

ORIGINAL ARTICLE

Letramento acadêmico em inglês e em português: um estudo de atividades avaliativas provenientes de disciplinas de um curso de graduação de uma instituição americana e uma brasileira

Luciana Lorandi Honorato de Ornellas¹

¹ Universidade de São Paulo, Instituto Federal de São Paulo (USP/IFSP), Campus Boituva. <lucianalorandi@usp.br>

RESUMO

O artigo analisa como o letramento acadêmico é promovido na escrita acadêmica através gêneros. O contexto do estudo é o de disciplinas de graduação no campo das Ciências Biológicas. As disciplinas ocorrem em uma instituição estadunidense e em uma instituição federal brasileira. Os dados foram extraídos de documentos pedagógicos e avaliativos que foram analisados através da análise de conteúdo. Os dados coletados na instituição estadunidense mostraram que os gêneros são usados como um veículo para integrar o conhecimento e também para demonstrar informações. Relativo ao contexto nacional, os gêneros são usados apenas para demonstrar informações. Pode-se concluir que na instituição estadunidense, a alfabetização acadêmica ocorre de forma ideológica nas disciplinas, visto que a escrita é desenvolvida através de gêneros que são explorados como uma prática social. No entanto, na instituição brasileira o letramento acadêmico é desenvolvido de forma autônoma, devido à ausência de ensino da escrita nas disciplinas, provavelmente porque se considera que os alunos já sabem escrever. Em resumo, esta investigação pretende esclarecer as práticas acadêmicas de letramento em diferentes contextos acadêmicos, a fim de trazer informações para outros pesquisadores e profissionais sobre como esta questão foi tratada e quais são os pontos fortes e fracos dessas práticas.

PALAVRAS-CHAVE: letramento acadêmico; gêneros; educação superior; instituição brasileira; instituição estadunidense.

Academic literacy in English and Portuguese: a study of evaluative activities from disciplines of a graduate program in an American and a Brazilian institution

ABSTRACT

The paper analyses how academic literacy is promoted in academic writing assignments using genres. The context of the study is that of undergraduate disciplines in the field of Biological Sciences. The disciplines take place in an American institution and in a Brazilian federal one. The data were drawn from pedagogical and evaluative documents that were analysed by content analysis. The data collected from the American institution showed that genres are used as a vehicle to integrate knowledge, and also to demonstrate information. Relating to national context, genres are used to demonstrate information. It can be concluded that, in the American institution, academic literacy occurs in an ideological way in the disciplines, since writing is developed making use of genres that are explored as a social practice. Nevertheless, in the Brazilian institution, academic literacy is developed in an autonomous way, due to the absence of the teaching of writing in the disciplines, probably because it is considered that students already know how to write. In brief, this investigation intends to clarify academic literacy practices in different academic contexts in order to bring insight to other researchers and practitioners on how this issue has been dealt with, and what are the strengths and the weaknesses of such practices.

KEYWORDS: academic literacy; genres; higher education 3; Brazilian institution; American institution.

Corresponding Author:

LUCIANA LORANDI HONORATO DE ORNELLAS
<lucianalorandi@usp.br>



This article is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International license, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original publication is properly cited.
<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

1. INTRODUÇÃO

Estudar em uma universidade estrangeira pressupõe mais do que saber a língua; são necessários, também, saberes relativos ao letramento acadêmico para que o aluno seja capaz de se comunicar e se socializar tanto nas atividades promovidas pelas disciplinas, quanto com a respectiva comunidade discursiva, além de aprender a se posicionar diante de políticas linguísticas de publicação. Dentre os conhecimentos proporcionados pelo letramento acadêmico é possível destacar o conhecimento dos padrões retóricos específicos da língua estrangeira estudada, os gêneros da esfera acadêmica e as habilidades gerais necessárias ao letramento acadêmico, mencionadas por Ferreira (2015)¹.

A preocupação com o letramento acadêmico e alunos internacionais é observada em pesquisas do exterior, como a de Nambiar & Ibrahim (2013) que buscam compreender as dificuldades dos alunos nas atividades de um curso de leitura e identificar as práticas de letramento utilizadas por eles para lidar com tais dificuldades. Outro exemplo é Riazi (2016) ao comparar as características linguísticas e discursivas dos textos elaborados pelos alunos para a seção escrita do teste TOEFL IBT com as produzidas nas tarefas de escrita acadêmica na universidade. Pode-se, também, citar Bailey (2012) que discute os desafios dos alunos em relação à escrita acadêmica, suas dificuldades e as práticas de avaliação.

As investigações supracitadas oferecem uma amostra da preocupação com as peculiaridades envolvidas no letramento acadêmico, uma vez que as práticas institucionais, os gêneros, a linguagem envolvida nesse contexto é diferente do que os alunos vivenciam nas escolas, sobretudo, se o estudante advém de outro contexto cultural. Daí o interesse em investigar as dificuldades, as semelhanças e diferenças entre o que o estudante encontra em um teste de proficiência e nas aulas da universidade, e os desafios enfrentados por tais alunos. No que se refere a este artigo, ele também investiga o letramento acadêmico e alunos internacionais, mas com o objetivo de comparar como o letramento é promovido nos dois contextos distintos.

Sobre as pesquisas brasileiras relacionadas à internacionalização da educação superior e ao letramento acadêmico, percebe-se que o assunto começa a ser tema recorrente de pesquisa a partir de 2013, com estudos versando sobre o programa Idiomas sem Fronteiras, conforme observa-se no trabalho de Dorigon (2015) que analisa os documentos oficiais dos Programas Inglês sem Fronteiras e Idiomas sem Fronteiras, com vistas a compreender sua composição e alterações implementadas. Sarmiento e Kirch (2015), por sua vez, apresentam os Núcleos de Línguas (NuLi) do programa Idiomas sem Fronteiras como um contexto propício para a formação de professores de inglês, por meio do exercício da docência, aliando reflexão teórica e prática. Já Vial (2014) analisa o modo como a docente utilizou o livro didático em um curso de Inglês para fins específicos, preparatório para o IELTS, no NuLi UFRGS.

¹ Ferreira (2015, p. 18): expor, argumentar, resumir, buscar, hierarquizar e relacionar informações, valorizar raciocínios, debater (Carlino, 2013), ter consciência retórica das regras da comunidade discursiva (Hyland, 2002, 2009; Swales e Feak, 2004), persuadir sobre a validade dos argumentos, negociar conhecimento, valores (Hewings, 2001).

Apesar de a internacionalização não ser um fenômeno recente no Brasil, ela começou a ganhar destaque nas pesquisas com o Programa CsF, o que pode explicar o foco dos estudos voltar-se mais para políticas linguísticas e formação de professores do que para aspectos mais relacionados ao letramento acadêmico.

As ações de internacionalização no Brasil, fomentadas desde 2012 pelo programa Ciências sem Fronteiras (CsF), trouxeram à tona a necessidade de os alunos das universidades públicas aprenderem uma língua estrangeira e, conseqüentemente, aumentaram a procura nessas universidades por cursos de línguas para fins acadêmicos, sobretudo o inglês. Para auxiliar nas demandas referentes a idiomas estrangeiros e, viabilizar as oportunidades de ingresso dos alunos brasileiros em universidades estrangeiras, foi lançado, no mesmo ano, o programa Inglês sem Fronteiras (IsF), que em pouco tempo se expandiu e se consolidou como Idiomas sem Fronteiras.

Diversas são as atuações do IsF desde sua criação e dentre elas podem ser citadas: a aplicação de exames internacionais (TOEFL IBT); a oferta de cursos on-line, com foco em ouvir, ler e falar, habilidades requeridas no referido exame e, também, de cursos presenciais, em Núcleos de Línguas (NucLi) instalados em Universidades Federais. Os NucLi possuem diversos cursos presenciais, tais como: preparatórios para os exames internacionais, conversação, leitura e Inglês para fins acadêmicos, dentre outros.² Cada núcleo possui professores e coordenadores licenciados na área de Letras e tem autonomia para adotar materiais didáticos ou elaborá-los.

Esta pesquisa pretende auxiliar professores, como os dos NucLi, que trabalham com inglês para fins acadêmicos, com vistas à mobilidade internacional, a inteirar-se das práticas de letramento acadêmico internacional e nacional, mais especificamente, das atividades avaliativas solicitadas nesses dois contextos. Sendo assim, o objetivo deste estudo³ é compreender como o letramento acadêmico é promovido por meio das atividades avaliativas expressas por gêneros textuais nas disciplinas da graduação na área de Ciências Biológicas em uma instituição de ensino superior americana e uma instituição pública federal brasileira.

Para alcançar esse objetivo, foram elaboradas as seguintes perguntas de pesquisa: (1) Quais são os gêneros solicitados nas atividades avaliativas das duas instituições de ensino? (2) Quais habilidades gerais relacionadas ao letramento acadêmico esses gêneros requerem? (3) Qual a função desses gêneros nas disciplinas?

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A expressão letramento acadêmico, doravante (LA), empregada ao longo deste artigo, é entendida como o uso da língua em ambiente acadêmico, para escrever, falar ou ler (HYLAND, 2002). Saliento, também, que há nesse processo uma variedade de práticas comunicativas, expressas por meio de gêneros, que circulam em diferentes disciplinas acadêmicas, inseridas,

² <<http://isf.mec.gov.br/ingles>> acesso em 02/08/16.

³ Este estudo é parte do Letramento acadêmico em Inglês e Português: uma investigação em múltiplos aspectos, que é um desdobramento do grupo de pesquisa denominado LEVYG – Língua Estrangeira e Vygotsky, cadastrado no CNPQ <<http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhorh/6959487280469762>>

por sua vez, em diversas áreas do conhecimento (Street, 2001); que levam em consideração os aspectos sociais, culturais e contextuais de todos os envolvidos: alunos, professores e instituição de ensino (Lea & Street, 1998).

Compreender o LA, é sobretudo, refletir sobre o ensino da escrita acadêmica, habilidade predominante no contexto internacional universitário, conforme será observado na análise dos dados. Vale ressaltar que, neste artigo, o conceito de gênero é compreendido segundo Bakhtin (1997/1953, p. 279): “[...] cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso”.

Nesta seção, abordaremos dois importantes modelos de ensino de escrita acadêmica, o Inglês para fins acadêmicos (English for academic purposes – EAP) e os Letramentos Acadêmicos (Academic Literacies – ACLITS). Trataremos, também, do movimento conhecido como WAC (Writing across disciplines).

O escopo do artigo não permite um aprofundamento das concepções de escrita surgidas desde a década de 1940 (ver Ferreira, 2011, por exemplo). No entanto, é importante esclarecer que há três concepções de escrita: 1) abordagem com base no produto (ver Zamel, 1976); 2) abordagem processual (Squire & Applebee, 1969; Emig, 1971; Flower & Hayes, 1977; 1980; 1981) e 3) abordagem social (ver Marcuschi, 2008).

A abordagem social, na qual se ampara esta pesquisa, concebe a escrita como uma atividade social, expressa por meio de gêneros textuais. Podemos destacar, nesta abordagem, quatro escolas de gêneros: a abordagem do Inglês para Fins Acadêmicos (English for Academic Purposes – EAP) (Swales, 1990; 2004), a perspectiva da nova retórica (Bazerman, 2005; Freedman e Medway, 1994; Miller, 1984), a escola australiana (Martin, 1991; 1993) e a perspectiva interacionista sociodiscursiva (Bronckart, 2003; Schnewly et al., 2004). O que as diferencia é a concepção de gênero e as propostas pedagógicas (ver Ferreira, 2011, por exemplo). Para os propósitos deste estudo, mencionaremos, apenas, as duas primeiras escolas.

O EAP é um desdobramento do Inglês para fins específicos (English for Specific Purposes - ESP), uma abordagem para o ensino de línguas originada na década de 1960; os estudos em EAP, por sua vez, iniciam-se na década de 1980. As pesquisas em EAP, unem teoria e prática e são comprometidas com o ensino de línguas. O foco dos estudos recai sobre as necessidades dos alunos e as habilidades de comunicação específicas das disciplinas (Hyland, 2006). Diversas são as universidades internacionais que utilizam o EAP.

Dentre os teóricos nessa área, é possível destacar Swales (1990; 2004) e suas propostas para escrita de gêneros acadêmicos, levando-se em consideração a estrutura do gênero, composta por movimentos e passos, que auxiliam a expressar propósitos comunicativos, dentro de um evento comunicativo recorrente (um gênero), aos membros de uma comunidade discursiva específica, cujos membros compartilham convenções, tradições, nomenclaturas, vocabulário específico e estilo próprio. O social, nessa perspectiva, é estudado por meio das características textuais, por acreditarem que a compreensão dessas leva ao entendimento daquele.

O gênero no EAP é entendido como “uma classe de eventos comunicativos cujos membros compartilham certo conjunto de objetivos. Estes objetivos são

reconhecidos pelos membros mais experientes da comunidade discursiva e constituem a razão do gênero⁴." (Swales, 1990, p. 58)

Na década de 1970, segundo Russel et al (2009), houve um grande aumento de alunos na educação superior norte-americana, impactando diretamente nos cursos de redação, oferecidos aos alunos ingressantes. Motivado pelas demandas em relação à escrita decorrentes dessa expansão, e inspirado pelos trabalhos de James Britton e colegas na universidade de Londres, inicia-se, nos Estados Unidos, o movimento envolvendo teoria, pesquisa e prática, conhecido como WAC (Writing across Disciplines), termo cunhado por Britton, cujo conceito fulcral é o gênero.

O gênero nesse movimento é calcado na teoria de gênero como ação social segundo Miller (1984; 1994), ou melhor, na perspectiva da nova retórica, que por sua vez, define os gêneros como "ações retóricas tipificadas baseadas em situações recorrentes" (Miller 1984, p. 159). Nessa perspectiva, os pesquisadores não estudam o gênero pelo texto, mas sim, pelas relações entre o texto, a atividade humana e a circunstância em que o texto é utilizado de modo tipificado.

Na década de 1980, foi conjugado ao conceito de gênero como ação social, a teoria da atividade histórico-cultural de Vygotsky. Os gêneros passaram, então a ser compreendidos como: "modos tipificados de interagir com ferramentas⁵, [...] coordenar atividade coletiva e regular o pensamento" (Russell, 1997; Bazerman, 2009 citado por Russell et al, 2009, p. 408), os quais não podem ser analisados fora das atividades reais. Desta forma, o aluno aprende, com o professor da disciplina, a compreender (por que, onde, quando, o que e como) e a elaborar o gênero para realizar uma atividade de aprendizagem de uma disciplina específica, ou melhor, a usar o gênero como uma ferramenta para aprender algo específico da e na disciplina.

Na década de 1990 ocorreu uma grande expansão do ensino superior no Reino Unido, cujos neófitos apresentavam dificuldades em relação à escrita acadêmica, não demonstradas até então pelos alunos. Em decorrência disso, tornou-se necessária a criação de aulas que oferecessem suporte à escrita acadêmica desses alunos. É nesse contexto de pesquisas de prática orientada a tais alunos que Lea e Street (1998) elaboraram o modelo dos Letramentos Acadêmicos. Esse modelo é alicerçado nos Novos Estudos do Letramento (Street, 1984) e influenciado pelo trabalho inicial de Bazerman (1988).

Por meio de pesquisa com docentes e discentes, de duas instituições inglesas distintas, sobre as tarefas escritas desses discentes em relação às práticas institucionais, relações de poder e identidades, Lea e Street (1998), depreendem três modelos ou modos de se ensinar escrita no contexto acadêmico: modelo de habilidades de estudo, modelo de socialização acadêmica e modelo dos letramentos acadêmicos.

De acordo com o modelo de habilidades de estudo, explicam Russel et al (2009), escrever bem, academicamente, significa dominar e privilegiar a forma e aspectos superficiais do texto, como: gramática, sintaxe, pontuação

⁴ Minha tradução "a class of communicative events, the members of which share some set of communicative purposes. These purposes are recognized by the expert members of the parent discourse community, and thereby constitute the rationale of the genre." (Swales, 1990, p. 58)

⁵ Deve ser entendido aqui como ferramentas culturais – a fala e a escrita

e ortografia. No modelo de socialização acadêmica, segundo os autores, para que o aluno escreva bem academicamente, ele precisa assimilar as características específicas dos gêneros requeridos por disciplinas específicas, esses gêneros devem seguir os padrões dos textos escritos pelos acadêmicos da comunidade discursiva. Já no modelo dos letramentos acadêmicos, Russel et al. (2009) comentam que várias características dos outros dois modelos estão aqui incorporadas, mas sua principal contribuição é analisar a escrita acadêmica, sob a perspectiva de professores e alunos, em relação às práticas institucionais, às relações de poder e às identidades. Além de investigar novos gêneros de escrita em diferentes modos e meios.

Dessa forma, cada modelo concebe o trabalho com gêneros de modo diferente. Para o primeiro, para se compreender o gênero é necessário atentar-se à forma e é necessário escrever corretamente; para o segundo, para se dominar os gêneros é preciso seguir modelos prescritos pela comunidade discursiva; já para o terceiro, os gêneros só podem ser entendidos nas práticas sociais. Cabe esclarecer que o AcLits concebe o gênero como prática social (Russell et al, 2009, p. 405).

O AcLits, segundo Russell et al (2009), se preocupa com os efeitos dessas práticas em relação à: escrita requerida dos alunos; à aprendizagem; aos critérios de correção e feedback e aos interesses institucionais que subjazem tais práticas. Além disso, eles se questionam se alunos e professores devem resistir ou aceitar os gêneros considerados tradicionais nas disciplinas, além de se interessarem por novos gêneros emergentes e o modo tradicional de avaliá-los. Calcado na etnografia, o AcLits propõe que o letramento acadêmico seja analisado sob duas perspectivas: a do letramento autônomo e a do letramento ideológico (Street, 1984).

Na perspectiva do letramento autônomo, os aspectos sociais, culturais e ideológicos que subjazem o letramento não são considerados, pois entende-se que o letramento é neutro e universal, e independe do contexto (Street, 2006). Ele é, também, considerado uma habilidade técnica dependente do indivíduo e desvinculada de instituições. Um exemplo de letramento autônomo é o EAP, abordagem que, apesar de considerar o letramento como prática social, estuda o social por meio do texto. Tal visão decorre dos estudos de Halliday (1978), para quem língua e contexto estão intimamente ligados (Street, 2006).

O letramento ideológico, ao contrário do autônomo, segundo o autor, é compreendido como prática social cujos significados não são neutros, mas, sim, permeados por aspectos sociais, culturais e ideológicos, que variam de acordo com o contexto e a cultura. Pode-se afirmar que há diferentes letramentos e diferentes efeitos de aprendizagem proporcionados por cada letramento específico dentro de um contexto e uma visão de mundo específicos, com vistas a prevalecer sobre o outro (Gee, 1990; Besnier & Street, 1994).

Os novos estudos do letramento podem ser considerados parte do modelo ideológico, por enfatizar os aspectos sociais, culturais e ideológicos, em detrimento dos aspectos textuais. O movimento WAC, também pode ser compreendido como letramento ideológico, por valorizar o contexto de cada disciplina e por proporcionar uma aprendizagem ativa e crítica aos alunos, ao oportunizar a aprendizagem da escrita por meio de ações

retóricas, ou seja, realizando atividades de aprendizagem específicas de cada disciplina, nas quais os gêneros são instrumentos para aprender conceitos das disciplinas.

Em suma, nota-se que o EAP, o WAC e o AcLits ressaltam o caráter social do letramento acadêmico e asseveram a importância dos gêneros na prática social acadêmica. Da preocupação com contextos sociais acadêmicos distintos e com as peculiaridades em relação ao letramento acadêmico e as disciplinas, decorre esta investigação. As abordagens apresentadas acima têm no gênero o cerne para compreender o letramento acadêmico, da mesma forma, nesta pesquisa, buscamos compreender como o LA é promovido nas disciplinas, por meio dos gêneros utilizados nas atividades avaliativas, uma vez que o gênero é utilizado como um instrumento para realizar as atividades de aprendizagem acadêmicas tanto orais quanto escritas.

3. METODOLOGIA

A pesquisa foi desenvolvida em contexto nacional e internacional. No Brasil, a instituição participante é uma universidade pública federal mineira, doravante UF, que foi escolhida por ter alunos fazendo intercâmbio por meio do programa de mobilidade internacional Ciências sem Fronteiras (CsF) e, por dispor-se, prontamente, a cooperar com a pesquisa, em detrimento de outras instituições procuradas no mesmo período. O contexto internacional é representado por uma instituição de ensino superior católica da ordem Beneditina, localizada na Pensilvânia, Estados Unidos, doravante EU, na qual o aluno participante desta pesquisa cursou disciplinas por um ano.

O participante foi escolhido aleatoriamente, dentre alunos que foram selecionados para o intercâmbio pelo programa CsF. Ele é do sexo masculino e cursava Ciências Biológicas. No momento da coleta ele tinha entre 18 e 25 anos, estava no 9º semestre da graduação, e afirmou estudar inglês há mais de 7 anos. Disse, ainda, que aprendeu inglês por meio de músicas, *video games*, filmes e séries de tv. O intercâmbio ocorreu entre agosto de 2015 e julho de 2016.

A coleta de dados ocorreu de novembro de 2015 a maio de 2017, abrangendo o período em que o participante estudou no exterior (1 ano) e um semestre letivo cursado na instituição brasileira, após o intercâmbio. Os dados foram coletados por meios eletrônicos, como e-mail e google drive. Vale ressaltar que a coleta dos dados do exterior foi mais fácil do que a do Brasil, já que os documentos e atividades avaliativas do primeiro estão disponíveis on-line e as do segundo não.

Os instrumentos de coleta de dados foram constituídos por dois conjuntos: documentos pedagógicos compostos por ementas e planos de ensino da instituição brasileira, *General Course Information* da instituição internacional, e documentos avaliativos escritos, formados por exercícios, atividades, trabalhos e provas, provenientes dos dois contextos de estudo.

Os nomes em inglês das atividades avaliativas expressas por meio dos gêneros foram mantidos para preservar o aspecto cultural, pois uma tradução talvez não fosse capaz de expressar o real significado do termo.

Para a análise foram observadas as escolhas lexicais dos documentos pedagógicos⁶ já mencionados e dos enunciados de cada atividade avaliativa e orientação de como elaborá-la⁷, buscando termos que se relacionavam aos gêneros acadêmicos e habilidades gerais necessárias ao letramento acadêmico. Tais escolhas foram analisadas por meio de análise de conteúdo (Bardin, 2009), auxiliando na criação de categorias. Ao longo da análise, verificou-se que os gêneros poderiam ser agrupados em duas categorias: gêneros para demonstrar conhecimento e gêneros para mobilizar conhecimento.

O critério utilizado para essa categorização foi a função exercida pelos gêneros nas disciplinas. A identificação dessa função tornou clara sua relação com os gêneros e as habilidades gerais relacionadas ao letramento acadêmico. Vale destacar que, devido ao escopo do artigo, nos deteremos a discutir as categorias decorrentes de tal análise, apresentando excertos dos enunciados, quando necessário.

4. RESULTADOS

4.1 Os dados internacionais

O documento pedagógico internacional é denominado *General Course Information*. Ele possui em média sete páginas e é de fácil acesso aos alunos, por estar disponível no ambiente virtual de aprendizagem (AVA). Os elementos que o compõem são:

- *Course description* – contextualização da disciplina;
- *Course objectives* – indicação dos objetivos almejados com o curso;
- *Class texts* – informação acerca dos livros e textos a serem utilizados na disciplina;
- *Grading summary* – detalhamento de todas as atividades avaliativas a serem realizadas no semestre, o objetivo dessas, a pontuação de cada uma, bem como a pontuação total. Apresenta também orientações sobre qual gênero será solicitado em cada atividade avaliativa e orientações breves ou detalhadas de como elaborá-lo (alguns documentos apresentam as orientações detalhadas à parte);
- *Academic honest* – orientações sobre plágio e cola em provas;
- *Schedule* – apresentação do cronograma das aulas, dos tópicos a serem estudados, das datas das provas e apresentações de trabalhos. Indica, também, a leitura do dia, as atividades avaliativas (sinalizadas com o nome do gênero) a serem entregues na aula teórica ou laboratório e a atividade a ser realizada no laboratório (nas disciplinas que o requerem);
- *Academic support* - disponibilidade do professor para atendimento ao aluno fora de sala de aula.

Esse documento, sobretudo os itens *grading summary* e *schedule*, auxiliou a compreender as três perguntas de pesquisa, ao apresentar um panorama de todos os gêneros requeridos nas disciplinas cursadas nos dois

⁶ Apresento, na análise, uma síntese dos elementos que compõem o documento pedagógico de cada contexto de pesquisa.

⁷ Alguns professores disponibilizavam orientações detalhadas para elaboração das atividades avaliativas mais complexas.

semestres, ao demonstrar a diversidade e quantidade de gêneros solicitados, e ao fornecer orientações sobre a elaboração das atividades avaliativas. Corroborou, também, ao fornecer uma visão macro das atividades avaliativas internacionais, e em relação às atividades nacionais. No entanto, como o participante não enviou todas as atividades avaliativas realizadas, as perguntas de pesquisa foram respondidas levando-se em consideração somente as atividades avaliativas recebidas.

Com base nas informações contidas no item *Grading summary*, do *General Course information* de cada disciplina cursada no 2º semestre de 2015 e no 1º semestre de 2016, apresento abaixo os respectivos quadros com as atividades avaliativas solicitadas pelos professores da instituição internacional.

Quadro 1: Quadro sinóptico das atividades avaliativas solicitadas nas disciplinas do 2º sem. 2015 – internacional

| Wildlife Biology – 18 atividades | Wildlife Biology laboratory – 10 atividades | Molecular Genetics – 10 atividades | Molecular Genetics laboratory – 7 atividades | Science of sustainable living – 10 atividades |
|---|---|--|---|---|
| 4 quizzes 1 cumulative essay exam 1 final exam 1 take-home quiz 6 reading assignments 1 talking points on a paper that student choose 5 talking points for discussion | 2 hypothesis worksheets 1 scavenger hunt/trail camera assignment 1 road-kill survey assignment 1 plant appreciation paper 1 habitat suitability lab report 1 porcupine data sheet (in-class assignment) 1 draft research proposal 1 research proposal peer review 1 research proposal | 3 quizzes (online) 3 exams 1 genetics & ethics paper 2 monographs 1 final exam (cumulative) chapter reviews | 4 worksheets 1 emerging technology profile 1 group presentation lab notebooks 1 examination | Readings 1 backpack waste audit – class activity 3 writing assignments 3 exams 1 repurpose project 1 project outline 1 project presentation |

Quadro 2: Quadro sinóptico das atividades avaliativas solicitadas nas disciplinas do 1º sem. 201 – internacional

| Endangered Species Conservation - 16 | Human Biology – 19 | Science and Global Sustainability - 20 |
|--|--|--|
| Workbook exercises Lab assignments Class assignments Homework assignments 1 semester project 1 project planning form 1 annotated bibliography 1 case Study 1 presentation 1 species recovery plan 1 final exam | 5 lecture quizzes 4 lab quizzes 1 Cumulative Final exam 1 oral presentation 5 written homework assignments 3 laboratory assignments | 15-20 Just-in-Time assignments Homework 4 Exams Small projects 1 Final Group Project |

Conforme mencionado na metodologia, os gêneros foram agrupados em duas categorias: 1) gêneros para demonstrar conhecimento das disciplinas e 2) gêneros para mobilizar conhecimento da disciplina.

Tal divisão auxiliou a vislumbrar os gêneros, as habilidades relacionadas ao letramento acadêmico requeridas por eles, bem como as suas funções, e, conseqüentemente, a responder às perguntas de pesquisa.

O Quadro 3, a seguir, apresenta os gêneros para demonstrar, solicitados nas disciplinas internacionais e as habilidades gerais relacionadas ao letramento acadêmico que eles requerem.

Quadro 3: Quadro sinóptico dos gêneros para demonstrar quantidade e respectivas habilidades gerais relacionadas ao letramento acadêmico – internacional

| Gênero para demonstrar | Quantidade | Habilidade geral relacionada ao LA |
|---------------------------|------------|---|
| Quiz | 13 | Explicar, comparar |
| Exam | 5 | Explicar, justificar com fatos ou exemplos e descrever |
| Scavenger hunt assignment | 1 | Documentar dados, descrever, descrever quantitativamente |
| Paper | 1 | Descrever |
| Writing assignment | 3 | Explicar brevemente, responder em forma de essay, explicar com as próprias palavras, relacionar informações, comentar o resultado de um cálculo |

Em resposta à pergunta 1, de acordo com o quadro acima, observa-se que há cinco gêneros para demonstrar: *quiz*, *exam*, *scavenger hunt assignment*, *paper* e *writing assignment*, dentre eles o mais solicitado é o *quiz* (13), seguido do *exam* (5) e do *writing assignment* (3). Tanto o *quiz* quanto o *exam* são provas, o primeiro composto por questões de múltipla escolha, verdadeiro ou falso e respostas curtas (*short answers*), o segundo composto por questões predominantemente dissertativas pouco extensas, já o terceiro é um exercício escrito que requer tanto respostas curtas como no *quiz* quanto respostas breves, além disso, há uma orientação para que se respondam quatro questões interrelacionadas em forma de *essay*, ou seja, em um único texto, mais longo, interligando as questões. Nota-se que a diferença do *writing assignment* para as provas é que ele apresenta situações hipotéticas do dia-a-dia de uma família para que o aluno relacione essas situações ao conteúdo estudado, e a partir das respostas, ele demonstre que compreendeu o referido conteúdo.

Dentre as habilidades associadas ao letramento acadêmico, nota-se que elas não são apresentadas em grande quantidade, e a predominância incide sobre explicar e descrever, respondendo à pergunta 2. Verifica-se, também, que os gêneros para demonstrar requerem do aluno mais habilidades gerais do que habilidades gerais relacionadas ao letramento acadêmico. Os gêneros *quiz* e *exam*, por exemplo, envolvem nomear, identificar informações verdadeiras ou falsas, completar; os *writing assignments* requerem responder e calcular; o *scavenger hunt assignment* demanda quantificar, encontrar, listar e o *paper* implica nomear, listar e exemplificar.

Ao longo da análise, constatou-se que o termo *essay*, dependendo do professor, pode adquirir sentidos diferentes. No *writing assignment*, o termo contrapõe-se à *short answer*, ou seja, espera-se que o aluno elabore uma explicação breve, mas que possua mais de duas sentenças. É importante que o professor de inglês para fins específicos conheça essas variantes do termo em uso, pois é comum materiais didáticos apresentarem o *essay* como um gênero bastante solicitado no ambiente acadêmico, compreendido como uma composição com características generalizadas.

Em relação à pergunta 3, a análise evidencia que esses gêneros são utilizados para demonstrar, reproduzir os conhecimentos adquiridos na disciplina. Eles preparam o aluno para escrever para a disciplina, sobre os conteúdos dela, por isto a predominância da explicação e descrição. O objetivo é verificar se os alunos recordam, compreendem e conseguem reproduzir o conteúdo estudado.

Dando sequência à análise dos dados internacionais, passemos aos gêneros para mobilizar, solicitados nas disciplinas internacionais e as habilidades gerais relacionadas ao letramento acadêmico que eles requerem.

Quadro 4: Quadro sinóptico dos gêneros para mobilizar quantidade e respectivas habilidades gerais relacionadas ao letramento acadêmico – internacional

| Gênero para mobilizar | Quantidade | Habilidade geral relacionada ao LA |
|---|------------|--|
| <i>Lab report</i> | 1 | Elaborar objetivos, gerar hipóteses, sintetizar informações, compreender as partes que compõem um lab report, relatar fatos, narrar eventos, citar e referenciar corretamente para evitar plágio |
| <i>Exam as an essay</i> | 1 | Aplicar, sintetizar e avaliar, pesquisar, defender e sustentar argumentos com fatos e exemplos, estruturar uma escrita clara e analítica, citar e referenciar corretamente para evitar plágio |
| <i>Final exam</i> | 1 | Pesquisar, citar e referenciar corretamente para evitar plágio, estruturar uma escrita clara e analítica, descrever, detalhar |
| <i>Ethics paper</i> | 1 | Pesquisar e coletar informações na literatura popular e científica; desenvolver, defender e sustentar uma tese de modo convincente com argumentos bem escolhidos, argumentar, estruturar uma escrita clara e coerente, conferir validade ao argumento, citar e referenciar corretamente para evitar plágio |
| <i>Talking points</i> | 5 | Ler com atitude de questionamento, elaborar e fazer perguntas desafiadoras, debater com o texto e com os colegas, analisar criticamente, comparar e contrastar as próprias ideias com as dos outros, expor, argumentar, relacionar informações, avaliar, questionar, propor implicações futuras |
| <i>Talking points – ill (interlibrary loan) – for an article you choose</i> | 1 | Pesquisar, reconhecer um artigo científico, compreender as partes que compõem um artigo científico, ler com atitude de questionamento, resumir, parafrasear, sintetizar, relacionar informações, avaliar criticamente, questionar, identificar implicações futuras, citar e referenciar corretamente para evitar plágio, revisar para eliminar erros e melhorar o texto |
| <i>Monograph</i> | 2 | Pesquisar, resumir, descrever, citar e referenciar corretamente para evitar plágio |
| <i>Project outline</i> | 1 | Fichar e selecionar informações, preparar uma apresentação oral, hierarquizar e relacionar informações, selecionar e apresentar uma visão geral e detalhes importantes, depreender as ideias principais e secundárias, manter o paralelismo e preservar a relação lógica entre as ideias hierarquizadas e relacionadas |
| <i>Research proposal assignment</i> | 1 | Compreender as partes que compõem uma proposta de pesquisa, ter consciência retórica das regras da comunidade discursiva, elaborar objetivos, considerar o público-alvo, convencer o público-alvo da relevância do projeto, elaborar justificativas para o estudo, gerar hipóteses, pesquisar, persuadir sobre a validade dos argumentos, descrever fatos, narrar eventos, estimar custos, citar e referenciar corretamente para evitar plágio |
| <i>Annotated bibliography</i> | 1 | Pesquisar, descrever, estruturar a escrita de modo claro, conciso e coerente, avaliar criticamente, sintetizar, comparar, contrastar, expor um ponto de vista, considerar o público-alvo, relacionar informações, compreender as partes que compõem o gênero bibliografia anotada, diferenciar anotação de resumo, citar e referenciar corretamente para evitar plágio, revisar para eliminar erros e melhorar o texto |
| <i>Final paper – species recovery plan</i> | 1 | Ter consciência retórica das regras da comunidade discursiva, manter a coerência entre as partes do texto, manter a fluidez textual, minimizar repetições compreender as partes que compõem o gênero Plano de recuperação de espécies citar e referenciar corretamente para evitar plágio, revisar para eliminar erros e melhorar o texto |
| <i>Worksheet</i> | 2 | Pesquisar, gerar hipóteses, elaborar justificativas para o estudo, convencer o público-alvo da relevância do projeto, relatar fatos, narrar eventos, citar e referenciar corretamente para evitar plágio, revisar para eliminar erros e melhorar o texto |

É possível notar que a quantidade de gêneros para mobilizar (12) é superior a de gêneros para demonstrar (5). Dentre eles, o mais solicitado é o *talking points* (5), seguido da *monograph* e *worksheet* (2). O primeiro consiste em uma atividade que envolve leitura, reflexão, questionamento, escrita e oralidade, tanto o segundo quanto o terceiro, envolvem pesquisa e escrita acadêmica.

Em resposta à pergunta 1, os gêneros solicitados nas atividades internacionais são: *lab report*, *exam*, *ethics paper*, *talking points*, *monograph*, *project outline*, *research proposal*, *annotated bibliography*, *species recovery plan* e *worksheet*.

Diferentemente dos gêneros para demonstrar conhecimento, os gêneros para mobilizar conhecimento apresentam, predominantemente, habilidades gerais relacionadas ao letramento acadêmico, além disso, a quantidade dessas habilidades nos gêneros para mobilizar é muito superior à encontrada nos gêneros para demonstrar, conforme se percebe no quadro acima, o qual auxilia na elucidação da pergunta 2.

Ainda em relação à pergunta 2, dentre as habilidades detalhadas acima, nota-se que há algumas que são recorrentes: pesquisar, resumir, sintetizar, descrever, narrar, analisar criticamente, avaliar criticamente, questionar, compreender as partes que compõem o gênero, relacionar informações, gerar hipóteses, argumentar, persuadir, elaborar um texto bem estruturado, claro e coerente, ter consciência retórica das regras da comunidade discursiva, considerar o público-alvo, citar e referenciar corretamente para evitar plágio, revisar para eliminar erros e melhorar o texto.

Essas habilidades estão intrinsecamente ligadas à função desses gêneros nas disciplinas, e a compreensão delas deslinda a pergunta 3, qual seja, mobilizar, integrar os conhecimentos adquiridos nas disciplinas, com outros saberes advindos de outras fontes, sobretudo de gêneros da esfera científica, com vistas a transformá-los e produzir novos conhecimentos, ao invés de simplesmente reproduzi-los.

Comparando as duas categorias de gêneros, é possível afirmar que os gêneros para demonstrar preparam o aluno para a disciplina, cuja predominância de habilidades gerais relacionadas ao letramento acadêmico limita-se a explicar e descrever, ao passo que os gêneros para mobilizar preparam o aluno para participar da comunidade científica, por meio da escrita de gêneros acadêmicos que requerem habilidades essenciais à pesquisa, elencadas acima.

Dentre os gêneros solicitados pode-se observar algumas peculiaridades entre nomenclaturas e a interpretação que cada professor faz delas, por exemplo, os termos *assignment* e *paper* parecem ter o mesmo sentido, ou seja, trabalhos extensos que requerem pesquisa e escrita acadêmica, e que foram denominados de modo diferente: um professor denomina o *research proposal* de *assignment* e outro docente se refere ao *species recovery plan* como *final paper*.

Outra particularidade que deve ser mencionada é a diferença entre o *exam* e o *exam as an essay*. Apesar de os dois pertencerem ao gênero prova, eles exercem funções diferentes, já que o *exam*, como uma prova tradicional, é utilizado para demonstrar conhecimento, e o *exam as an essay* é utilizado para mobilizar conhecimento. O primeiro demanda do aluno habilidades como: explicar, justificar com fatos ou exemplos e descrever, já o segundo requer as seguintes habilidades: aplicar, sintetizar e avaliar, pesquisar, defender e

sustentar argumentos com fatos e exemplos, estruturar uma escrita clara e analítica, citar e referenciar corretamente para evitar plágio. Pela lista de habilidades, percebe-se que o segundo gênero é mais complexo que o primeiro.

Os gêneros *paper* e *ethics paper* também chamam a atenção por serem utilizados de modo distinto. O primeiro é um gênero para demonstrar, cuja habilidade relacionada ao letramento acadêmico exigida é descrever, ao passo que o segundo é um gênero para mobilizar conhecimento que requer habilidades mais complexas como: pesquisar e coletar informações na literatura popular e científica; desenvolver, defender e sustentar uma tese de modo convincente com argumentos bem escolhidos, argumentar, estruturar uma escrita clara e coerente, conferir validade ao argumento, citar e referenciar corretamente para evitar plágio.

Faz-se importante observar que todas essas atividades avaliativas supracitadas foram acompanhadas de orientações do professor sobre como elaborar os gêneros pedidos, com exceção do *exam*, *final exam* e *quiz* que não receberam instrução à parte, no entanto, continham enunciados bem claros sobre qual era a expectativa do professor. É evidente a preocupação dos professores em oferecer orientações e modelos claros e bem detalhados para auxiliar o aluno a elaborar o gênero solicitado.

Os dados sinalizam, também, uma preocupação dos professores em se tomar medidas para evitar o plágio, pela presença recorrente de habilidades gerais necessárias ao letramento acadêmico como citar e referenciar, além da recomendação de se revisar o texto antes de submetê-lo.

Ainda que a quantidade total de atividades avaliativas envolvendo gêneros para demonstrar (23) seja superior a quantidade dos gêneros para mobilizar (18), o fato de a diversidade de gêneros para mobilizar (12) ser superior a de gêneros para demonstrar (5) indica uma preocupação em relação aos gêneros para mobilizar, que subjaz a concepção de letramento acadêmico que os professores das disciplinas possuem e pretendem promover.

4.2 Os dados nacionais

Os documentos pedagógicos da instituição brasileira são denominados Ementa e Plano de curso. A Ementa parece ser um documento fixo, de caráter prescritivo, composto por duas páginas. Na primeira apresenta-se uma contextualização da disciplina, seguida do conteúdo programático com a previsão dos conteúdos que devem ser contemplados nas aulas e, por fim, indica-se a Bibliografia. O Plano de curso, diferentemente da Ementa, aparenta ser mais flexível e passível de alterações. Ele é constituído por uma página e os elementos que o compõem são: o cronograma das aulas, os tópicos dos conteúdos a serem estudados, as datas das provas, as datas de revisão e estratégia de recuperação. Nem sempre os conteúdos indicados aqui coincidem com os prescritos na Ementa.

O foco dos dois documentos recai sobre o conteúdo a ser estudado, a linguagem utilizada neles é formal e impessoal, de caráter descritivo, assemelhando-se a uma lista de tópicos a serem cumpridos. Esses documentos não são de fácil acesso aos estudantes, pois não estão disponíveis no site da instituição ou no ambiente virtual de aprendizagem, para obtê-los o aluno precisou recorrer ao docente da disciplina.

Em relação ao Brasil, conforme se pode observar no quadro abaixo, o número de atividades avaliativas é bem menor do que no exterior. Ainda que elas sejam fruto de um semestre no Brasil e as do exterior se refiram a dois semestres, se compararmos apenas um semestre do exterior temos no total 55 atividades avaliativas, ao passo que no Brasil, 23 no total. Nota-se, também, que a variedade de gêneros na instituição brasileira é menor que na estrangeira. Além disso, é importante mencionar que foi mais difícil coletar essas atividades do que as do exterior, pois a maioria delas é prova, e costumam não ser devolvidas aos alunos. Cabe, ainda, acrescentar que algumas atividades coletadas não foram indicadas no Plano de curso, como a atividade prática em campo, a resenha e o roteiro de estudo.

Os documentos pedagógicos nacionais não apresentam muitas informações sobre as atividades avaliativas, como no caso dos documentos internacionais, tornando a análise mais restrita e dependente das atividades avaliativas.

Uma vez que o participante não enviou todas as atividades avaliativas realizadas, as perguntas de pesquisa foram respondidas levando-se em consideração somente as atividades avaliativas recebidas.

Segue abaixo, o quadro das atividades avaliativas solicitadas pelos professores das disciplinas cursadas pelo participante na instituição brasileira, durante o 2º semestre de 2016.

Quadro 5: Quadro sinóptico das atividades avaliativas solicitadas nas disciplinas do 2º sem. 2016 – nacional

| Genética (7) | Ecologia de Comunidades e Ecossistemas (5) | Biogeografia (3) | Estágio Supervisionado em Biologia I (1) | Manejo de animais selvagens em cativeiro (2) | Embriologia Geral (5) |
|---|---|-------------------------|--|--|----------------------------------|
| 4 provas 2 questionários online de múltipla escolha 1 seminário | 2 provas 1 atividade prática em campo 1 resenha Prática-estudos dirigidos semanais em grupos | 2 provas 1 seminário | 1 relatório de estágio supervisionado | 2 provas | 3 provas 2 roteiros de estudo |

Da mesma forma que se analisaram as atividades avaliativas do exterior, buscando responder às perguntas de pesquisa, foram também analisadas as atividades realizadas na instituição brasileira. Sendo assim, é apresentado abaixo, o quadro com os gêneros para demonstrar, solicitados nas disciplinas nacionais e as habilidades gerais relacionadas ao letramento acadêmico que eles requerem.

Quadro 6: Quadro sinóptico dos gêneros para demonstrar quantidade e respectivas habilidades gerais relacionadas ao letramento acadêmico – nacional

| Gênero para demonstrar | Quantidade | Habilidade geral relacionada ao LA |
|--------------------------------------|------------|--|
| Questionário online múltipla escolha | 2 | Interpretar |
| Atividade prática em campo | 1 | Descrever, refletir, discutir |
| Prova | 2 | Explicar, discutir, comentar, comparar, identificar erros conceituais, avaliar, refletir, relacionar informações |
| Roteiro de estudo | 2 | Descrever, explicar, definir, diferenciar |
| Resenha | 1 | Expor |
| Seminário | 1 | Resumir |

Em resposta à pergunta 1, os gêneros solicitados nas disciplinas na área de Ciências Biológicas da instituição brasileira são: questionário online múltipla escolha, prova, roteiro de estudo, resenha e seminário. Percebe-se que dentre os gêneros expressos por meio das atividades avaliativas das disciplinas, a prova, o questionário online de múltipla escolha e o roteiro de estudo (perguntas para se preparar para a prova) predominam, ao totalizar seis gêneros no âmbito das avaliações conhecidas popularmente como tradicionais.

Sobre as habilidades gerais relacionadas ao letramento acadêmico (pergunta 2), segundo o quadro elas são: interpretar, comentar, comparar, identificar erros conceituais, avaliar, relacionar informações, definir, diferenciar, expor e resumir, sendo que descrever, explicar, discutir e refletir são recorrentes em dois gêneros. Dentre as habilidades gerais encontradas, podem ser citadas: estimar, assinalar, recordar, observar, desenhar, citar e nomear.

Observando os enunciados que apresentavam a palavra discutir, parece que o sentido ali almejado era o de trocar ideias sobre um assunto, discorrer, expor e não de debater, argumentar, defender. Assim, apesar de a habilidade discutir ser recorrente, percebe-se que ela tem o mesmo sentido de explicar, expor, esclarecer, explanar, conforme se pode observar nos excertos a seguir:

Disciplina – Ecologia de comunidades e ecossistemas – Cite e discuta dois mecanismos que permitem a coexistência de espécies competidoras. – questão 6 – pág. 1 – Prova 1

Disciplina – Ecologia de comunidades e ecossistemas – A sucessão depende somente das espécies de planta do local, já que o clímax é previsível. Avalie essa afirmação e discuta os possíveis resultados da aplicação desse pensamento num plano de recuperação de ecossistemas. – questão 7 - pág. 3 – Prova 2

Disciplina - Embriologia geral – Explique como se dá a formação inicial do cordão umbilical. – questão 4 – pág. 1 – Roteiro de estudo – Tema: Dobramento embrionário

O esclarecimento das habilidades requeridas pelos gêneros elucidou a função das atividades avaliativas (pergunta 3), que é demonstrar conhecimento sobre a disciplina.

Não foram constatados gêneros para mobilizar dentre as atividades avaliativas nacionais, sendo assim, pode-se inferir que a função das atividades avaliativas (pergunta 3) nas disciplinas da instituição brasileira é demonstrar conhecimento sobre a disciplina, ao promover um letramento acadêmico com vistas a preparar o aluno para reproduzir os conteúdos das aulas, ou seja, prepará-lo para a disciplina.

É importante acrescentar que tanto a atividade prática em campo quanto o seminário não foram acompanhados de orientações sobre como elaborá-los, já a resenha foi acompanhada de uma breve definição informal sobre o gênero, cujo excerto encontra-se na discussão dos resultados. A ausência de orientações e modelos para elaboração das atividades pode indicar que o professor imagine que o aluno já saiba o que deve fazer.

Quanto a orientações sobre citação, refererência e plágio, elas não foram encontradas nos documentos pedagógicos nem nos documentos avaliativos. Tal ausência pode sugerir que o professor e a instituição de ensino acreditem que os alunos já tenham conhecimento sobre o assunto.

5. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O objetivo desta pesquisa foi comparar os dois contextos, com vistas a compreender como o letramento acadêmico é concebido em cada um deles. É importante salientar que, não se almeja, aqui, julgar a qualidade do ensino no exterior e no Brasil, quanto menos classificá-la. O propósito é observar as semelhanças e diferenças para utilizá-las não somente para auxiliar na preparação de cursos, mas também para refletirmos acerca de qual letramento acadêmico as disciplinas dos cursos de graduação estão promovendo, se esse letramento está auxiliando nossos alunos a ingressar e participar de suas respectivas comunidades discursivas, e, se esse letramento está auxiliando na propagação das pesquisas brasileiras no contexto nacional e internacional.

Sobre os gêneros requeridos nas disciplinas nacionais e internacionais (pergunta 1), notou-se que no Brasil não há diversificação de gêneros; a predominância dentre as atividades avaliativas recai sobre a prova dissertativa e o questionário de múltipla escolha. Já no exterior há diversificação de gêneros, dentre eles, também há provas mesclando múltipla escolha e *short answers*, e provas em forma de *essay* (respostas mais longas); no Brasil não há esta diferenciação nas respostas.

Quanto às habilidades gerais necessárias ao letramento acadêmico (pergunta 2), percebe-se que os gêneros requeridos no Brasil demandam menos habilidades que os do exterior, possivelmente por valerem-se de menos gêneros que as disciplinas internacionais.

Ferreira (2015) comenta que se a escola regular ensinasse habilidades gerais relacionadas ao letramento acadêmico, este poderia ser favorecido no ensino superior. Essas habilidades também são recomendadas em um documento americano sobre letramento acadêmico que trata das habilidades esperadas dos alunos ingressantes nas faculdades públicas da Califórnia⁸. Os dados sugeriram a importância das habilidades na composição dos gêneros, pois toda vez que utilizamos um gênero escrito ou oral, mobilizamos habilidades para elaborá-lo, sejam elas gerais ou relacionadas ao letramento acadêmico. Desta forma, é fundamental que professores de inglês para fins acadêmicos conheçam e compreendam tais habilidades ao trabalhar com gêneros acadêmicos nas aulas.

Em relação à função desses gêneros nas disciplinas (pergunta 3), ficou claro que as disciplinas da instituição brasileira valem-se de gêneros para demonstrar conhecimento, ao passo que as da instituição internacional buscam equilibrar gêneros para demonstrar e gêneros para mobilizar conhecimento nas atividades avaliativas solicitadas, valorizando os gêneros para mobilizar, por meio da diversidade observada.

⁸ Para maiores esclarecimentos consultar: <http://senate.universityofcalifornia.edu/_files/reports/acadlit.pdf>. Acesso em: 10 set. 17.

Há ainda outros aspectos que se pôde vislumbrar nas atividades avaliativas dos dois contextos, dentre eles: os exames dissertativos do exterior requerem do aluno pesquisa, citações para elaborar as respostas. Ademais, é comum os enunciados das questões predeterminarem qual tipo de resposta dissertativa é esperada pelo professor, *short answer, essay*, ou o número de parágrafos esperados na resposta do aluno. Além disso os enunciados são concisos, claros e objetivos. Como exemplo temos:

Disciplina – *Science of sustainable living* – *Exams in SSL take the form of an Essay.*

– *Your response should include outside research, and use the proper APA Format as you provide references at end of essay for each question. Please justify statements with concrete facts and examples.*

– *Please take your time in a thoughtful and clear response to each question below.*

Please include any references you may use to respond to a specific question in the form of a reference page. – Directions – pág. 1 – Exam as an essay.

Disciplina – *Science of sustainable living* – *In her book, Amy Korst states “Trash-free living means different things to different people, as you’ll see throughout this book.*

Describe in 1-2 paragraphs what Zero Waste means. – questão 1 – pág. 1 – Exam as an essay.

Disciplina – *Wildlife Biology* - *Male and female salamanders do not necessary have to meet in order for a female’s eggs to be fertilized. Explain why. (a one-sentence answer is adequate) – questão 10 – pág. 3 –Amphibian Quiz.*

Disciplina – *Human Biology* – *Short answer. Answer the following questions in two sentences or less. – Enunciado da seção Short answer – pág. 1 do Quiz 1, 2 e 3.*

Disciplina – *Human Biology* - *What is an enzyme made of, and what does it help a cell do? – questão 12 – pág. 3 – Quiz 1.*

Na instituição brasileira, os enunciados das provas costumam ser longos, abrangentes, imprecisos, além de conter muita informação, e, nem sempre, deixam claro o que se espera na resposta, haja vista a utilização do verbo discutir em diversos enunciados das provas, ilustrado na análise dos dados do Brasil. Não há uma predeterminação de quão longa ou curta a resposta deve ser, já que não existem orientações sobre a quantidade de parágrafos desejada, por exemplo. Tem-se a impressão de que se almeja que o aluno reproduza o conteúdo aprendido nas aulas, conforme observa-se nos excertos abaixo:

Disciplina – *Ecologia de comunidades e ecossistemas* – *Os ecossistemas de água doce na Amazônia estão ameaçados pelo desmatamento e, em especial, pela interrupção da conectividade. Estão planejadas mais de 250 novas represas de usinas hidrelétricas nessa região. Se todas elas se concretizarem, apenas três rios afluentes do Rio Amazonas manterão seu fluxo livre. Isso compromete todo o sistema fluvial, bem como o fornecimento dos serviços ambientais para a sociedade e a economia daquela região, dos países da América do Sul e do mundo todo. (WWF, 13/04/2015).*

- a) Qual a relação do desmatamento com os ciclos de matéria e qual o seu efeito em relação a conservação de ecossistemas aquáticos?
- b) Como a desestruturação desses ecossistemas pode afetar a qualidade de vida das populações ribeirinhas sob a ótica dos serviços ecossistêmicos? – questão 11 – págs. 3 e 4 – Prova 2.

Disciplina – Ecologia de comunidades e ecossistemas – A recuperação de áreas degradadas evoluiu de uma visão estrutural para uma visão funcional. Como isso altera a forma como recuperamos áreas impactadas hoje em dia? – questão 8 – pág. 3 – Prova 2.

Disciplina – Ecologia de comunidades e ecossistemas – Eu posso dizer que em termos evolutivos uma interação de parasitismo pode “evoluir” para uma de mutualismo, o que isso representa em termos de possibilidade de coexistência entre parasitas e hospedeiros no tempo evolutivo? – questão 3 – pág. 1 – Prova 1.

Disciplina – Roteiro de estudo – Embriologia geral – Qual a importância e os papéis da barreira útero-placentária? – questão 14 – pág. 2 – Tema: Placenta e anexos.

No exterior, todas as atividades avaliativas apresentam orientações sobre como elaborá-las, e muitas têm modelos para auxiliar na estruturação da atividade escrita, com informações sobre a forma e conteúdo. Em contrapartida, não foram localizadas orientações nas atividades brasileiras, salvo pela definição fornecida de modo informal, sem referências e apresentando erros conceituais, acerca do que seria o gênero resenha. Os excertos abaixo ilustram os dois contextos:

Disciplina – Molecular genetics – Overview – By definition a monograph is a detailed but not extensive treatise on a specific subject. Consistent with this your profile of the selected disease state or syndrome should be a maximum of two pages in length (one and a quarter page minimum). Monographs will be graded on three factors, appropriate coverage of the required content material, adherence to the technical aspects (length, etc.) listed below, and, the six principles of good writing. pág. 1 – Rubric – Monograph.

Molecular genetics – Content – Your monograph must address each of the following:

- *Initial (original) description of the disease state/syndrome*
- *Incidence in the population (with racial breakdown if known)*
- *Clinical Manifestations/Symptomology*
- *Nature of the dysfunction at the tissue or cellular level*
- *Name of the gene or genes implicated in the disease state/syndrome*
- *Cytogenetic location of the gene(s) (Chromosomal Map Position)*
- *Nature of the genetic alteration leading to the disease state/syndrome*
- *Inheritance pattern (Mendelian or Non-Mendelian) – pág. 1 – Rubric – Monograph.*

Technical – References: A minimum of three (3) appropriate scientific sources must be cited in the body of the text – pág. 1 – Rubric – Monograph.

Disciplina – Ecologia de comunidades e ecossistemas – Faça uma resenha sobre os dois vídeos de ciclagem de nutrientes, expondo os problemas e dificuldades que potencialmente teremos no futuro devido a crise de nutrientes e a emissão destes na atmosfera e nos ecossistemas terrestres e aquáticos. – Enunciado do trabalho postado no ambiente virtual de aprendizagem da disciplina – Resenha.

Resenha = texto simples de duas páginas escrito de maneira livre e individual, expressa sua opinião sobre um assunto discutido previamente por outros. – Definição postada no ambiente virtual de aprendizagem da disciplina – Resenha.

De um modo geral, por meio das atividades avaliativas internacionais pôde-se observar que as disciplinas da instituição internacional demonstram uma preocupação com o letramento acadêmico, não notada no contexto brasileiro, pela quantidade e diversidade de gêneros observados nos dois contextos. De acordo com os Quadros 1, 2 e 5, a quantidade de gêneros solicitados em um semestre no exterior (55) é duas vezes maior que a do Brasil (23). Acerca da diversidade de gêneros, os quadros 3, 4 e 6, revelam que a variedade de gêneros utilizados pelos professores do exterior (17 gêneros – 5 para demonstrar e 12 para mobilizar) é quase três vezes maior que a do Brasil (6 gêneros – para demonstrar).

Em virtude de o contexto internacional priorizar os gêneros para mobilizar conhecimento e o contexto nacional valorizar a demonstração de conhecimento, talvez se possa entender que o contexto internacional prepara os alunos para produzir conhecimento, para escrever para a comunidade científica, para o mundo acadêmico, para ter consciência e criticidade em relação às regras da comunidade discursiva, ao passo que o contexto nacional prepara o aluno para reproduzir conhecimento e para escrever para a disciplina.

Refletindo sobre qual letramento os dois contextos promovem, os dados parecem indicar que o contexto nacional demonstra um letramento autônomo, pela ausência de seu ensino, ou seja, por não oferecer oportunidades de utilização da escrita acadêmica, por meio de gêneros acadêmicos. Tal ausência pode ser decorrente da crença de que os alunos já sabem escrever (Carlino, 2013; Hyland, 2002; Marinho, 2010). O contexto internacional, por sua vez, dá indícios de um letramento ideológico, por oportunizar atividades de escrita nas disciplinas, utilizando gêneros recorrentes na esfera acadêmica, como instrumento de prática social. Somado a isto, as atividades conscientizam o aluno acerca da existência de normas e de uma linguagem específica utilizada pela respectiva comunidade científica, da responsabilidade de se evitar o plágio e de que se deve levar em consideração o público-alvo para quem se escreve.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em suma, este artigo objetivou compreender como o letramento acadêmico é promovido por meio das atividades avaliativas expressas através de gêneros textuais nas disciplinas da graduação na área de Ciências Biológicas em uma instituição de ensino superior americana e uma instituição pública federal brasileira. A análise revelou que no contexto internacional o letramento é promovido nas disciplinas por meio do trabalho com gêneros como prática social, utilizando-se gêneros para demonstrar e mobilizar conhecimento, configurando um letramento ideológico. O contexto nacional, por sua vez, promove o letramento valendo-se de gêneros para demonstrar conhecimento, apontando para um letramento autônomo, devido à ausência do ensino

da escrita e das habilidades gerais relacionadas ao letramento acadêmico, provavelmente por supor que os alunos já possuam tais conhecimentos.

Para pesquisas futuras, seria importante analisar outras áreas do conhecimento nas mesmas instituições para que se possa comparar se o modo como o letramento acadêmico é desenvolvido no curso estudado se coaduna em outras áreas. Seria interessante, também, realizar pesquisas na mesma área do conhecimento desta, ou seja, Ciências Biológicas, em mais instituições nacionais e internacionais para compreender como o letramento acadêmico é concebido em outras instituições, a fim de obter mais dados para se compreender a concepção de letramento acadêmico em instituições nacionais e internacionais.

Apesar de não ser o foco da pesquisa, os dados deslindaram também que a concepção de letramento acadêmico expressas nas atividades avaliativas das disciplinas dos dois contextos deve estar associada às práticas institucionais e a relações de poder, assunto que precisa ser explorado em novas pesquisas.

Retomando o que foi mencionado na introdução e constatado nos dados apresentados, a aprendizagem de uma língua não se restringe a apenas aspectos linguísticos, sendo assim, professor e aluno, precisam compreender aspectos culturais valorizados pela comunidade discursiva, pela disciplina, pela instituição de ensino e pelo país, informações que, normalmente, não são encontradas em livros didáticos.

REFERÊNCIAS

- Bailey, C. 2012. Negotiating writing – Challenges of the first written assignment at a UK university. In: Sovic, S. & Blythman, M. (eds.). *International Students negotiating Higher Education: Critical perspectives*. p. 173-189.
- Bakhtin, M. 1997. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes.
- Bardin, L. 2009. *Análise de Conteúdo*. Lisboa, Portugal: Edições 70.
- Bazerman, C. 1988. *Shaping written knowledge: The genre and activity of the experimental article in Science*. Madison: University of Wisconsin Press.
- Bazerman, C. 2005. *Gêneros textuais, tipificação e interação*. Org. Ângela P. Dionísio e Judith C. Hoffnagel. Trad. Judith C. Hoffnagel. São Paulo: Cortez.
- Besnier, N. & Street, B. 1994. Aspects of Literacy. In: *Encyclopedia of Anthropology*. Ed. T. Ingold.
- Bronckart, J. P. 1997. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. Trad. Anna Raquel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 2003.
- Dorigon, T. 2015. O programa Idiomas sem fronteiras analisado a partir do ciclo de políticas. In: *BELT – Brazilian English Language Teaching Journal*, Porto Alegre, 6(sp.n., suppl.), s4-s20. Disponível em: <revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/belt/article/download/21009/14004>. Acesso em: 25 jun. 16.
- Emig, J. 1971. *The composing processes of 12th graders*. Urbana, IL: NCTE.
- Ferreira, M. M. 2007. Theoretical and empirical views of the concept of genre in a writing course. In: *Proceedings of the 33rd International Systemic Functional Congress*. p. 1021-1051.
- Ferreira, M. M. 2011. O livro didático importado de inglês e o ensino da escrita. *Trabalhos em Linguística Aplicada (UNICAMP)*, 50(1), p. 75-95.

- Ferreira, M. M. A. 2015. *A promoção do letramento acadêmico em Inglês por meio do ensino desenvolvimental: contribuições da teoria histórico cultural*. Tese de Livre Docência. Universidade de São Paulo: SP.
- Flower, L. & Hayes, J. 1977. Problem solving strategies and the writing process. *College English*, 39, p. 365-387.
- _____. 1980. The cognition of discovery: defining a rhetorical problem. *College Composition and Communication*, 31, p. 21-32.
- _____. 1981. A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32, p. 365-387.
- Freedman, A. & Medway, P. (orgs). 1994. *Genre and the New Rhetoric*. London: Taylor & Francis. p. 191-210.
- Gee, James P. 1990. *Social Linguistics and Literacy: Ideology in Discourses*. London: Falmer Press.
- Halliday, M. A. K. 1978. *Language as social semiotic*. London: Edward Arnold.
- Hyland, K. 2002. Specificity revisited: how far should we go? *English for Specific Purposes* 21, p. 385-395.
- Hyland, K. 2006. *English for Academic purposes: An advanced resource book*. London: Routledge.
- Lea, M. R. & Street, B. 1998. Student writing in higher education: An academic literacies approach. *Studies in Higher Education*, 23(2), p. 157-172.
- Marcuschi, L. A. 2008. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial.
- Martin, J. 1991. Intrinsic functionality: implications for contextual theory. *Social Semiotics*, 1(1), p. 99-162.
- _____. 1993. Genre and literacy: modeling context in educational linguistics. *Annual Review of Applied Linguistics*, 13, p. 141-172.
- Miller, C. R. 1984. Genre as social action. *Quarterly journal of speech*, 70(2), p. 151-176.
- Miller, C. R. 1994. Rhetorical community: The cultural basis of genre. In: A. Freedman & P. Medway (eds.). *Genre and the new rhetoric* (p. 67-78). New York: Taylor & Francis.
- Nambiar, R. M. & Ibrahim, N. 2013. Exploring the academic literacy socialization of mainland china undergraduates in a Malaysian tertiary institution. *Int. Educ. Stud.*, 6, p. 35-44.
- Riazi, Mehdi. 2016. Comparing writing performance in TOEFL-iBT and academic assignments: An exploration of textual features. *Assessing Writing*, 28, p. 15-27. [10.1016/j.asw.2016.02.001](https://doi.org/10.1016/j.asw.2016.02.001)
- Russell, D. R. 1997. Rethinking genre in school and society: An activity theory analysis. *Written Communication*, 14(4), p. 504-554.
- Russell, D., Lea, M., Parker, J., Street, B., & Donahue, T. 2009. Exploring notions of genre in 'academic literacies' and 'writing in the disciplines': approaches across countries and contexts. In: Bazerman, Charles; Bonini, Adair; Figueiredo, Débora (ed.). *Genre in a Changing World. Perspectives on Writing*. Fort Collins, Colorado: The WAC Clearinghouse and Parlor Press. <<http://wac.colostate.edu/books/genre/>>
- Sarmiento, S. & Kirsch, W. 2015. Inglês Sem Fronteiras: Uma Mirada ao Contexto de Prática pelo Prisma da Formação de Professores. *Ilha do Desterro*, 68(1), p. 47-59. [10.5007/2175-8026.2015v68n1p47](https://doi.org/10.5007/2175-8026.2015v68n1p47)
- Schneuwly, B. et al. 2004. *Gêneros Orais e Escritos na Escola*. Trad. Roxane Rojo e Gláís S. Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras.
- Squire, J. R. & Applebee, R. K. 1969. *Teaching English in the United Kingdom*. Champaign, Ill: NCTE.

- Street, B. 1984. *Literacy in theory and in practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- _____. (ed.). 2001. *Literacy and Development: Ethnographic Perspectives*. London: Routledge.
- _____. 2006. *Autonomous and Ideological Models of Literacy: Approaches from New Literacy Studies*. Media Anthropology Network.
- Swales, J. M. 1990. *Genre analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- _____. 2004. *Research Genres*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Vial, A. P. S. 2014. *O uso do livro didático no programa Inglês sem fronteiras da Universidade federal do Rio Grande do Sul*. Monografia. 110 p.
- Zamel, V. 1976. Teaching composition in the ESL classroom: what we can learn from research in the teaching of English. *TESOL Quaterly*, 10(1), p. 67-76.

Submetido: 20/04/2017
Aceito: 30/05/2017