



miguilim

revista eletrônica do netli

volume 10, número 4, nov.-dez. 2021

LETRAMENTO ACADÊMICO NO ENSINO MÉDIO: UM ESTUDO DE CASO A PARTIR DO CAMPUS JOÃO CÂMARA DO IFRN



ACADEMIC LITERACY IN HIGH SCHOOL: A CASE STUDY FROM IFRN JOÃO CÂMARA CAMPUS

Dayveson Noberto da Costa PEREIRA
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do
Rio Grande do Norte, Brasil

RESUMO | INDEXAÇÃO | TEXTO | REFERÊNCIAS | CITAR ESTE ARTIGO | O AUTOR
RECEBIDO EM 30/06/2021 • APROVADO EM 15/02/2022
DOI: <https://doi.org/10.47295/mgren.v10i4.3644>

Resumo

Neste artigo científico, temos como objetivo discutir a trajetória de letramento acadêmico de concluintes de um curso técnico integrado ao ensino médio, a fim de identificar os principais desafios encontrados por eles durante a produção do Trabalho de Conclusão de Curso. Para fins de análise, consideramos como objetos as respostas de um questionário destinado a esses estudantes e dez resumos expandidos por eles produzidos, cujas leituras dar-se-ão à luz dos estudos de letramento, com foco no letramento acadêmico. Os resultados da pesquisa mostram que as dificuldades são de naturezas distintas e ocorrem em diferentes momentos: antes, durante e após a construção do gênero resumo expandido. Sugerimos, por fim, que tais dificuldades possam ser amenizadas se, durante o processo de produção do gênero, forem consideradas as suas dimensões escondidas (STREET, 2010).

Abstract

In this paper, we aim to discuss the trajectory of academic literacy of students who are finishing a technical course integrated with high school, in order to identify the main challenges they encounter when producing the Term Paper as well as the strategies to overcome them. We considered, for analysis purposes, a questionnaire, with open and closed questions, applied to those of students and ten expanded abstracts written by them, whose readings will take place in the light of literacy studies, with a focus on academic literacy. The research results show that the difficulties are of different natures and occur at different times: before, during and after the construction of the expanded abstract genre. Finally, we suggest that such difficulties can be alleviated if, during the genre's production process, its hidden dimensions are considered (STREET, 2010).

Entradas para indexação

Palavras-chave: Letramento acadêmico. Ensino Médio. Trabalho de Conclusão de Curso. Resumo expandido.

Keywords: Academic literacy. High School. Term Paper. Expanded abstract.

Texto integral

Introdução

A produção de gêneros acadêmicos faz parte da rotina de todo estudante do ensino superior, o qual, por meio deles, age em situações próprias ao contexto universitário. Contudo, para que possam interagir de forma satisfatória nessa nova comunidade de prática (LAVE; WENGER, 2006), os alunos não devem simplesmente transpor seus letramentos vernaculares para esse outro contexto. Eles precisam, na realidade, apreender e aplicar as regras definidas por seus pares. Evidentemente, conforme apontam vários estudos no âmbito da etnografia da escrita acadêmica (ZAVALA, 2011; LILLIS & SCOTT, 2007), isso não é uma tarefa fácil, dado que os conflitos entre os letramentos acadêmicos e os letramentos a que os alunos têm acesso antes de ingressar no ensino superior são inevitáveis. Ademais, conforme explica Cassany & Morales (2008), devemos considerar a existência de problemas epistemológicos – que dizem mais respeito às concepções dos professores sobre a leitura e a escrita – responsáveis por também dificultar o acesso às práticas de letramento acadêmico¹ pelos estudantes.

Se a dificuldade supracitada é uma constatação para os alunos do ensino superior, os quais vivem a universidade – e os gêneros que nela circulam, portanto – em sua integralidade, o que dizer, então, dos alunos do ensino médio que, antes

¹ Fizemos a opção pelo termo “letramento acadêmico”, em concordância com o referencial teórico utilizado, mas, nesta discussão, estamos considerando a existência de outras expressões, como “alfabetização científica” (CHASSOT, 2003) e “letramento científico” (CUNHA, 2017), largamente utilizadas em pesquisas brasileiras sobre práticas de leitura e escrita atreladas à produção e à divulgação do conhecimento científico. Embora o termo “letramento científico” seja mais empregado em pesquisas no ensino básico, sendo este o nível de ensino no qual este estudo se desenvolve, acreditamos que o construto “letramento acadêmico” tem levantado questões mais condizentes com a nossa proposta, conforme se verá adiante.

de ingressar no ensino superior, são introduzidos em práticas de letramento acadêmico? Partimos desse questionamento para apresentar, nas próximas seções deste artigo, os resultados de uma pesquisa² exploratória (GIL, 2008), cujo objetivo foi identificar as dificuldades encontradas por estudantes do ensino médio durante a elaboração de Trabalhos de Conclusão de Curso bem como as estratégias utilizadas por eles para superá-las. Investigaremos, mais especificamente, a produção de resumos expandidos por concluintes do curso técnico de nível médio em Informática, na modalidade integrada, ofertado pelo Campus João Câmara do IFRN.

Apesar de nossa discussão estar concentrada na realidade da educação profissional, mais especificamente no contexto do IFRN, onde os alunos são inseridos, desde a entrada na Instituição, em práticas letradas para a construção do conhecimento, conforme mostraremos na seção 3, os documentos que norteiam as atividades pedagógicas na educação básica, de maneira ampla, fazem referência ao fazer científico. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), no inciso IV do Artigo 35, ao tratar do Ensino Médio, afirma que este nível tem como uma de suas finalidades “a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina” (BRASIL, 1996). Quatro anos depois, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o Ensino Médio determinam que a formação do aluno deve envolver “a aquisição de conhecimentos básicos, a preparação científica e a capacidade de utilizar as diferentes tecnologias relativas às áreas de atuação” (BRASIL, 2000, p. 5). Entretanto, é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que enfatiza um projeto de educação voltado para a pesquisa e para a divulgação científica, inclusive desde o Ensino Fundamental. É neste documento, dos três aqui mencionados, que o termo *letramento científico* aparecerá pela primeira vez, sendo associado às linguagens da área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias. A esse respeito, o documento afirma que “Aprender tais linguagens, por meio de seus códigos, símbolos, nomenclaturas e gêneros textuais, é parte do processo de letramento científico necessário a todo cidadão” (BRASIL, 2017, p. 551).

No que diz respeito aos dados da pesquisa, produzimos um questionário, com perguntas mistas (abertas e fechadas), a fim de mapear as dificuldades e as estratégias dos nossos colaboradores, e selecionamos 10 resumos expandidos, com o propósito de identificar os conflitos textualmente marcados. Para a análise dos artigos, levamos em consideração as convenções da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), determinadas pelo corpo docente para formatação dos trabalhos; a organização retórica do gênero *resumo expandido*; e as escolhas linguístico-discursivas. A análise será subsidiada, teoricamente, pelos estudos de letramento, com foco no letramento acadêmico (LEA & STREET, 1998, 2014; IVANIC, 1998; LILLIS, 1999; CARLINO, 2004; CARVALHO, 2014).

Este artigo encontra-se organizado em cinco seções. Nesta primeira, apresentamos, sinteticamente, o problema de pesquisa, o objetivo, o objeto e o referencial teórico-metodológico utilizado para estudá-lo. Na segunda seção, discutiremos, com mais detalhes, acerca do nosso aporte teórico, contemplando

² O projeto “Letramento científico no ensino médio: desafios e estratégias discursivas para a produção de Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC)” foi submetido mediante Edital nº 01/2019 – PROPI/RE/IFRN.

as definições e as especificidades do letramento acadêmico. Na terceira seção, apresentaremos nossas escolhas metodológicas – área na qual está situada a pesquisa, a natureza da pesquisa, o contexto do estudo, os instrumentos e os colaboradores – e os procedimentos para geração dos dados. Na quarta seção, analisaremos, com subsídio em nosso referencial teórico, as respostas dos questionários e os resumos expandidos selecionados. Na quinta seção, encerraremos o artigo realizando algumas considerações sobre os resultados alcançados.

1. Letramento acadêmico e democratização do fazer científico

As pesquisas acerca do letramento acadêmico estão concentradas no contexto universitário, onde os alunos têm acesso, geralmente pela primeira vez, às práticas de leitura e escrita relacionadas à produção do conhecimento científico. Contudo, acreditamos que as reflexões desenvolvidas sobre o assunto também podem oferecer luz à realidade da educação básica, isso porque, antes de entrar no ensino superior, há estudantes – do nível médio, em especial – que participam de práticas de letramento acadêmico. Dessa forma, nesta seção, faremos algumas considerações teóricas a respeito do constructo, iniciando por sua definição.

O conceito de letramento acadêmico vem sendo desenvolvido há, aproximadamente, duas décadas, com foco inicial no contexto anglo-saxão. Segundo Carlino (2005), ele diz respeito ao conjunto de estratégias necessárias para participar das ações de leitura e escrita exigidas no espaço universitário, de modo que os sujeitos que delas participam, ao se apropriarem das formas de raciocínio instituídas por convenções discursivas, se tornem membros da comunidade científica/profissional. O conceito contempla, então, dois significados, quais sejam: “um síncrono, que se refere às práticas e representações características de uma determinada comunidade, e outro diacrônico, que diz respeito ao modo pelo qual o sujeito pode entrar como membro” (CARLINO, 2005, p. 6).

É necessário termos em mente, ao iniciarmos uma discussão sobre letramento acadêmico, que, em nenhuma hipótese, se pode afirmar que os modos de ler e escrever na universidade são os mesmos de outras comunidades discursivas, como se eles constituíssem uma habilidade alcançada em definitivo, em período anterior ao ingresso dos alunos no contexto universitário. Na realidade, afirma Carlino (2005, p. 7), “a diversidade de tópicos, tipos de textos, propósitos, destinatários, reflexões envolvidas e contextos em que se lê e escreve sempre representam para aqueles que iniciam neles novos desafios e exigem continuar aprendendo a ler e escrever”. Isso implica dizer que, haja vista os letramentos serem múltiplos, isto é, variarem conforme os contextos de atividade, as atividades da vida cultural e os sistemas simbólicos (OLIVEIRA, 2010), o letramento acadêmico possui particularidades.

Devemos considerar que a multiplicidade de letramentos produzidos na academia leva alguns estudiosos, em especial aqueles que são adeptos aos Novos Estudos de Letramento, como Lea e Street (1998; 2014), a pluralizar o constructo, chamando-o, pois, de *letramentos acadêmicos*. Para ambos os autores, o modelo

dos letramentos acadêmicos³, considerado por eles um importante veículo para a criação de propostas de projetos pedagógicos, consiste em levar em consideração, nas práticas de leitura e escrita no âmbito universitário, elementos que nelas se encontram implícitos, mas que são determinantes para a sua construção, tais como relações de poder, autoridade, produção de sentido e identidade. Dessa forma, também busca examinar o comprometimento das práticas sociais de leitura escrita de outras instâncias – governamentais e empresarias, por exemplo – para a formação dos alunos. O exercício de evidenciar para os estudantes as *dimensões escondidas* (STREET, 2010) da escrita acadêmica é uma forma de torná-los mais aptos a construir sentidos sobre as práticas de que participam.

Outra pesquisadora preocupada com as informações veladas nas práticas de letramento acadêmico é Lillis (1999). De acordo com a autora, a *prática institucional do mistério* surge como resultado de uma falsa transparência das convenções da escrita acadêmica, uma vez que estas, na realidade, não são explícitas para os discentes, os quais têm sua voz desconsiderada no processo de ensino-aprendizagem. Ocorre que os professores, há muito tempo imersos no contexto acadêmico, sendo conhecedores da tradição da escrita universitária, pressupõem, muitas vezes ingenuamente, que seus alunos já a conheçam. Nessa direção, Lillis (2003) propõe uma pedagogia da escrita do estudante universitário atrelada a uma estrutura de *design*, de modo que, além de considerar as dimensões da escrita até então ignoradas, seja empreendido o diálogo constante entre professores e alunos em torno dos textos por estes produzidos. Isso, contudo, não ocorre apenas mediante uma atitude prática, a autora chama a atenção para uma atitude teórica, ao sugerir a aproximação do letramento acadêmico com a noção bakhtiniana de diálogo.

As discussões a respeito das *dimensões escondidas* e da *prática institucional do mistério* são favoráveis ao refutamento do discurso do déficit, ainda muito presente no ensino superior, que atinge, acima de tudo, estudantes pertencentes a classes minoritárias. De acordo com Zavala (2011, p. 57. Tradução nossa), “o discurso do déficit é aquele que julga as formas culturais que diferem das práticas dos grupos dominantes como menos adequadas, sem tê-las examinado da perspectiva dos participantes daquela comunidade”⁴. Nesta perspectiva, essencialmente monológica e reproduzida largamente entre os professores, os estudantes são vistos como incapazes de produzir textos acadêmicos adequados ao nível requerido. Contudo, não podendo o letramento acadêmico ser tratado apenas na sua dimensão cognitiva, cabe ao professor levar em consideração as subjetividades dos alunos, até porque a universidade compreende um espaço heterogêneo, no qual transitam pessoas com as mais diferentes identidades, línguas, experiências e projetos de vida. Assim, em harmonia com os demais autores que subsidiam teoricamente esta pesquisa, Zavala (2010; 2011) defende

³ Os autores mencionam ainda dois outros modelos que também podem funcionar como propostas de projeto pedagógico, ainda que não deem conta da complexidade das práticas letradas: o modelo de habilidade de estudo, que “concebe a escrita e o letramento como habilidade individual e cognitiva”, e o modelo de socialização acadêmica, que “tem relação com a aculturação de estudantes quanto a discursos e gêneros baseados em temas e em disciplinas” (LEA & STREET, 2014, p. 479).

⁴ “El discurso del déficit es aquel que juzga las formas culturales que difieren de las prácticas de grupos dominantes como menos adecuadas, sin haberlas examinado desde la perspectiva de los participantes de esa comunidad” (ZAVALA, 2011, p. 57).

que a consciência crítica deve substituir o paradigma de leitura e escrita como técnicas.

Esta reflexão acerca da universidade, instituição social detentora de uma tradição letrada hegemônica, nos leva a crer que a comunidade acadêmica precisa considerar a interferência de outros contextos em suas práticas letradas, em respeito às experiências de vida dos estudantes e aos princípios da democracia. Quando isso não é possível, haja vista o peso simbólico das relações de poder, Zavala (2011) recomenda a transgressão dos estudantes aos dispositivos ideológicos, cabendo a estes criar dispositivos alternativos para agir na academia. Os significados seriam construídos, então, em um jogo de negociações, assim como também explica Canagarajah e Lee (2014)⁵, a partir da fusão do conhecimento científico com as experiências externas ao espaço universitário, o que resultaria em novas formas de expressão dos estudantes.

Ainda que a noção de letramento acadêmico seja, naturalmente, mais explorada por pesquisadores a partir da realidade do ensino superior, existem alguns estudos que consideram o ensino médio, como aquele realizado por Harklau (2001). A pesquisadora investigou a transição do ensino médio para o ensino superior de quatro estudantes de minorias linguísticas, constatando que a abordagem de orientação cognitiva, comumente utilizada na universidade, ao considerar a complexidade das demandas de letramento como fator de dificuldade nessa passagem, mostra-se limitada, pois, embora os dois contextos apresentem diferenças, como organização do tempo e funções específicas atribuídas a professores e alunos na aprendizagem, também possuem similitudes, como algumas práticas de letramento (realização de testes de múltipla escolha e leitura de livros didáticos, por exemplo). Nesse sentido, não se pode dizer que as práticas de leitura e escrita do ensino superior sejam mais complexas que as do ensino básico, pois, em cada contexto, são atribuídos a elas diferentes graus de dificuldade.

Harklau (2001) propõe, então, um meio alternativo para explicar o letramento acadêmico, compreendendo-o como uma prática social. Para tanto, faz-se necessário considerar as experiências dos estudantes da educação básica, tanto na escola quanto fora dela, e como essas experiências são capazes de interferir em seu desempenho ao ingressarem no ensino superior. Em vista disso, muitos pesquisadores (CARVALHO, 2014; PALACIOS, 2016; PRÍNCIPE, 2017; LEITE, 2020) defendem a democratização do fazer científico, a qual deve ser incentivada no decorrer do percurso formativo dos sujeitos, desde o nível básico. Assim, mais que preparar os alunos para a faculdade, a proposta de explorar o letramento acadêmico na educação básica está atrelada à sua participação direta na construção do conhecimento científico.

Conforme explica Carvalho (2014, p. 4), no contexto escolar português, “atividades identificadas como mais frequentes indicam uma tendência para a expressão ou reprodução dos saberes, sendo as práticas cognitivamente mais

⁵ Canagarajah e Lee (2014) fazem algumas ponderações sobre a negociação em textos acadêmicos, pois, ao produzir gêneros com discursos alternativos, rompendo completamente com os discursos hegemônicos, os estudantes, sobretudo aqueles que são iniciantes, correm o risco de serem silenciados. Para os autores, há níveis de hibridização, o que nos permite pensar até onde flexibilizar.

complexas e favorecedoras da elaboração do conhecimento [...] muito menos frequentes”. Tal situação também é comum no Brasil, onde, geralmente, os estudantes assumem posições passivas diante do conhecimento, apenas consumindo-o. Nessa direção, o autor explica que as fontes de informação e o modelo de recepção do conhecimento são divergentes nos dois níveis de ensino: enquanto, no ensino básico, as fontes de informação são o livro didático e o professor, por meio dos quais os alunos recebem o conhecimento; no ensino superior, por outro lado, os estudantes têm acesso a uma variedade de fontes (nem sempre convergentes) e gêneros textuais, além de serem solicitados a tratar as informações antes de expressá-las verbalmente.

Em razão disso, Carvalho (2014, p. 4) defende uma mudança nas práticas de ensino em escolas e universidades, a fim de que, por meio da linguagem escrita, os alunos de ensino médio sejam capazes de adquirir, elaborar e expressar o conhecimento, ao passo que os estudantes do ensino superior tenham reconhecidos seus processos de aprendizagem e usos da linguagem anteriores ao ingresso na universidade. No que concerne ao nível básico, especificamente, ele propõe uma abordagem longitudinal do letramento acadêmico, viabilizada pela articulação de dois planos, quais sejam: o da disciplina de língua, na qual os gêneros assumiriam o papel de objetos de trabalho para aquisição e expressão de saberes disciplinares, e o das outras disciplinas do currículo, nas quais as atividades superariam os livros didáticos, incitando a aquisição e a elaboração de conhecimentos.

No contexto brasileiro, pesquisas vêm mostrando, nos últimos anos, possibilidades para exploração do letramento acadêmico no ensino médio, como as de Palacios (2016), Príncipe (2017) e Leite (2020). Na dissertação de Palacios (2016), a autora analisou o processo de elaboração, implementação e reelaboração de um material didático produzido por ela, o *Manual do Jovem Pesquisador*, e utilizado com alunos do ensino médio, com o intuito de incentivar práticas investigativas por meio de gêneros escritos e orais distribuídos em três etapas da exploração científica, a saber: planejamento (projeto de pesquisa, mapa mental), execução (ficha de leitura) e socialização (resumo, relatório de pesquisa, palestra).

Príncipe (2017), por sua vez, estudou, no doutorado, a escrita acadêmica no ensino técnico integrado ao médio, com foco na produção do gênero monografia. Na tese, problematizou-se, por meio do dialogismo bakhtiniano, os conflitos de vozes suscitados pelas relações de poder entre professores – tanto o de língua portuguesa quanto os da área técnica (orientadores e avaliadores) – e alunos do curso de Automação Industrial, em práticas de letramento concernentes à escrita monográfica. Para tanto, definiu-se como categorias de análise: 1) monografia: concepção do gênero, função social, identidade discursiva de alunos e professores; 2) concepções de linguagem, de ensino de língua, de letramento 3); a escrita da monografia e as concepções de pesquisa.

Outro estudo nesta mesma perspectiva, que também envolveu alunos matriculados em cursos técnicos integrados ao ensino médio, foi aquele realizado por Leite (2020) em seu doutorado. O pesquisador teve como propósito investigar como os alunos participantes de projetos de pesquisa do IFRN vivenciam e significam o letramento acadêmico a partir da produção do gênero artigo científico. Seus resultados apontam para o uso de operações de linguagem

específicas ao gênero produzido e à área do conhecimento da qual os alunos fazem parte, mostrando que eles, apesar de pertencerem a uma comunidade de prática periférica, isto é, a instituição escolar, conseguem construir e aplicar conhecimentos pertinentes ao fazer científico.

2. Contexto da pesquisa

Este estudo de caso, de natureza exploratória (GIL, 2008), concentra-se na área de Linguística Aplicada, a qual, nos últimos anos, tem-se voltado para a descolonização epistemológica (KLEIMAN, 2013). Como implicação dessa nova agenda de pesquisa, que reflete o que hoje se tem chamado de Linguística Aplicada Crítica, os espaços hegemônicos de produção de conhecimento passaram a ser questionados por seu caráter excludente, ao passo que os ambientes periféricos, produtores de um saber contra-hegemônico, passaram a receber a atenção dos pesquisadores por sua contribuição ao entendimento de outras realidades. Estamos considerando professores e estudantes do ensino básico como integrantes deste último grupo, tendo em vista que, embora as escolas sejam instituições de prestígio dentro do macrossistema social, há uma subserviência em relação às universidades: acredita-se, equivocadamente, que enquanto estas produzem o conhecimento, aquelas apenas o reproduzem (CARVALHO, SILVA & PIMENTA 2008).

Para realização da pesquisa, tivemos como colaboradores trinta estudantes do ensino médio que, durante a geração dos dados, cursavam o técnico em Informática no Campus João Câmara do IFRN. Eles, que à época estavam no quarto ano⁶, se preparavam para escrever seu TCC e apresentá-lo. Convencionalmente, nessa Instituição, os trabalhos são apresentados a uma banca composta por três professores em um momento específico para essa finalidade, mas, em relação ao curso de Informática do Campus João Câmara, *lócus* deste estudo, foi definido, em reunião de colegiado, que as apresentações ocorreriam em um evento acadêmico, fosse ele interno ou externo ao Instituto, e os textos deveriam ser publicados, de maneira a promover a socialização das pesquisas.

No IFRN, a partir do segundo ano de curso, os alunos do ensino médio integrado têm acesso a disciplinas obrigatórias voltadas para a formação acadêmico-científica do aluno-pesquisador, quais sejam: Seminário de Iniciação à Pesquisa (30h), Desenvolvimento de Projeto Integrador (60h) e Desenvolvimento de Projetos de Pesquisa/Extensão (com Trabalho de Conclusão de Curso – TCC) (340h), estando as duas últimas articuladas com a prática profissional do aluno. Nesse sentido, é possível perceber, sobretudo ao se levar em consideração os componentes curriculares acima mencionados, que há um direcionamento da

⁶ Nas matrizes curriculares dos cursos técnicos integrados do IFRN, as disciplinas estão distribuídas em quatro anos e organizadas em três núcleos: o núcleo estruturante, formado pelas disciplinas próprias ao ensino médio, como Língua Portuguesa e Literatura; o núcleo articulador, formado pelas disciplinas comuns aos cursos técnicos integrados ao ensino médio do IFRN, como Segurança do Trabalho; e o núcleo tecnológico, formado pelas disciplinas específicas a cada curso, como Projeto de Desenvolvimento de Software (disciplina do curso de Informática). Existem ainda componentes curriculares obrigatórios distribuídos em dois eixos: prática profissional, como Desenvolvimento de Projeto Integrador, e seminários curriculares, como Seminário de Integração Acadêmica.

Instituição para a integração teoria e prática. Paralelamente, também existe uma preocupação do IFRN com a construção de projetos de natureza interventiva executados por professores e alunos, capazes de promover mudanças na realidade social, conforme pode ser observado em seu projeto político-pedagógico e, por extensão, em seus projetos de curso.

Ainda no que concerne à matriz curricular, o programa da disciplina de Língua Portuguesa e Literatura, presente nos quatro anos de curso, possui conteúdos referentes à produção de gêneros acadêmicos, tais como o resumo, que integra o programa da disciplina no primeiro ano. Porém, é no quarto ano do curso, quando os técnicos em formação já estão mais maduros, que esse componente curricular passa a abordar, de forma mais incisiva, o contexto acadêmico, por meio do ensino da sequência textual explicativa e dos gêneros artigo científico, relatório e resenha.

Feitas essas primeiras considerações a respeito do contexto da pesquisa, precisamos explicitar algumas de nossas escolhas metodológicas, a começar pela abordagem do estudo. Haja vista a nossa intenção em compreender a trajetória de letramento acadêmico de alunos do ensino médio, optamos pela pesquisa de natureza qualitativa, de modo que, ao gerarmos os dados, extrairemos deles possíveis conflitos vivenciados pelo aluno-pesquisador bem como interpretações para tais conflitos.

No que diz respeito ao *corpus* do estudo, fazem parte dele 10 resumos expandidos produzidos por alunos do curso técnico integrado ao ensino médio em Informática do Campus João Câmara do IFRN. Esse gênero textual, embora não receba uma explicação específica por parte da ABNT, apresenta, como é de se esperar, proximidade com o resumo simples, especialmente pelo seu propósito comunicativo de apresentar, de forma concisa, os principais aspectos de um texto, conforme definição da ABNT NBR 6028, de novembro de 2003. Entretanto, devemos considerar que, quando o resumo expandido é uma das modalidades de publicação de trabalho, seja em anais de eventos ou em revistas, recomenda-se a extensão de 3 a 5 páginas, as quais devem conter elementos pré-textuais (título, informações sobre os autores, resumo simples e palavras-chave), textuais (introdução, desenvolvimento – metodologia, referencial teórico, resultados e discussão – e conclusão) e pós-textuais, (referências bibliográficas e, opcionalmente, outros elementos pós-textuais, como apêndices e anexos), estrutura semelhante ao artigo científico, conforme apresentado pela ABNT NBR 6022, de maio de 2003. Nesse sentido, ao considerarmos o propósito comunicativo, o número de páginas e os movimentos retóricos, o resumo expandido se mostra, pois, um gênero intermediário entre o resumo simples e o artigo científico.

Além dos resumos expandidos, também fazem parte do *corpus* deste trabalho respostas de um questionário sobre a trajetória de letramento acadêmico, destinado aos nossos colaboradores. O questionário foi estruturado em quatro etapas, a saber: (1) *dados pessoais*, seção cujas informações geradas, por questões éticas, ficarão sob sigilo neste artigo, garantindo, assim, o anonimato de nossos colaboradores; (2) *exigências do campo científico*, etapa na qual foram perguntados aos respondentes se estes já possuíam cadastro na plataforma Lattes, se conheciam as normas da ABNT para formatação de trabalhos científicos e, caso a

resposta à pergunta anterior fosse positiva, de que forma tiveram acesso às normas; (3) *trajetória científica no IFRN*, seção na qual foram perguntados, por exemplo, se os respondentes faziam ou fizeram parte de algum projeto de pesquisa desenvolvido no Instituto e se já haviam participado de algum evento acadêmico-científico; (4) *produção do TCC*, etapa na qual foram perguntados, de modo mais preciso, sobre as dificuldades e as estratégias na produção e na apresentação dos resumos expandidos.

3. Análise dos dados

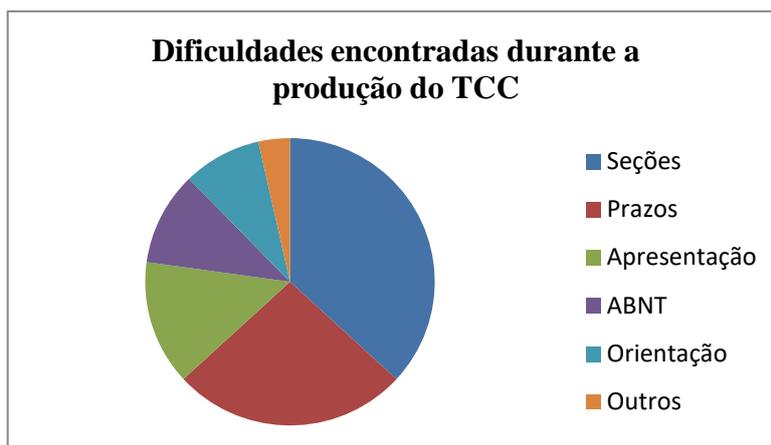
Dividimos a interpretação dos dados em dois momentos. Inicialmente, analisaremos as respostas dos questionários, com o propósito de identificar e discutir possíveis obstáculos dos alunos durante a fase de elaboração de seus TCC. Em seguida, analisaremos os resumos expandidos, relacionando-os, quando possível, às respostas dos questionários, uma vez que, ainda que o *corpus* seja constituído por dados de diferentes naturezas, eles suscitarão uma análise que aponta para o mesmo fim.

3.1 Uma leitura dos questionários

Conforme apresentamos na seção um deste artigo, existem alguns estudos sobre a promoção do letramento acadêmico no nível básico de ensino. Teoricamente, todos os autores que respaldam este trabalho apontam, direta ou indiretamente, para a necessidade de escutar os alunos no contexto de produção, de modo a identificar, em um primeiro momento, os sentidos atribuídos por eles ao fazer científico bem como criar estratégias mais precisas para auxiliá-los. Sendo assim, trazemos a seguir, em forma de gráfico, a perspectiva dos alunos acerca de suas dificuldades durante a produção e a socialização do conhecimento científico, ações de linguagem viabilizadas pelo gênero resumo expandido.

Para esta leitura, nosso foco serão as respostas da pergunta 4.7 do questionário, por meio da qual os alunos foram interrogados a respeito das dificuldades por eles identificadas durante a produção dos resumos expandidos. A pergunta trazia seis opções de resposta, todas esquematizadas no gráfico abaixo, e poderia ter mais de uma marcação, se fosse o caso. Neste exercício de análise, consideraremos as razões que, provavelmente, levaram nossos colaboradores à seleção dos itens, o que, em um segundo momento, implicará em uma reflexão sobre possíveis alterações no modo como professores e alunos lidam, respectivamente, com a orientação e a produção do TCC.

Gráfico 1 - Distribuição das respostas da pergunta 4.7



Fonte: acervo da pesquisa, 2019.

No gráfico acima, é possível observar que a opção que recebeu o maior número de marcações foi *a escrita das seções do trabalho (introdução, metodologia, referencial teórico, resultados e discussão e conclusão)*. A dificuldade na escrita das seções decorre da pouca participação do aluno em práticas de letramento ligadas à pesquisa, uma vez que nem todos têm a oportunidade de se envolverem, diretamente, em ações dessa natureza durante os quatro anos de curso. Logo, para alguns alunos, a produção e a apresentação do TCC se tornam duas das poucas práticas de letramento acadêmico de que eles participam.

É importante dizer que, no IFRN, a disciplina de Língua Portuguesa e Literatura apresenta, em seu programa, assuntos relacionados à produção de gêneros acadêmicos antes do quarto ano de curso, período no qual os alunos terão de desenvolver seu TCC. A título de exemplo, no programa do primeiro ano, constam os tópicos *Modos de citar o discurso alheio e Técnicas de leitura e produção do texto científico, especificamente o resumo*, sendo este subdividido em dois subtópicos, a saber: (1) *Conceito – técnicas de sumarização e síntese, tipos de resumo: acadêmico, científico, informativo e jornalístico (a sinopse)*. (2) *Distinção entre resumo e resenha*. Contudo, a presença destas informações no programa não é suficiente para a participação efetiva dos alunos em eventos de letramento acadêmico, dado que, aparentemente, a única recomendação para o professor consiste em apresentar conceitos, técnicas, exemplos e diferenças entre os gêneros resumo e resenha. Não há, portanto, uma orientação para a produção e para a circulação dos gêneros citados.

O segundo item mais marcado, como consta no gráfico, foi o *atendimento aos prazos*, que pode ser explicado em razão das muitas demandas dos estudantes do quarto ano do IFRN. Por ser o último ano do curso, além de produzir e defender o TCC, eles precisam garantir a aprovação nas últimas disciplinas propedêuticas e específicas do curso, a fim de finalizá-lo. Devemos considerar também que outra demanda do estudante do quarto ano é a preparação para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que lhe permitirá, caso obtenha êxito, cursar uma graduação que complemente o seu curso técnico, se for de seu interesse, evidentemente. Todas essas atribuições levam os alunos a postergarem o desenvolvimento de sua pesquisa e a escrita de seu TCC, deixando ambas as atividades para o segundo semestre. Como consequência, a falta de tempo para

administrar tantas responsabilidades repercute no atraso dos prazos, sobretudo na entrega da versão final do TCC ao orientador.

No que concerne ao terceiro item mais marcado, *apresentação do trabalho*, cabe um questionamento: se os alunos estão habituados a apresentar seminários em sala de aula, o que os levou a marcar esta opção? A importância que eles atribuem à defesa do TCC, momento no qual, além de exporem o trabalho desenvolvido, terão de defender seu ponto de vista e responder aos possíveis questionamentos da banca, confere a esta apresentação um *status* especial. Nesse sentido, por mais que os alunos apresentem, com recorrência, seminários em várias disciplinas, estes momentos se mostram menos desafiadores que a apresentação do TCC, uma vez que, nos últimos meses para a conclusão do curso, eles precisam validar a aprendizagem acadêmica construída, continuamente, durante os quatro anos. A apresentação do TCC seria, então, uma prova cabal para atestar a aprendizagem desses conhecimentos acadêmicos.

Seguindo a ordem decrescente de marcações, o quarto item do gráfico, *aplicação das normas da ABNT*, sinaliza a novidade, para os alunos, das convenções da ABNT no que diz respeito à organização de trabalhos acadêmicos, encaradas por eles como mais um assunto a ser tratado pelos professores em sala de aula. De início, surpreendeu-nos o número de marcações atribuído a esse item, pois, ainda que nossos colaboradores pudessem acessar os documentos da ABNT durante a formatação dos textos, a dificuldade prevalece, especialmente pela pouca experiência dos respondentes na escrita de textos acadêmicos. Entretanto, os alunos têm acesso, desde o início do curso, a algumas das normas (tipo e tamanho da fonte, margem e espaçamento entre linhas), que são cobradas, inclusive, em trabalhos escolares de outras naturezas, de modo a atenuar essa dificuldade em algumas situações.

A respeito do item *relação com o orientador*, poucos respondentes o marcaram. Entretanto, de maneira geral, sabemos que há casos de problemas na pesquisa científica que irão interferir na relação entre orientadores e orientandos, desgastando-a e, a depender do caso, interrompendo, definitivamente, a orientação. Ainda que não tenhamos solicitado, no questionário, que nossos colaboradores explicitassem o que afetou sua relação com o orientador, existem inúmeros motivos para que isso ocorra, desde a falta de comprometimento de um dos envolvidos no estudo a falhas – incontornáveis, a depender do caso – em uma das suas etapas, a exemplo da geração dos dados em pesquisas de natureza qualitativa.

O item menos marcado, *outros*, exigia que os respondentes especificassem os desafios que, mesmo não estando entre as opções, eles julgavam necessário explicitar. Identificamos duas respostas que, por falta de atenção ou com o propósito de reforçar tópicos já elencados no questionário, diziam respeito ao *tempo para término do projeto* (equivalente ao tópico *atendimento aos prazos*) e à *estrutura e formatação* (equivalente aos tópicos *escrita das seções do trabalho e aplicação das normas da ABNT*).

Apesar de termos priorizado, neste artigo, os obstáculos enfrentados pelos alunos, encerramos esta seção apresentando, de modo agrupado, respostas à pergunta 4.8 do questionário, por meio da qual se buscou levantar as estratégias usadas para superá-los. As respostas, distribuídas no quadro a seguir, apontam

para a organização do tempo e das atividades, os encontros com o orientador e com outros sujeitos mais experientes, a ampliação das fontes de pesquisa e, por fim, a automotivação e gestão da ansiedade. Como algumas respostas contemplaram mais de um item, foram inseridas em duas ou mais partes diferentes do quadro, sendo destacado o item correspondendo a cada grupo.

Quadro 1 – Distribuição das respostas da pergunta 4.8

ORGANIZAÇÃO DO TEMPO E DAS ATIVIDADES
“Dedicar a vida somente ao desenvolvimento do TCC”
“Sempre focando na minha formação, reservando horários e estudando sobre”
“Força de vontade e <i>organização de horários para melhor planejamento</i> ”
“Pesquisas, leituras e reuniões”
“Melhorar a produtividade, dando ênfase no projeto em desenvolvimento, e cumprimento e adiantamento de metas estabelecidas”
“Estabelecimento de metas”
“Força de vontade pra me formar e <i>organização, no final do prazo, com relação ao tempo</i> ”
ENCONTROS COM O ORIENTADOR E COM OUTROS SUJEITOS MAIS EXPERIENTES
“Ter reuniões regulares com meu orientador e sempre tirar dúvidas”
“Procurar os orientadores”
“Pedi ajuda aos professores e amigos”
“Procurei meu orientador”
“Conversas com meu orientador”
“Quando à escrita do trabalho, eu <i>busquei por orientações com outros professores</i> e li outros artigos. Em relação à apresentação, foi só procurar relaxar e me sentir tranquilo para conter o nervosismo”
“Resumindo a uma palavra: pesquisas junto aos orientadores”
“Pedi orientação ao professor de língua portuguesa da escola”
“Pedi ajuda ao orientador e outros professores”
“Comunicação, com ela, provávamos encontrar o foco e resolver”
“Conversei com pessoas experientes no assunto”
“Procurar ajuda de outras pessoas que não são meus orientadores”
“Lendo outros artigos e <i>pedindo ajuda ao orientador</i> ”
“Pesquisar na internet e <i>diálogo com pessoas que já tinham experiência</i> ”
“Fiz estudos sobre o problema via internet e <i>conversas com alguns professores</i> ”
“Pesquisas e tirando dúvidas com professores”
AMPLIAÇÃO DAS FONTES DE PESQUISA
“Fiz pesquisas na internet”
“Leitura de outros artigos científicos. Baseando-me em textos já existentes fica mais fácil produzir o nosso”
“Lendo outros artigos e pedindo ajuda ao orientador”
“Fiz estudos sobre o problema via internet e conversas com alguns professores”
“Pesquisar na internet e diálogo com pessoas que já tinham experiência”

“Quando à escrita do trabalho, eu busquei por orientações com outros professores e li outros artigos. Em relação à apresentação, foi só procurar relaxar e me sentir tranquilo para conter o nervosismo”
AUTOMOTIVAÇÃO E GESTÃO DA ANSIEDADE
“Desempenho, calma e resiliência”
“Persistir e não desistir!”
“ <i>Força de vontade</i> e organização de horários para melhor planejamento”
“Quando à escrita do trabalho, eu busquei por orientações com outros professores e li outros artigos. Em relação à apresentação, foi só <i>procurar relaxar e me sentir tranquilo para conter o nervosismo</i> ”
“Utilizei a raiva e a vontade de concluir o curso”
“Vontade de concluir o curso”
“Sempre pensando no diploma”
“ <i>Força de vontade pra me formar</i> e organização, no final do prazo, com relação ao tempo”

Fonte: acervo da pesquisa, 2019.

Esse quadro traz algumas informações que merecem atenção, a começar pela recorrência do auxílio do orientador e de outros sujeitos mais experientes como estratégia para contornar os problemas. Isso evidencia, naturalmente, a dependência dos alunos do ensino médio, os quais ocupam uma posição periférica na produção do conhecimento, a pessoas que integram ou integraram o centro da comunidade acadêmica. Ainda assim, é válido observar que sua autonomia também começa a ser construída nesse nível de ensino, a partir do momento em que eles tomam algumas iniciativas, a exemplo da organização do tempo e das atividades bem como da ampliação das fontes de pesquisa (uso da internet e leitura de artigos). Além desses itens, que dizem respeito, principalmente, às fases de aquisição e construção do conhecimento, foram consideradas estratégias a automotivação e a gestão da ansiedade, as quais podem ser relacionadas a todas as etapas de desenvolvimento da pesquisa, inclusive à sua socialização, por meio da apresentação do trabalho.

4. Uma leitura dos resumos expandidos

Tivemos acesso à primeira versão de dez resumos expandidos, dos quais apenas um foi produzido individualmente. Os demais foram escritos, colaborativamente, por dois a quatro estudantes. Em razão do espaço restrito que temos aqui, dada a natureza do trabalho, não será possível analisar, de forma minuciosa, todos os resumos expandidos. Desse modo, faremos um recorte a partir das questões levantadas pelos questionários e que são textualmente visíveis, a começar pelas dificuldades de aplicação das regras da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), em consonância com Projeto Pedagógico do Curso (PPC), que determina o uso da ABNT como instrumento normatizador dos trabalhos técnicos e científicos produzidos por alunos da Instituição.

Identificamos, de início, alguns desvios no modo de citação do discurso alheio e na padronização exigida para as referências bibliográficas. No excerto a

seguir, extraído de um dos resumos expandidos, é visível o problema na formatação da citação de mais de três linhas, a qual, de acordo com a ABNT, deve ser justificada. Ademais, também existem alguns problemas referentes às informações da citação inseridas entre parênteses, a saber: o sobrenome do autor, escrito apenas com a inicial maiúscula; e a ausência do número da página, após o ano de publicação da obra.

apropriado até a performance de transmissão dos respectivos cabos. Tal técnica consiste numa padronização independente e de baixo custo, que busca facilitar a integração entre diferentes dispositivos, além de apresentar melhor eficiência e garantir uma flexibilidade maior caso haja mudanças no espaço no qual o mesmo foi inserido.

Um sistema de Cabeamento estruturado tem como objetivo fundamental organizar e unificar as instalações de cabos existentes e os novos sistemas de cabeamento em edificações comerciais, residenciais, e industriais, tornando-se assim um sistema padrão, servindo como referência no desenvolvimento de novos produtos e soluções para o segmento de redes. Trata-se de uma rede física passiva, que comporta as mais variadas aplicações (sinais de voz, dados, imagem e controle), adequada para o tráfego de quaisquer sinais de baixa tensão, até um limite de frequência definido. (Pinheiro, 2003).

O cabeamento estruturado surgiu advento de inúmeras transformações dentro da área de redes de computadores com o intuito de atender as necessidades dos profissionais de TI e dos clientes finais para o qual esse sistema é instalado e disponibilizado. Nos dias

Fonte: acervo da pesquisa, 2019.

Desvios na formatação das referências foram mais frequentes, o que pode ser justificado pela quantidade considerável de regras, a depender do material de onde partiu a citação, somada à inexperiência dos alunos. A escassez de referências bem como a inclusão, no fim do trabalho, de referências não mencionadas no corpo do texto também ocorreram. Nos próximos excertos, é possível observar alguns desvios, os quais estão relacionados à falta de marcação do título e à ausência de informações essenciais para a construção das referências (primeiro nome do autor, editora e cidade), respectivamente.

REFERÊNCIAS

MACEDO, R. T.; PELLOSO, M.; PREUSS, E.; PARREIRA, F.. Laboratório de montagem e manutenção de computadores. 1. ed. Rio Grande do Sul: UAT/NTE/UFSM, 2017.

MAZIERO, C. Sistemas Operacionais: Conceitos e Mecanismos. Editora UFPR, 2019. 456 p. ISBN 987-85-7335-340-2.

VAL, C. E. Ubuntu: Guia do Iniciante. Vitória, 2015.

REFERÊNCIAS

INDRUSIAK, Leandro Soares. Linguagem Java. Grupo JavaRS JUG Rio Grande do Sul, 1996.

STEFANINI, Fernando; SALLES, Marco. **Começando um projeto no Play! Framework usando Java.** 2014.

MADSON. **Criando um site completo com Bootstrap e jQuery.** 2015.

Fonte: acervo da pesquisa, 2019.

O não atendimento às normatizações identificadas, tanto no modo de organizar as citações quanto as referências, sinalizam a importância de enxergar as normas de formatação não apenas como um exercício de escrita. Ocorre que, embora os alunos tenham acesso a gêneros acadêmicos muito antes da produção do TCC, nem sempre estudantes e professores trazem à baila questões sobre normatização durante a leitura que fazem dos textos, deixando-as como uma informação a ser acessada no momento da produção escrita. Nessa direção, Príncipe (2017, p. 188), ao refletir acerca de sua prática docente, conclui que “a atividade de fazer citações de textos não se resume a uma atividade de escrita, mas também se trata de uma atividade de leitura”, a qual também deve suscitar reflexões a respeito das concepções de gênero, autoria, projeto de dizer, interlocutor(es).

Ainda que observar os desvios às convenções seja importante para a organização do texto, não se pode limitar o momento de revisão à sua superfície, como geralmente ocorre. Segundo Carlino (2004), durante a revisão, deve-se levar em consideração o conjunto do texto, o que inclui, além dos aspectos superficiais, possíveis modificações ou desenvolvimento de perspectivas e noções, tal como fazem os escritores mais experientes. Entendemos que, neste caso, o ideal seria a junção do modelo de *socialização acadêmica*, associado às regras básicas do discurso acadêmico, com o modelo de *letramentos acadêmicos*, relacionado à produção de sentido, identidade, poder e autoridade, ambos propostos por Lea e Street (2014). Isso, certamente, também implicará em mudanças nas diretrizes que subsidiam a produção escrita dos alunos, visto que, conforme já observado por esses dois pesquisadores em trabalho anterior, tais diretrizes contemplam, quase que exclusivamente, questões técnicas, como gramática, pontuação, ortografia, referências, bibliografias, notas de rodapé e avisos sobre plágio (LEA & STREET, 1998).

Esses problemas de formatação, contudo, não se deram em excesso, especialmente quando comparados à escrita das seções. Neste último caso, informações que, a princípio, deveriam fazer parte de uma seção do resumo expandido, como a metodologia, ocupa outra seção, como os resultados e discussões. O excerto a seguir é uma amostra do que estamos discorrendo, uma vez que, no parágrafo formulado, os autores descrevem, no capítulo de discussão dos resultados, os procedimentos de geração dos dados, informação esta que deveria ocupar a metodologia.

Durante o início do projeto, os estudantes da rede pública foram submetidos a responder questionários buscando identificar as habilidades pré-existentes. No decorrer do projeto como avaliação das habilidades foram feitas atividades lúdicas com jogos digitais como Light Bot e ferramentas como Scrath, buscando verificar se as habilidades estão sendo desenvolvidas como esperado. Além disso, as voluntárias do projeto sempre tiveram uma atenção especial para a verificação do desenvolvimento das crianças, fazendo sempre observações de melhoria.

Fonte: acervo da pesquisa, 2019.

Evidentemente, estamos considerando que, além dos movimentos retóricos que auxiliam a caracterização do gênero, os movimentos de avanço e retomada, explicados exaustivamente pela Linguística Textual, também são possíveis em uma produção escrita. Porém, reiteramos que o que acontece em alguns resumos expandidos aos quais tivemos acesso não são retomadas de itens já incorporados ao texto, a fim de desenvolvê-los na seção devida (por exemplo, retomar as questões de pesquisa da introdução na conclusão para respondê-las), mas sim o reposicionamento equivocado deles. Isso, contudo, não justifica uma visão tecnicista dos gêneros acadêmicos, como se estes fossem constituídos por unidades monolíticas. Na realidade, conforme defende Street (2010), ao explicar, em seu artigo, a dimensão escondida *estrutura*, é necessário que o professor mostre aos seus alunos que os títulos e a organização das seções podem variar a depender da área na qual a pesquisa está situada, não sendo, portanto, estruturas estanques.

Chamamos também a atenção para algumas escolhas enunciativas que, embora não tenham sido explicitadas no questionário, foram identificadas por nós a partir da leitura dos resumos expandidos, como a seleção da pessoa do discurso. Neste caso, especificamente, o “problema” ocorre quando há, no mesmo texto, diferentes posicionamentos enunciativos: a primeira pessoa, a fim de aproximar o pesquisador de seu objeto de estudo, empregando ao texto mais subjetividade; e a terceira pessoa, com o intuito de distanciar o pesquisador de seu objeto de estudo, empregando ao texto mais objetividade. As escolhas também ocorrem entre a primeira pessoa do singular e a primeira pessoa do plural, tendo em vista que o grau de subjetividade também varia entre elas. Com a primeira pessoa do singular, geralmente evitada na academia, o autor (experiente, na maior parte das vezes) enfatiza seu percurso em cada fase da pesquisa, explicitando desafios e achados. Com a primeira pessoa do plural, o autor destaca a natureza colaborativa do estudo, além de dividir com seus pares as críticas que porventura recaírem sobre a pesquisa. Vejamos, agora, os excertos a seguir, ambos extraídos do mesmo resumo expandido:

dos participantes com outros que ainda não tiveram a oportunidade de lê-los. De início, foi observada a necessidade de um sistema em que essa partilha de obras literárias pudesse alcançar mais pessoas, deixando de ser restrita somente aos alunos do instituto, passando a ficar disponível a toda comunidade.

O propósito do projeto foi alcançado com êxito uma vez que temos o sistema em mãos e em boas condições para o funcionamento, como pode ser observado nas telas do sistema. A criação do site possibilita uma amplitude maior dos membros e uma maior

Fonte: acervo da pesquisa, 2019.

O primeiro excerto faz parte da introdução e traz uma passagem que poderia estar na primeira pessoa: “foi observada a necessidade...”. Possivelmente, a construção “observamos a necessidade” foi descartada em razão de haver, na área tecnológica, uma preferência dos pesquisadores pela terceira pessoa. Contudo, mais à frente, os autores utilizaram a primeira pessoa do plural, a exemplo do segundo excerto, retirado dos resultados e discussões, a fim de se colocarem nas

etapas empíricas da pesquisa: “uma vez que temos o sistema em mãos e em boas condições para o funcionamento...”. Além disso, a inserção da primeira pessoa pode ser explicada a partir da necessidade de os alunos se posicionarem como escritores, marcando, por meio do eu autoral, sua autoridade em relação ao conteúdo que produzem (IVANIC, 1998). Por essa razão, tais transgressões são influenciadas pelas experiências de escrita dos alunos dentro e fora do contexto acadêmico.

Os desvios analisados nesta seção deixam evidentes que, durante o processo de acompanhamento da produção de gêneros acadêmicos, é necessário que o professor busque explicações para compreendê-los – ao invés de julgá-los como erros, apenas – e, se for o caso, mostre aos alunos do ensino médio, os quais ainda não estão completamente imersos no universo acadêmico, o porquê de certas convenções, próprias a esse contexto, existirem. Assim, não se pode apenas sugerir a eles que sigam as normas da ABNT, dividam os textos em seções e escrevam na terceira pessoa sem antes explicá-los, por exemplo, que a formatação uniformizada é indispensável para garantir o compartilhamento organizado do conhecimento científico; que as seções de um gênero acadêmico, como o resumo expandido, possuem propósitos diferenciados, exigindo a presença de informações específicas a cada uma delas, podendo ainda ser dispensadas, a depender da área; que o uso da terceira pessoa – uma herança do positivismo – distancie, discursivamente, o pesquisador de seu objeto de pesquisa, tornando o texto mais objetivo, apesar de outras marcas de subjetividade nele se fazerem presentes.

Considerações finais

A partir das análises aqui empreendidas, entendemos que o letramento acadêmico deve fazer parte do currículo do ensino básico, ainda que, no contexto brasileiro, isso não aconteça com frequência, o que, certamente, valida a importância desta pesquisa e de outras que busquem problematizar o assunto. Ocorre que, quando os alunos do ensino básico têm acesso a regras de uma comunidade discursiva (a comunidade acadêmica, neste caso), mesmo não sendo seus membros efetivos, eles irão se apropriar delas e, quando alcançarem o ensino superior, estarão mais aptos a lidar com as práticas de letramento comuns a esse contexto.

Observamos que, para isso acontecer, propor a produção de gêneros acadêmicos, desconsiderando, muitas vezes, o contexto comunicativo mais amplo, não é suficiente para que os alunos estejam participando, integralmente, de práticas de letramento acadêmico. Isso justifica, por exemplo, a dificuldade que eles enfrentam ao produzir um artigo científico ou resumo expandido como Trabalho de Conclusão de Curso, até porque a apropriação de um gênero vai além da absorção de sua estrutura composicional. Mais que se apropriar das características dos gêneros por meio de modelos a serem seguidos, os alunos precisam vivenciá-los em sua diversidade, utilizando-os para atingir os mais diferentes propósitos. É vivenciando os gêneros que questões epistemológicas e sociais serão suscitadas, contemplando, assim, a complexidade de tais práticas letradas.

Nesse sentido, defendemos que os alunos devem participar de práticas de letramento acadêmico em sua completude, participando de eventos científicos, realizando leituras de produções acadêmicas bem como desenvolvendo e publicando suas próprias produções. Para tanto, mostra-se necessária maior interação entre as Instituições de Ensino Superior e as escolas de ensino básico, de modo que as primeiras ofereçam espaço para que estudantes e professores dos primeiros anos da educação formal participem das práticas de letramento acadêmico como agentes produtores e questionadores de conhecimento.

Referências

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS – ABNT. *NBR 6028*: Informação e documentação – Resumo – Apresentação. Rio de Janeiro, novembro de 2003.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS – ABNT. *NBR 6022*: Informação e documentação – Artigo em publicação periódica científica impressa – Apresentação. Rio de Janeiro, maio de 2003.

BRASIL. *Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 10 Fev. 2020.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>> Acesso em: 10 Fev. 2020.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)*. Brasília: MEC, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>. Acesso em: 10 Fev. 2020.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 10 Fev. 2020.

CANAGARAJAH, A. Suresh; LEE, Ena. Negotiating Alternative Discourses in Academic Writing: Risks with Hybridity. In: THESEN, Lucia; COOPER, Linda (ed.), *Risk in Academic Writing: Postgraduate Students, their Teachers and the Making of Knowledge*. Bristol: Multilingual Matters, 2014. p. 59-99

CARLINO, Paula. *Escribir, leer y aprender em la universidad: una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina S.A, 2005.

CARLINO, Paula. El proceso de escritura académica: cuatro dificultades de la enseñanza universitaria. *Educere*, julho-agosto, ano/vol. 8, número 26, Universidade dos Andes, Mérida, Venezuela, p. 321-327.

CARVALHO, José A. B.; SILVA, António.; PIMENTA, Jorge. Uso da Escrita em Diferentes Disciplinas Escolares: Construção ou Reprodução de Conhecimento? *In*:

BARBEIRO, L.; CARVALHO, J. A. B. *Actividades de escrita e aprendizagem*. Leiria: ESSE/IPL e CIEd/UMinho, 2008, p. 21-31.

CARVALHO, José A. B. Literacia académica: da escola básica ao ensino superior - uma visão integradora. *Letras & Letras*, v. 29, n. 2, fev. 2014. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/25983/14269>. Acesso em: 11 mar. 2020

CASSANY, Daniel; MORALES, Oscar Alberto. Leer y escribir en la universidad: Hacia la lectura y la escritura crítica de géneros científicos. *Revista Memorialia*, Universidad Nacional Experimental de los Llanos Ezequiel Zamora (Unellez), Cojedes, Venezuela, 2008.

CHASSOT, Attico. Alfabetização científica: uma possibilidade para a inclusão social. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro: ANPEd; Campinas: Autores Associados, v. 8, p. 89-100, 2003.

CUNHA, Rodrigo Bastos. Alfabetização científica ou letramento científico? Interesses envolvidos nas interpretações da noção de scientific literacy. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro: ANPEd; Campinas: Autores Associados, v. 22, p. 1-15, 2017.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE, *Projeto Político-Pedagógico do IFRN: uma construção coletiva: documento base*. Natal, 2012. Disponível em: <<https://portal.ifrn.edu.br/ifrn/institucional/projeto-politico-pedagogico-1/lateral/menu-1/volume-1-documento-base>>. Acesso em: 8 Fev. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE, *Projeto pedagógico do curso técnico de nível médio em Informática na forma integrada, presencial*. Natal, 2011c. Disponível em: <<https://portal.ifrn.edu.br/ensino/cursos/cursos-tecnicos-de-nivel-medio/tecnico-integrado/tecnico-em-informatica/view>>. Acesso em: 8 Fev. 2020.

IVANIČ, Roz. *Writing and identity: The discursal construction of identity in academic writing*. Amsterdam: John Benjamins, 1998.

KLEIMAN, Angela. Agenda de pesquisa e ação em Linguística Aplicada: problematizações. In.: MOITA LOPES, Luiz Paulo. *Linguística Aplicada na modernidade recente: Festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola, 2013.

LAVE, J; WENGER, E. *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. New York: Cambridge University Press, 2006.

LEA, Mary; STREET, Brian. Student writing in higher education: an academic literacies approach. *Studies in Higher Education*, Abingdon, Oxon, UK, v. 23, n. 2, p. 157-172, 1998.

LEA, Mary; STREET, Brian. O modelo de “letramentos acadêmicos”: teoria e aplicações. Trad. Fabiana Komesu e Adriana Fischer. *Revista Filologia e Linguística Portuguesa*, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 477-493, jul/dez, 2014.

LEITE, Evandro Gonçalves. *Letramentos acadêmicos na iniciação científica de alunos de ensino médio do Campus Pau dos Ferros do IFRN*. 2020. 736 f. Tese (Doutorado em Programa de Pós-Graduação em Letras) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Pau dos Ferros, 2020.

LILLIS, Theresa. “Whose Common Sense”? Essayist literacy and the institutional practice of mystery. In: JONES, C.; TURNER, J.; STREET, B. (orgs.). *Students writing in the university: cultural and epistemological issues*. Amsterdam: John Benjamins, p. 127-140, 1999.

LILLIS, Theresa. Student Writing as ‘Academic Literacies’: Drawing on Bakhtin to Move from Critique to Design. *Language and Education*, Vol. 17, No. 3, 2003.

LILLIS, Theresa; SCOTT, Mary. Defining academic literacies research: issues of epistemology, ideology and strategy. *Journal of Applied Linguistics*, 4(1), 2007, p. 5-32.

OLIVEIRA, Maria do Socorro. Gêneros Textuais e Letramento. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 10, p. 325-345, 2010.

PALACIOS, Graciela G. *Letramento acadêmico no ensino médio: uma experiência pedagógica a partir do material didático autoral “Manual do Jovem Pesquisador*. 2016. 261 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Línguas) – Universidade Federal do Pampa, Bagé, 2016.

PRÍNCIPE, Giovana S. *A escrita de monografia no ensino técnico integrado ao médio: uma prática dialógica de letramento acadêmico*. 2017. 209 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017.

STREET, Brian. Dimensões “escondidas” na escrita de artigos acadêmicos. Trad. Armando Silveiro. *Perspectiva*, v. 28, n. 2, p. 541-567, jul./dez. 2010.

ZAVALA, Virginia. Quem está dizendo isso?: letramento acadêmico, identidade e poder no ensino superior. In: VÓVIO, C.L.; SITO, L.S.; DE GRANDE, P.B. *Letramentos: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em Linguística Aplicada*. Campinas, SP: Mercado de Letras. 2010, p. 71-95.

ZAVALA, Virginia. La escritura académica y la agencia de los sujetos. *Cuaderno Comillas*, n. 1, 2011, p. 52-66.

Para citar este artigo

PEREIRA, Dayveson Noberto da Costa. Letramento acadêmico no Ensino Médio: um estudo de caso a partir do campus João Câmara do IFRN. *Miguilim – Revista Eletrônica do Netlli*, Crato, v. 10, n. 4, p. 1811-1832, nov.-dez. 2021.

O autor

Dayveson Noberto da Costa Pereira é doutorando em Estudos da Linguagem pela UFRN. Mestre em Linguística Aplicada pela UFRN. Professor de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira do IFRN. Coordenador do Núcleo de Estudos Afrobrasileiros e Indígenas do IFRN/Campus Ceará-Mirim.