamou de curiosidade epistemológica. Para o autor, existe uma distância entre a curiosidade ingênua, que é natural a todas as pessoas, e a curiosidade epistemológica, que surge apenas quando o indivíduo tem consciência de sua posição sócio-econômica-cultural-política. Essa curiosidade é indagadora, inquietante, crítica e faz a pessoa ter atitudes que busquem melhorar o bem-estar próprio e de sua comunidade.

Para Freire (1996), a promoção da curiosidade ingênua para a epistemológica não acontece de imediato. É preciso um professor crítico, consciente e, acima de tudo, pesquisador, que instigue e incentive essas características no educando. O professor, ao se manter atualizado, cumpre seu dever como cidadão ativo e auxilia na formação de novos cidadãos conscientes de sua posição no mundo.

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. [...] Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 1996, p. 16).

Para conhecer mais sobre as teorias do professor Paulo Freire, assista à entrevista a seguir:

Figura 2 – Entrevista com Paulo Freire



Fonte: YouTube, 2022, online.

Pode-se fazer uma distinção entre o *letramento* na abordagem crítica e na abordagem tradicional através do que Ayers diferenciou como educação efetiva e um simples treinamento. A educação efetiva “é ousada, aventureira, criativa, vívida, esclarecedora. Em outras palavras, a educação é para exploradores autoativos da vida, para aqueles que desafiariam o destino, para ativistas, para os cidadãos” (apud KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 141), enquanto o treinamento seria “para súditos leais, para empregados tratáveis, para consumidores, para soldados obedientes” (AYERS apud KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 141). A comparação fica evidente no quadro seguinte:

Quadro 4 – Comparação abordagem crítica e abordagem didática

| Pedagogia dos letramentos na abordagem crítica | Pedagogia do letramento na abordagem didática |
|--|--|
| Valores democráticos – agindo sobre questões e problemas reais no mundo. | Regras formais, habilidades mecânicas. |
| Ativo, participativo | Passivo, complacente |
| Educação | Treinamento |
| Transformação pessoal e social | Reprodução social |

Fonte: adaptado de Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020).

A partir da análise do quadro, nota-se que, na abordagem crítica, o aluno se torna ativo e responsável por suas escolhas, gerando pontos positivos para o meio em que está inserido e para si mesmo, já que é neste espaço que ele ganha abertura para criar novos textos e se colocar como ator principal de sua vida, situação que não ocorre na abordagem didática, solidificada na educação atual, já que nela o aluno é uma máquina de reprodução social, um sujeito passivo.



ANDRADE, G. S.; ANDRADE, L. F.S; OLIVEIRA, S.F.P.

O trabalho em sala de aula com a pedagogia dos *letramentos* críticos envolve problemas da comunidade local, algo que esteja próximo dos estudantes e faça parte de sua realidade, para que eles possam fazer mudanças concretas no seu ambiente e atuem como agentes ativos e participativos na sociedade. No exemplo oferecido por Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), os estudantes escolhem trabalhar com o rio poluído de sua cidade. Para tanto, desenvolvem uma pesquisa interdisciplinar, utilizando diversas fontes, sobre todo o ecossistema do rio e quem contribui para sua poluição. Posteriormente, os trabalhos são apresentados para o prefeito e para o setor de proteção ambiental da cidade com a intenção de corrigir os problemas que estejam ao alcance desses órgãos. O processo de ensino-aprendizagem, feito dessa maneira, permite que os estudantes entrem em contato com novos termos técnicos e, ao se envolverem com projetos que não possuem uma resposta simples ou fácil, eles se tornam questionadores da sua própria realidade. Nesse sentido, o trabalho em sala de aula pode ser representado pelo quadro seguinte:

Quadro 5 - Dimensões dos letramentos críticos

| | |
|--|--|
| Conectar-se com as experiências vividas | <ul style="list-style-type: none">• Introduzir textos da vida dos alunos |
| Pensar criticamente | <ul style="list-style-type: none">• Visualizar várias perspectivas e desvelar várias camadas de significado• Identificar problemas, preocupações relativas à voz• Reunir provas de uma variedade de fontes |
| Tomar atitudes | <ul style="list-style-type: none">• Oferecer soluções• Conscientizar os outros, participar |

Fonte: adaptado de Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020).

Além disso, os *letramentos* críticos trazem para a sala de aula tanto a cultura popular, como a erudita e a de massa, pois reconhece o papel que cada uma delas desempenha na vida das pessoas e considera que não é possível adotar uma como superior a outra. Por esse motivo, há uma cacofonia de vozes na sala de aula e cabe, ao professor, orientar os estudantes a manterem um olhar crítico sobre todas as formas de cultura. Como a pedagogia dos letramentos na abordagem crítica busca sujeitos autônomos e participativos, observa-se que as ferramentas digitais facilitam a atuação ativa dos jovens. Portanto, é possível, segundo Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), que os indivíduos se tornem autores da própria vida e não apenas espectadores passivos que não refletem sobre o que consomem.

Em relação à educação pós-moderna que defende não existir uma verdade universal a ser seguida, mas sim diversos pontos de vista, os autores afirmam que

[...] a sociedade seja muito complexa para que se possa prevê-la ou moldá-la; assim, tudo o que podemos fazer é ouvir uns aos outros. Nesse sentido, aqueles que promovem a pedagogia crítica frequentemente estabelecem relações diretas com movimentos intelectuais mais amplos, como o feminismo, os direitos homossexuais e os movimentos antirracistas, que se tornaram mais vociferantes e eficazes a partir das últimas décadas do século XX e se concentraram em reconhecer e respeitar diferenças socioculturais e identitárias (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 149).

Contudo, é relevante ressaltar que mesmo com os pontos positivos dessa abordagem, há ainda uma preocupação para alguns estudiosos em relação à educação pós-moderna. A abordagem crítica traz outros fatores para serem discutidos, como a fragmentação cultural, a descontinuidade e a relação que mantemos com as diferenças. No limite dessa abordagem, pode-se interpretar que deixaremos as diferenças, injustiças e desigualdades como estão já que existem tantas variedades e não existe o jeito certo de viver. Precisamos aqui correlacionar a abordagem com nosso estudo.

3 Gêneros textuais

O objetivo da seção é apresentar um contexto sócio-histórico acerca dos gêneros textuais, assim como sua origem e as concepções que o engloba.

3.1 Origem dos gêneros textuais

O termo *gênero* segundo a tradição ocidental, sempre esteve ligado aos gêneros literários, mas com os avanços dos estudos, tem-se outras concepções, assim como lembra Swales (1990, p. 33), ao dizer que "hoje, gênero é facilmente usado para referir uma categoria distintiva de discurso de qualquer tipo, falado ou escrito, com ou sem aspirações literárias". Ou seja, *gênero* é todo aquele que se constitui de práticas de escrita e oralidade, sendo literário ou não.

Marcuschi, sobre gêneros textuais, pontua:

uma simples observação histórica do surgimento dos gêneros revela que, numa primeira fase, povos de cultura essencialmente oral desenvolveram um conjunto limitado de gêneros. Após a invenção da escrita alfabética por volta do século VII a.C., multiplicam-se os gêneros, surgindo os típicos da escrita. Numa terceira fase, a partir do século XV, os gêneros expandem-se da cultura impressa para, na fase intermediária de industrialização iniciada no século XVIII, dar início a uma grande ampliação (MARCUSCHI, 2007, p. 20).

Para Marcuschi (2007), os gêneros são formas presentes já em variadas culturas essencialmente oral, e posteriormente passam a se multiplicar com a escrita alfabética, por volta do século 7 a.C., portanto, tratar sobre gêneros implica tratar da relação com o homem *versus* linguagem *versus* história.

3.2 Concepções dos gêneros textuais

Segundo Marcuschi (2007), os gêneros textuais se desenvolvem, de acordo com o contexto sócio-histórico em que são produzidos, isto é, o meio e o período histórico em que se insere o autor, influenciam diretamente no conteúdo, na forma e no suporte do texto. Contudo, antes de se definir o que são os gêneros textuais, urge a necessidade de diferenciar os *tipos textuais* dos *gêneros textuais* e dos *domínios discursivos*.

(A) Usamos a expressão *tipo textual* para designar uma espécie de construção teórica definida pela *natureza linguística* de sua composição



ANDRADE, G. S.; ANDRADE, L. F.S; OLIVEIRA, S.F.P.

(aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas). Em geral, os *tipos textuais* abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção.

(B) Usamos a expressão *gênero textual* como uma noção propositalmente vaga para referir os *textos materializados* que encontramos em nossa vida diária e que apresentam *características sociocomunicativas* definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. Se os tipos textuais são apenas meia dúzia, os gêneros são inúmeros [...]

(C) Usamos a expressão *domínio discursivo* para designar uma esfera ou uma instância de produção discursiva ou de atividade humana. Esses *domínios* não são textos nem discursos, mas propiciam o surgimento de discursos bastante específicos. Do ponto de vista dos domínios, falamos em *discurso jurídico, discurso jornalístico, discurso religioso etc.*, já que as atividades jurídica, jornalística ou religiosa não abrangem um gênero em particular, mas dão origem a vários deles. Constituem práticas discursivas dentro das quais podemos identificar um conjunto de gêneros textuais que, às vezes, lhes são próprios (em certos casos exclusivos) como práticas ou rotinas comunicativas institucionalizadas (MARCUSCHI, 2007, p. 21-22).

Segundo Rojo (2005), essas discussões acarretariam o surgimento da teoria de gêneros do discurso e da teoria dos gêneros de texto. A primeira diz respeito ao estudo das situações de produção dos enunciados e textos e suas repercussões, e a segunda centra-se na descrição da materialidade textual. Por esse motivo, Marcuschi esclarece que é necessário

ter o cuidado de não confundir texto e discurso [...] pode-se dizer que texto é uma entidade concreta realizada materialmente e corporificada em algum gênero textual. Discurso é aquilo que um texto produz ao se manifestar em alguma instância discursiva. Assim, o discurso se realiza nos textos (2007, p. 24).

Na presente pesquisa, emprega-se a concepção de tipo textual e gêneros textuais e discursivos. Conforme o quadro 2, apresentam-se os principais tipos textuais e alguns gêneros textuais que se enquadram no tipo textual descrito. Cada tipo textual desempenha uma função e os gêneros textuais afunilam ainda mais a intenção comunicativa. Isso tudo, é claro, atrelado ao meio de circulação do texto (suporte), já que revistas, jornais, blogs e demais meios de publicação de texto atingem públicos diferentes, portanto, publicam conteúdos diferentes. Entretanto, os gêneros discursivos também podem aparecer nas análises do estudo.

Em uma perspectiva sócio interativa dos gêneros textuais, é possível afirmar que:

Em função de seus objetivos, interesses e contextos específicos, as formações sociais elaboram diferentes espécies ou 'famílias' de textos que apresentam características suficientemente estáveis para que as qualifiquemos como 'gêneros'. [...] (BRONCKART apud ROJO, 2005, p. 191).

Nesse sentido, entende-se que os seres humanos adaptam os gêneros, segundo sua necessidade de comunicação, portanto, torna-se impossível nomear e classificar todos os gêneros textuais existentes, já que a todo momento são criados novos.

3.3 Origens dos gêneros discursivos

No presente estudo, é considerada a concepção de *gêneros discursivos*, trazida por Bakhtin (2011). O estudioso aponta um motivo possível de por que os gêneros do discurso não foram estudados por tanto tempo, sendo “a diversidade funcional (que) parece tornar os traços comuns a todos os gêneros do discurso abstratos e inoperantes” (2011, p. 280). Em outras palavras, entende-se que devido à diversidade funcional presente nas diversas e infinitas esferas de atuação humana, manteve-se inexistente o estudo dos gêneros discursivos. O fato se dá propriamente, conforme veremos adiante, tendo em vista que gêneros discursivos e as esferas de atividade humana são intimamente ligados, sendo impossível sua separação.

Para Marcuschi (2007), um novo gênero surge sempre através de outro; eles estão sempre se atualizando, conforme a vida em sociedade evolui. Dessa forma, não é possível estabelecer qual seria o primeiro gênero discursivo existente, o “Adão mítico” dos gêneros discursivos. Entretanto, Marcuschi (2007, p.19) traça uma linha da evolução dos gêneros discursivos na humanidade, conforme o quadro a seguir.

Quadro 6 - Evolução dos gêneros discursivos

| Período histórico: | VII A.C | Séc. XV | Séc. XVIII | Séc. XXI |
|--------------------|---------------------|------------------|------------------|--------------------|
| | Invenção da escrita | Cultura impressa | Industrialização | Cultura eletrônica |
| Gêneros: | Multiplicação | Florescimento | Ampliação | Explosão |

Fonte: adaptado de Marcuschi (2007).

Uma análise histórica do surgimento dos gêneros discursivos mostra como, com o passar dos séculos e aumento das esferas de atividade humana, os gêneros se diversificaram cada vez mais. Conforme o ser humano cria novos suportes e novos contextos, mais gêneros surgem para se adaptar a vida em sociedade. Vejamos, a seguir, as concepções de gêneros discursivos e como eles estão presentes na vida cotidiana dos indivíduos.

3.4 Concepções de gêneros discursivos

Segundo Bakhtin (2011), os indivíduos se comunicam, por meio de gêneros, no caso discursivos, os quais se definem, principalmente, por sua **função social**, ou seja, o papel que desempenham na sociedade. Todos os campos da ação humana se concretizam através da linguagem, assim, existem tantos gêneros do discurso quanto campos de atuação humana. Os gêneros do discurso mantêm relação intrínseca com a vida do homem, por isso não podem ser analisados fora do contexto da comunicação humana.

Bakhtin (2011) ainda pontua que os gêneros discursivos são tipos “relativamente estáveis” de enunciados preparados pelas mais diversas esferas da atividade humana. Eles são eventos linguísticos, compostos por conteúdo temático, estilo e uma construção composicional que lhe é específica, contudo, não se definem somente por características linguísticas, mas também como atividades sócio-discursivas. Assim, podemos afirmar que, conforme se diferenciam as condições e as



ANDRADE, G. S.; ANDRADE, L. F.S; OLIVEIRA, S.F.P.

finalidades da esfera humana, bem como as posições sociais dos interlocutores e suas relações interpessoais, mudam-se os gêneros do discurso.

Existem alguns *gêneros do discurso* (o discurso cotidiano, retórico, científico, literário etc.). Os gêneros do discurso são modelos padrões da construção de um todo verbal. Mas esses modelos do gênero se distinguem por princípio do modelo *linguístico das orações* (BAKHTIN, 2011, p. 357).

Os gêneros discursivos existem para abranger todos os campos da ação humana, seja no campo jurídico, jornalístico, religioso, acadêmico etc. Esses gêneros são expressos através de enunciados concretos e únicos, irrepetíveis.

A diversidade desses gêneros é determinada pelo fato de que eles são diferentes em função da situação, da posição social e das relações pessoais de reciprocidade entre os participantes da comunicação; há formas elevadas, rigorosamente oficiais e respeitadas desses gêneros; paralelamente a formas familiares, e além disso de diversos graus de familiaridade, e formas íntimas (estas são diferentes das familiares). Esses gêneros requerem ainda um certo tom, isto é, incluem em sua estrutura uma determinada entonação expressiva. Esses gêneros, particularmente os elevados, oficiais, possuem um alto grau de estabilidade e coação. Aí, a vontade discursiva costuma limitar-se à escolha de um determinado gênero, e só leves matizes de entonação expressiva (pode-se assumir um tom mais seco ou mais respeito, mais frio ou mais caloroso, introduzir a entonação de alegria etc.) podem refletir a individualidade do falante (a sua ideia discursivo-emocional) (BAKHTIN, 2011, p. 283-284).

Assim, entende-se que os gêneros discursivos variam, conforme a situação de cultura e de relação dos interlocutores, através de enunciados relativamente estáveis e únicos, irrepetíveis, pois dizem respeito a uma situação de comunicação específica: “[...] cada texto (em sua qualidade de enunciado) é individual, único e irreproduzível, sendo nisso que reside seu sentido (seu desígnio, aquele para o qual foi criado)” (BAKHTIN, 2011, p. 331).

Tendo como fundamentação as concepções de gêneros discursivos e textuais, a presente pesquisa analisa os letramentos constituídos em gêneros textuais e discursivos presentes no ambiente acadêmico, especialmente aqueles trazidos pela ABNT NR 14724/2011, dedicando-se às condições de produção e de recepção dos discursos.

3.5 Gêneros textuais no ensino superior brasileiro: a ABNT 14724/2011

O objetivo desta seção é apresentar algumas normalizações sugeridas pela Associação Brasileira de Normas Técnicas – ABNT – a qual é responsável pela uniformidade dos trabalhos acadêmicos elaborados pelo corpo discente, na Instituição de Ensino Superior, *locus* de investigação. Salienta-se que o Reitor da IES autorizou a pesquisa, que foi realizada com docentes e discentes dos cursos de graduação.

A IES, objeto de estudo, tem 71 anos de existência, é uma autarquia municipal, vinculada à Prefeitura Municipal, mas que não recebe recursos públicos, sustentando as suas atividades com as mensalidades recebidas dos estudantes. Atualmente, oferece 13 cursos de graduação, pós-graduação *lato sensu*, em diversas áreas e um programa *stricto sensu*, mestrado interdisciplinar em desenvolvimento

regional. Possui, aproximadamente, dois mil estudantes, matriculados nas seguintes áreas do conhecimento: saúde, engenharias, licenciaturas, ciências da gestão e computação.

Sobre os trabalhos acadêmicos, entende-se que, em momento algum, o intuito é priorizar a formatação dos trabalhos, mas sim mostrar quais são as normas técnicas obrigatórias de regulamentação acadêmica e também a estruturação exigida.

São apresentados, pela norma ABNT:

- a) Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC), Trabalhos de Graduação Interdisciplinar – TGI, Trabalhos de Encerramento de Pós-graduação Lato Sensu – TEC-PÓS, Artigos e outros;
- b) Dissertações: resultado de pesquisa apresentado com o objetivo de propiciar, ao seu autor, o título de mestre; e
- c) Teses: resultado de pesquisa apresentado com o propósito de proporcionar, ao seu autor, o título de doutor. (ABNT 14724, 2011, online).

Aqui, para efeito de análise, são considerados somente os trabalhos trazidos na alínea a), ou seja, “Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC), Trabalhos de Graduação Interdisciplinar – TGI, Trabalhos de Encerramento de Pós-graduação Lato Sensu – TEC-PÓS, Artigos e outros”. E, para ainda melhor especificar, TCCs e Artigos.

O quadro seguinte mostra a disposição dos elementos que compõem os trabalhos acadêmicos, segundo a ABNT:

[Digite texto]



ANDRADE, G. S.; ANDRADE, L. F.S; OLIVEIRA, S.F.P.

Quadro 7 – Estrutura dos trabalhos acadêmicos

| ESTRUTURA | ELEMENTO |
|--|--|
| <p>Pré-texto</p> <p>Nenhum destes itens é numerado. Devem ser grafados em maiúsculas, negrito, letra 14 e centralizados na linha. Não aparecem no sumário.</p> | <ul style="list-style-type: none">- Capa dura (obrigatório)- Lombada (opcional)- Folha de rosto (obrigatório)- Errata (opcional)- Folha de aprovação (obrigatório)- Dedicatória (opcional)- Agradecimentos (opcional)- Epígrafe (opcional)- Resumo na língua vernácula e palavras-chave (obrigatório)- Resumo e palavras-chave em língua estrangeira (obrigatório)- Lista de ilustrações (opcional)- Lista de tabelas (opcional)- Lista de abreviaturas e siglas (opcional)- Lista de símbolos (opcional)- Sumário (obrigatório) |
| <p>Texto</p> <p>Todos os itens devem ser numerados, começando na margem esquerda e grafados em maiúsculas e negrito, letra 14. Exemplo: 1 INTRODUÇÃO</p> | <ul style="list-style-type: none">- Introdução- Desenvolvimento- Considerações Finais |
| <p>Pós-texto</p> <p>Nenhum destes itens é numerado. Devem ser grafados em maiúsculas, negrito, letra 14 e devem ser centralizados na linha. No sumário, devem aparecer alinhados abaixo dos títulos das seções.</p> | <ul style="list-style-type: none">- Referências (obrigatório)- Glossário (opcional)- Apêndice (opcional) – deve ser identificado com as letras A, B, C etc. e com o título que os especifique, inclusive no sumário.- Anexo (opcional) - deve ser identificado com as letras A, B, C etc. e com o título que os especifique, inclusive no sumário.- Índice (opcional) |

Fonte: Oliveira (2019, adaptado da ABNT NBR 14724), 2022, p. 7.

Assim, pode-se inferir que a estrutura já tem uma estabilidade composicional, se observados os preceitos dos gêneros discursivos. Ainda, a referida estrutura deve ser apresentada, nos trabalhos acadêmicos, a partir de questões formais, como tamanho de letras, espaçamentos, emprego de negrito, itálico, sublinhado, ou seja, planos expressivos-padrão.

Na IES pesquisada, empregam-se as normas da ABNT, mas enfatiza que existem outras regulamentações como Vancouver, que regulariza também trabalhos acadêmicos, e embora seja válida no Brasil, apenas para algumas áreas do conhecimento, como a saúde e em alguns casos.

Assim, ressalta-se que o estudante da IES deve se letrar em questões estruturais e de formatação, trazidas pela ABNT e também pelo livro *Estrutura e formatação de trabalhos acadêmicos*, de autoria de Oliveira (2019), disponibilizado nos formatos impresso e digital (no site da IES).

4 Significados sociais dos gêneros acadêmicos

O objetivo deste capítulo é apresentar uma pesquisa de campo, realizada por meio de duas coletas de dados – uma com docentes e outra com discente - na IES anteriormente apresentada.

4.1 Coleta de dados 1 – Docentes

Com a finalidade de atender ao objetivo do estudo e verificar qual a percepção dos professores sobre a formação dos estudantes e a relação discente *versus* TCC (Trabalho de Conclusão de Curso), foi realizada uma coleta de dados com professores de diferentes áreas de graduação da IES, sendo exatas, humanas, saúde e sociais, por meio de entrevista estruturada, cujo roteiro encontra-se no Apêndice A.

A escolha pela entrevista se deve, porque “tem como objetivo principal a obtenção de informações do entrevistado, sobre determinado assunto ou problema” (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 92). Para Goode e Hatt (apud LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 92), a entrevista “consiste no desenvolvimento de precisão. Focalização, fidedignidade e validade de um certo ato social como a conversação”. Assim, a entrevista possui como finalidade obter informações do entrevistado sobre o assunto tratado, sendo obrigatória a presença do entrevistador. Trata-se de um encontro face a face, por isso, permite a coleta de dados, além dos aspectos verbais, mas também gestuais, comportamentais, faciais etc.

Quadro 8 – Perfil dos docentes entrevistados

| Docentes | Perfil | Cursos em que ministra aulas |
|---------------------|---|---|
| Entrevistado 1 (E1) | 36 anos, atua como docente no Ensino Superior há 8 anos e ministra as disciplinas de Metodologia Científica, Tecnologia e Informação e Clínica Médica. | Enfermagem; Medicina; Letras e Matemática. |
| Entrevistado 2 (E2) | 56 anos, atua como docente no Ensino Superior há 22 anos e ministra disciplinas na área de Linguística, Comunicação Empresarial e Comunicação e Expressão em Língua Portuguesa. | Administração; Ciências Contábeis e Letras |
| Entrevistado 3 (E3) | 46 anos, atua como docente no Ensino Superior há 19 anos e ministra as disciplinas de Metodologia de Pesquisa, Matemática Financeira e Estatística | Administração; Comunicação Social; Engenharia Civil; Engenharia de Produção; Engenharia de Software e Sistema de Informação |

Fonte: elaborado pelas autoras.



ANDRADE, G. S.; ANDRADE, L. F.S; OLIVEIRA, S.F.P.

Foi perceptível a unanimidade de todos em relação a como o aluno se porta diante ao texto científico, destacando falta de comprometimento com a pesquisa, a precariedade de leitura, ou seja, têm dificuldades na leitura e, ainda, descaso com as normas técnicas que regem a formatação dos trabalhos acadêmicos, assim como mostram as falas dos docentes:

“Eu sinto que a maior dificuldade em produzir algo científico e conseqüentemente o TCC, seja essa limitação da leitura do estudante, porque aquele leitor que consome pesquisa, conseqüentemente ele escreve melhor” (E3).

“E eu sentia dificuldade na leitura dos textos, em saber redigir um texto acadêmico” (E1).

“Eu sinto que a dificuldade, primeiro, é seguir as normas da ABNT” e “Eles têm dificuldade de compreensão, mas eu noto que é mais, a dificuldade de compreensão, ela existe, mas eu acho que o pior é uma falta de interesse, ou falta de ter um esforço de leitura, um esforço de ir atrás, as pessoas parecem que estão na lei do menor esforço” (E2).

Para os professores, o principal pilar de um bom texto acadêmico é a leitura, pois, a partir dela, cria-se um repertório de escrita e, conseqüentemente, olhar crítico para a pesquisa, assim como pontua uma professora:

“Ah, eu acho que estou sendo até redundante, mas para mim, assim, a princípio, antes de mais nada, para eu produzir um bom texto científico, preciso de uma boa leitura científica, então eu tenho que ter consumo científico” (E1).

Os três entrevistados pontuaram, ainda, que pelo fato de os estudantes viverem em um mundo digitalizado, muitas vezes, não sabem como procurar em fontes primárias, e acabam usando em suas pesquisas sites e blogs de fonte não confiável.

“Muitas vezes eles ficam procurando as coisas da internet que já estão prontos” (E2).

“Então eu percebo que dependendo das áreas, a dificuldade de pegar um livro teórico da área, ler e parafrasear um texto é muito grande, então muitas vezes eles vão em blog, e aí o texto fica muito fragmentado” (E2).

Portanto, a partir da entrevista com os docentes nota-se que, as disciplinas de Metodologia de Pesquisa e Metodologia Científica, devem ser trabalhadas ao longo do curso, ou até mesmo no último ano de graduação, pois é, nesse exato momento, que o estudante está focado no texto científico, “talvez fosse interessante dar essa disciplina, ou de novo, ou metodologia dois, fazer uma introdutória no segundo ano, fazer uma no quarto, ou no quinto ano, né? Pra ficar mais perto do TCC, pra que eles valorizem mais, porque eu sinto que eles, meio que mais que cumprem tabela no segundo ano, no sentido assim, ó, é importante, é, estou aprendendo, mas eu vou usar só no sexto ano” (E1).

Pela fala dos professores, é possível inferir que os letramentos dos estudantes no gênero objeto de estudo é dificultado por questões anteriores à apropriação do gênero, como competência em leitura e escrita e também conhecimento de mundo e construção de argumentação para constituir reflexões e críticas.

Além disso, ao que parece, os estudantes não se preocupam com formatação, podendo constatar, inclusive, dificuldades em tecnologia e em editores de textos.

Pela função social trazida no gênero acadêmico, nos trabalhos de conclusão de curso, ou seja, a pesquisa, os docentes relatam a necessidade de aprofundamento para melhorar a competência do estudante.

4.2 Coleta de dados 2 – Estudantes

Considera-se pesquisa de campo:

Aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese que se queira comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 82).

A justificativa pela pesquisa de campo surge, a partir do momento em que se pretende conseguir informação ou conhecimento sobre determinado problema, a fim de descobrir uma resposta, ou até mesmo uma hipótese que precise ser comprovada.

Portanto foi realizada uma pesquisa de campo com estudantes do último ano dos cursos de Engenharia Civil, Engenharia de Produção, Engenharia de Software, Sistemas de Informação, Matemática, Letras, Administração, Ciências Contábeis, Comunicação Social e Psicologia, conforme roteiro de questionário apresentado no Apêndice B. Não foi possível realizar a pesquisa com os cursos de Enfermagem e Medicina, pois os estudantes do último ano desses cursos cumprem estágio supervisionado e frequentam menos a IES, permanecendo a maior parte do tempo em hospitais e com outros equipamentos de saúde. A pesquisa foi feita em folha impressa e, ao todo, foram entrevistados 161 (cento e sessenta e um) estudantes dos dez cursos apresentados anteriormente. A quantidade de estudantes correspondentes a cada curso encontra-se na tabela a seguir.

Tabela 1 – Relação de estudantes de cada curso que responderam à pesquisa

| Curso | Quantidade de estudantes que responderam ao questionário |
|------------------------|---|
| Engenharia Civil | 17 |
| Engenharia de Produção | 11 |
| Engenharia de Software | 12 |
| Sistemas de Informação | 4 |
| Matemática | 5 |
| Letras | 14 |
| Administração | 24 |
| Ciências Contábeis | 22 |



ANDRADE, G. S.; ANDRADE, L. F.S; OLIVEIRA, S.F.P.

| | |
|--------------------|------------|
| Comunicação Social | 13 |
| Psicologia | 39 |
| TOTAL | 161 |

Fonte: elaborado pelas autoras.

Os 161 estudantes entrevistados possuem idade entre vinte e cinquenta e dois anos, conforme tabela seguinte. É possível notar que a IES é frequentada principalmente por jovens, sendo uma parcela muito pequena acima dos trinta anos.

Tabela 2 – Idade dos estudantes entrevistados

| Idade | Quantidade |
|--------------------|-------------------|
| 20-24 | 133 |
| 25-29 | 21 |
| 30-34 | 4 |
| Acima de 40 | 3 |

Fonte: elaborado pelas autoras.

É interessante notar os motivos que fizeram os jovens escolher o curso. 78% dos estudantes escolheram o curso por interesse próprio, 7,4% decidiram com base no grau de exigência do mercado e outros 7,4% foram influenciados pela família. Além disso, apenas 1,8% disseram cursar ensino superior por conta do salário desejado e 5,4% alegaram outras motivações. Nota-se como os jovens praticam a autonomia por escolherem investir em seu futuro através de um curso superior com algo que é de seu interesse, e não por fatores externos.

A IES possui uma biblioteca com títulos dos mais variados e que abrangem todos os cursos oferecidos. Possui ainda duas bibliotecas digitais e portais de periódicos. Ainda assim, quando questionados sobre a frequência com que leem diversos gêneros, 44,7% alegaram ler poucos ou nenhum texto acadêmico, enquanto apenas 17,3% disseram ler muitos textos acadêmicos. Apesar dos estudantes alegarem satisfação com o incentivo da IES em relação à pesquisa acadêmica, como veremos adiante, o nível de leitura de textos acadêmicos é baixo.

Em relação aos textos literários, 52% dos entrevistados disseram que leem poucos ou nenhum texto literário e somente 15,5% leem muitos textos literários. Por outro lado, 46% dos entrevistados afirmam ler muitos textos digitais, o que é uma grande diferença em comparação com os gêneros acadêmicos e literários. Esses dados comprovam como a explosão da cultura digital no século XXI concentrou a leitura dos jovens principalmente em textos digitais. A tabela a seguir explicita os dados que apresentamos através das porcentagens (alguns estudantes não responderam).

Tabela 3 – Relação da quantidade de leitura dos estudantes entrevistados

| Frequência de leitura/ Gênero discursivo | NENHUMA | POUCA | MÉDIA | MUITO |
|---|----------------|--------------|--------------|--------------|
| Textos Acadêmicos | 11 | 61 | 59 | 28 |
| Textos Literários | 17 | 68 | 51 | 25 |
| Textos Digitais | 2 | 15 | 67 | 75 |

Fonte: elaborado pelas autoras.

Em seguida, questionamos como os estudantes consideram o incentivo que a IES oferece com diversos fatores relacionados ao campo científico. De maneira geral, a IES foi muito bem avaliada em todos os aspectos. Quanto ao incentivo à leitura acadêmica 31% considera fraco ou moderado, enquanto 48,4% dizem ser muito bom ou excelente. Sobre a produção de artigos científicos durante os anos de curso quase 23% dizem que o incentivo da IES é fraco ou moderado e 55% consideram muito bom ou excelente. Da mesma forma, quando o assunto é a autonomia que a IES oferece para a criação de conhecimento/ produtos/ serviços, 17,3% considera fraco ou moderado, enquanto 60% alegam ser muito bom ou excelente. Por fim, quanto à relação que a IES promove entre teoria e prática dos conteúdos estudados, 13% consideram fraco ou moderado, contra 68% que dizem ser muito bom ou excelente. Para melhor esclarecer os dados mencionados acima, montamos a tabela seguinte:

Tabela 4 – Grau de satisfação com a IES

| | Fraco | Moderado | Satisfatório | Muito bom | Excelente |
|--|--------------|-----------------|---------------------|------------------|------------------|
| Incentivo à leitura acadêmica | 10 | 40 | 33 | 42 | 36 |
| Produção de artigos científicos | 10 | 27 | 35 | 53 | 37 |
| Autonomia para criação de conhecimento/ produto/ serviço | 4 | 24 | 36 | 59 | 38 |
| Relação entre teoria e prática | 2 | 19 | 29 | 63 | 47 |

Fonte: elaborado pelas autoras.

Após as questões gerais, de maior abrangência, voltamos nossas perguntas para a relação dos estudantes com o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Quando questionados qual sua maior dificuldade, quando se trata do TCC, as principais queixas foram quanto à dificuldade de leitura dos textos propostos, procrastinação, cansaço, falta de tempo, preguiça, normas da ABNT, problemas com o orientador, escrita e organização do texto, falta de conhecimento com artigo científico, e apresentar oralmente o trabalho.

Além disso, os estudantes também relatam dificuldade para encontrar informações sobre o tema, a falta de vocabulário para escrita, conciliar a escrita do TCC com o trabalho e a vida pessoal, dificuldade quanto ao ritmo de leitura, a linguagem acadêmica e conseguir transcrever com as suas próprias palavras e não as do autor. Como bem disse uma das entrevistadas “As minhas dificuldades com o TCC foram com a minha escrita, que preciso melhorar, e com o tempo que tem que ser organizado entre estágios e pesquisa”.

Também foram questionados quais aspectos do curso foram mais úteis para a produção do TCC, e entre as principais respostas estavam questões como a boa relação entre aluno e orientador, as aulas práticas oferecidas pelo curso, bem como as disciplinas do curso no geral e a identificação com o tema escolhido. Ademais, foi mencionado como a biblioteca e as aulas de metodologia de pesquisa auxiliam no processo de escrita do trabalho. Inclusive, estudantes que já fizeram



ANDRADE, G. S.; ANDRADE, L. F.S; OLIVEIRA, S.F.P.

iniciação científica dizem ter mais facilidade para escrever, pois já têm experiência com texto científico.

Em seguida, perguntamos qual a importância do TCC para os estudantes e as respostas mantiveram-se bem divididas. Por um lado, existem estudantes que veem o TCC como algo sem importância, burocrático e apenas para cumprir a obrigatoriedade, conforme o relato a seguir: “Acho que não é algo que vai me fazer ser um melhor ou pior profissional. A importância mesmo é apenas para conseguir formar”.

Ainda assim, existem estudantes que por mais que deem valor à pesquisa científica, acreditam ser um fardo a maneira como é aplicado: “Importante, porém é feito um terrorismo muito grande sobre o TCC por parte dos professores, tornando-o um fardo muito maior do que ele realmente é.”

Por fim, 39% por estudantes entrevistados disseram ter vontade de continuar com as pesquisas acadêmicas, seja para se especializar em sua área através de mestrados e doutorados ou, conforme o relato “Pois a área de engenharia civil carece de melhorias e tecnologias”.

Enquanto isso, 61% disseram não ter vontade de continuar a escrever textos acadêmicos, pois não têm interesse, pretendem focar em outra área, consideram difícil conciliar trabalho e pesquisa acadêmica ou por terem experiências negativas com a escrita do TCC.

Observa-se, por fim, que há um alinhamento entre as considerações dos docentes e dos discentes. É consenso a dificuldade da leitura e da escrita nos gêneros acadêmicos. Ainda, nota-se o desagrado quanto ao atendimento das normas da ABNT pelos estudantes.

Os concluintes não se apropriaram da necessidade da pesquisa na formação continuada. Nem mesmo os que pretendem dar continuidade a pós-graduações não enfatizam que a pesquisa é uma necessidade iminente para qualquer profissional e não exclusivamente para os que almejam a carreira acadêmica.

5 Considerações finais

Para apresentar os resultados do estudo, é necessário retomar o objetivo geral, que é analisar os relatos de experiências e vivências de concluintes e de docentes do ensino superior, com gêneros textuais e discursivos próprios do ensino superior, citados na norma NBR ABNT 14724/2011 (Informação e documentação – Trabalhos acadêmicos), a fim de observar os significados sociais que têm sido construídos e que podem ser aplicados em contextos reais, e promover a inclusão do universitário no mercado de trabalho.

De forma resumida, foram realizados, aqui, os posicionamentos teórico-acadêmicos sobre as concepções de *letramento*, *letramentos* e *multiletramentos*, que desencadeiam na concepção de *pedagogia de letramentos*, seguidas de discussões sobre *gêneros textuais* e *discursivos*. A pesquisa bibliográfica foi seguida de pesquisa documental na norma NBR ABNT 14724/2011 (Informação e documentação – Trabalhos acadêmicos), a fim de observar os significados sociais que têm sido construídos e que podem ser aplicados em contextos reais, e promover a inclusão do universitário no mercado de trabalho. As pesquisas bibliográfica e documental subsidiam a análise dos dados da pesquisa de campo. Esta foi realizada a fim de triangular os olhares sobre o objeto de estudo.

Assim, ao analisar os relatos de experiência e vivência dos estudantes concluintes do ensino superior e dos docentes, observa-se que ambos atores sociais relatam que há **dificuldade nas leituras**, resultante da falta de hábito, não somente em textos do gênero científico-acadêmico, mas também de outras identidades. Tanto discentes quanto docentes chegam ao referido consenso. Especificamente, no texto científico, os anos de convivência no ensino superior não trouxeram segurança no conteúdo e na estrutura do gênero acadêmico. A fragilidade em leitura, seguramente, desencadeia a dificuldade em escrita, também.

Dessa forma, um resultado relevante a ser apontado é que **persiste a insegurança** em lidar com os gêneros acadêmicos, mesmo quase no final dos cursos. O fato pode ser explicado, talvez, pela quantidade de poucas horas dedicadas ao estudo (por uma série de motivos) e pela quantidade de atividades práticas dedicadas à competência de apropriação do gênero.

Outra questão que pode ser inferida é a **dificuldade de entendimento do texto científico**, o que impede a compreensão dos diversos objetos trazidos pelas várias áreas de conhecimento. Nesse sentido, ao que parece, há falha no entendimento do que deve compor os relatórios de pesquisa, no tocante a **conteúdo** e também à **estrutura**. Entretanto, os três professores entrevistados ministram conteúdo que trata da estrutura e da composição dos gêneros acadêmicos. O letramento **funcional** necessita, assim, ser melhor apropriado pelos estudantes. Os docentes entrevistados afirmam que há necessidade de uma carga horária maior nas disciplinas que se correlacionam com a produção de conhecimento. Historicamente, na educação básica brasileira, o letramento nas abordagens funcional e crítica já é trabalhado desde o ensino fundamental, poderiam, portanto, auxiliar na escrita de textos acadêmicos, que são mais complexos e elaborados. Isso porque quando o indivíduo reconhece as características específicas de cada gênero textual e consegue ler e interpretar textos, de forma crítica, torna-se mais fácil a escrita autoral. Justifica-se, assim, as respostas de estudantes que já tiveram contato com textos científicos, através de iniciação científica, relatarem maior facilidade para escrever o TCC. Professora entrevistada sugere trabalho com leitura compartilhada, em sala de aula. Critica, também, o apego do estudante em selecionar fontes, afirmando que a internet, sem qualquer critério, é o meio mais utilizado. Nesse sentido, um trabalho para a construção da competência para a construção de conhecimento em seleção de fontes fidedignas com a ciência, é necessário.

Outra entrevistada comenta a realização de atividades, por meio de acesso a base de dados. O hábito de consulta em bancos de dados pode levar o estudante a se letrar nas abordagens funcional e crítica. A leitura de textos científicos pode trazer a chamada maturidade metodológica e evitar os plágios, também citados nas entrevistas. Os entrevistados afirmam que a apropriação dos gêneros científicos passa por atitudes de plágios, muitas vezes, não por má fé, mas por desconhecimento das práticas com os textos acadêmicos.

A leitura do texto científico não é tarefa simples. Geralmente, o texto científico é denso e complexo, por vezes, descritivo e analítico. Exige concentração e atenção. Nesse sentido, a velocidade com que se lê um texto acadêmico é lenta, parece não “render”, não ir adiante, exigindo tempo e dedicação, o que pode cansar o leitor.

[Digite texto]



ANDRADE, G. S.; ANDRADE, L. F.S; OLIVEIRA, S.F.P.

As dificuldades em leitura e escrita desencadeiam também dificuldades de análise e síntese, conseqüentemente. Os entrevistados afirmam se deparar com relatórios de pesquisa, em forma de textos fragmentados, sem coesão e sem coerência. O letramento acadêmico promove a reflexão, a crítica e a possibilidade de transformação social. Nesse sentido, a fragilidade, na integralidade das discussões sobre os resultados de uma investigação, é comprometedor para o indivíduo, mas também para sua comunidade. O que se deve discutir e reverter é o que foi dito por uma professora entrevistada, no sentido de que os trabalhos acadêmicos de conclusão de cursos transformem-se em mitos negativos, que carregam histórias de desgostos com o contexto universitário e científico.

O estudo deflagra, por fim, uma fragilidade dos estudantes brasileiros que vem desde a educação básica, que é a forma de lidar com a leitura e com a escrita.

Apesar de muitos estudantes não considerarem o TCC um trabalho necessário, eles reconhecem que a pesquisa é uma relevante forma de aprimorar tanto o seu próprio currículo como sua área de pesquisa, contribuindo ativamente para a sociedade. Dessa forma, os estudantes reconhecem os significados sociais que são construídos através da pesquisa, ação desencadeadora de transformações profissionais e sociais.

Conte-nos como foi sua experiência com a leitura do nosso trabalho. Isso ajuda as autoras para os futuros projetos.

Figura 3 – Formulário do Google Forms de avaliação desta pesquisa



Fonte: elaborado pelas autoras.

Referências

ANECLETO, Úrsula Cunha; MIRANDA, Josimara Divino Oliveira. Multiletramentos e práticas de leitura, escrita e oralidade no ensino de Língua Portuguesa na educação básica. *Pontos de Interrogação*, v. 6, n. 2, pp. 67-80, 2016. Disponível em: <http://www.revistas.uneb.br/index.php/pontosdeint/article/viewFile/3295/2163>. Acesso em 20 de ago de 2022.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS (ABNT). NBR 14724: 2011 – *Informação e documentação – Trabalhos Acadêmicos – Apresentação*. Rio de Janeiro: ABNT, 2011.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Introdução e tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

BRAGANÇA, Marcela Langa Lacerda; BALTAR, Marcos Antônio Rocha. Novos estudos de letramento: conceitos, implicações metodológicas e silenciamentos. *Imagens da Educação*, Universidade Estadual de Maringá, v. 6, n. 1, p. 3, abr. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/imagenseduc.v6i1.25321>. Acesso em: 19 ago. 2022.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei nº 9.394/96*. Estabelece as diretrizes para a educação nacional. Disponível em: [L9394 \(planalto.gov.br\)](http://planalto.gov.br). Acesso em: 10 out. 2022.

BUARQUE, Cristovam. *A universidade na encruzilhada*. São Paulo: Unesp, 2014.

CHAIKLIN, Seth. *Psicologia em estudo: a zona de desenvolvimento proximal na análise de Vygotsky sobre aprendizagem e ensino*. Tradução de Juliana Campregher Pasqualini. Maringá, v. 16, n. 4, p. 659-675, out/dez. 2011. Seção especial. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/jCGfKbkrHPCr8KyZD4xjB3C/?lang=pt>. Acesso em 23 set. 2022.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill; PINHEIRO, Petrilson. *Letramentos*. São Paulo: Unicamp, 2020.

KLEIMAN, Angela B. *Os significados do letramento*. Campinas: Mercado das Letras, 2003.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Fundamentos de metodologia científica*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade *In: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.)*. *Gêneros textuais e ensino*. 5. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: Pedagógica e Universitária, 1986.

OLIVEIRA, Sheila Fernandes Pimenta e. *Estrutura e formatação de trabalhos acadêmicos: compilação e discussão das normas da ABNT e atalhos facilitadores para digitação*. 5. ed. Franca: Uni-FACEF, 2019.

ROJO, Roxane. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. *In: MEURER, J.L; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Desirée (Orgs.)*. *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola, 2005. cap. 9, p.185-207.

ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola, 2005.

[Digite texto]



ANDRADE, G. S.; ANDRADE, L. F.S; OLIVEIRA, S.F.P.

_____. Pedagogia dos Multiletramentos. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Org.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012. p. 11–31.

SILVA, Edna Cristina Muniz da. Gêneros na teoria sistêmico-funcional. *Delta*, Brasília, v. 34, n. 1, p. 305-330, Universidade de Brasília – Instituto de Letras, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/delta/a/CCX6KcnxVwtfTHjdJ5Tgh7j/?lang=pt>. Acesso em: 15 ago. 2022.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

STREET, Brian. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Tradução: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

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

YOUTUBE. *Entrevista Paulo Freire*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=bwvHZJLfhYE>. Acesso em: 27 out. 2022.

YOUTUBE. *Entrevista Michael Halliday*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=gBWeEnpiX44&t=152s>. Acesso em: 27 out. 2022.

APÊNDICE A - ENTREVISTA COM PROFESSORES

1. Há quantos anos é docente no Ensino Superior?
2. Qual/quais disciplinas ministra na IES?
3. Qual o conteúdo científico que trabalha na disciplina de Metodologia Científica e/ou em outra disciplina?
4. Quais dificuldades os estudantes demonstram ao entrar em contato com o texto científico?
5. Existe um tabu relacionado à produção do TCC? Explique.
6. Qual o papel do professor em relação à dificuldade que os estudantes demonstram com textos científicos?
7. Quais habilidades e competências os estudantes precisam ter para produzir um bom trabalho científico?
8. O Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) faz jus ao seu nome, ou você acredita que os estudantes o veem apenas como mais um trabalho?
9. Comente as vivências dos estudantes com o conteúdo e com a formatação das pesquisas.

[Digite texto]



ANDRADE, G. S.; ANDRADE, L. F.S; OLIVEIRA, S.F.P.

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO COM OS ESTUDANTES

1- Idade: _____

2- Qual é o seu curso de graduação? _____

3- Por que você escolheu este curso?

() Grau de exigência do mercado

() Salário

() Interesse próprio

() Influência de familiares

4- Indique a frequência em que você lê os seguintes textos:

Nenhuma – Pouca – Média – Muito

Textos acadêmicos

Textos literários

Textos digitais

5- Contribuição que o curso oferece para os seguintes aspectos:

Fraco – Moderado – Satisfatório – Muito bom – Excelente

Incentivo à leitura acadêmica

Produção de artigos científicos

Autonomia para criação

Relação entre teoria e prática

6- Quando se trata do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), quais as suas dificuldades?

7- Quais aspectos do curso foram mais úteis ou valiosos para a produção do TCC?

8- Enquanto estudante qual a importância do TCC para você?

- 9- Após a conclusão do curso, você tem vontade de dar continuidade às pesquisas científicas?
- () Sim
- () Não