

Além da alfabetização acadêmica: as funções da escrita no ensino superior

Beyond academic literacy instruction: writing functions in higher education

Federico Navarro ¹



RESUMO

A escrita pode parecer tão natural quanto a oralidade, adquirida facilmente por crianças em qualquer cultura. No entanto, não é assim. Trata-se de uma tecnologia recente na história da humanidade, limitada a algumas línguas, desenvolvida mediante instrução formal e, até há pouco, restrita às elites. Hoje, em contrapartida, a sociedade do conhecimento está permeada por práticas de escrita em múltiplos âmbitos e, para agir plenamente, é necessário ser um escritor experiente. No ensino superior, a escrita acadêmica constitui uma tecnologia complexa de comunicação mediada, fundamental para processos de ensino, aprendizagem, comunicação e avaliação. Com a expansão da educação superior na América Latina, a pergunta sobre que escrita ensinar e como fazê-lo tornou-se urgente. Nesse contexto, conceitos como alfabetização acadêmica, no mundo hispano-americano, e letramentos acadêmicos, no Brasil, vêm se consolidando nos últimos vinte e cinco anos. Embora diferentes tradições teóricas e propostas de ensino tenham destacado certas funções da escrita acadêmica, poucas ofereceram uma visão integrada capaz de refletir sua complexidade. A escrita possui uma função epistêmica, ao criar e transformar conhecimentos disciplinares; uma função retórica, ao comunicar segundo padrões discursivos específicos; uma função habilitadora, ao avaliar desempenhos e validar trajetórias estudantis; uma função crítica, ao favorecer agência e posicionamentos próprios; e uma função expressiva, ao construir identidades, conectar-se com escrituras vernáculas e propor olhares criativos sobre a realidade. Essas cinco funções mantêm relações complexas, por vezes complementares, outras tensas, mas qualquer proposta de ensino deve ser capaz de contemplar todas elas.

Palavras-chave: Ensino no ensino superior. Prática situada. Discursos. Gêneros

ABSTRACT

Writing may seem as natural as speech, easily acquired by children in any culture. However, this is not the case. Writing is a recent technology in human history, limited to some languages, developed through formal instruction and, until recently, restricted to elites. Today, by contrast, the knowledge society is permeated by writing practices in multiple domains, and to fully participate, one must be an experienced writer. In higher education, academic writing constitutes a complex technology of mediated communication, essential for processes of teaching, learning, communication, and assessment. With the expansion of higher education in Latin America, the question of what kind of writing to teach and how to teach it has become urgent. In this context, concepts such as alfabetización académica in the Spanish-speaking world and letramentos acadêmicos in Brazil have gained ground over the past twenty-five years. Although different theoretical traditions and teaching approaches have highlighted certain functions of academic writing, few have offered an integrated perspective that captures its complexity. Writing has an epistemic function, as it creates and transforms disciplinary knowledge; a rhetorical function, as it communicates according to specific discourse conventions; an enabling function, as it assesses performance and validates students' trajectories; a critical function, as it fosters agency and independent positioning; and an expressive function, as it builds identities, connects with vernacular writings, and offers creative perspectives on reality. These five functions maintain complex relationships, sometimes complementary, sometimes tense, but any writing pedagogy in higher education must be able to address them all.

Keywords: Teaching in higher education. Situated practice. Discourses. Genres.

¹ Professor titular da Universidad de O'Higgins. Rancagua/O'Higgins, Chile. E-mail: navarro@uoh.cl.

1 ESCRITA COMO TECNOLOGIA

Hoje é natural escrever um email, fazer anotações em um livro, ler um jornal e interagir nas redes sociais, e, em alguns casos, tudo ao mesmo tempo. A capacidade e a prática de ler e escrever parecem algo espontâneo, onipresente, transversal, próprio do ser humano, independentemente de sua classe social, cultural ou geográfica. Segundo Olson:

É inegável que uma das principais características das sociedades modernas é a ubiquidade da escrita. Quase nenhum acontecimento significativo, desde a declaração de uma guerra até uma simples mensagem de aniversário, ocorre sem uma documentação escrita apropriada (Olson, 1998, p. 21, tradução nossa).

No entanto, a escrita não deve ser entendida com um atributo biológico ou natural, como a fala, a visão, o sentido de equilíbrio ou o pensamento abstrato. Pelo contrário, a escrita é uma tecnologia recente destinada à construção de conhecimentos e à comunicação em sociedade, ou seja, é uma tecnologia epistêmica e semiótica. Os registros escritos mais antigos têm pouco mais de cinco mil anos de antiguidade, cerca de 260 gerações atrás, muito menos que a história da humanidade. Além disso, a escrita sempre foi uma tecnologia escassa. As primeiras escritas se desenvolveram, de forma independente, em três regiões: na Mesopotâmia, por volta do ano 3200 a.C.; na China, em 1250 a.C.; e na Mesoamérica, em 650 a.C. (Schmandt-Besserat; Erard, 2008). Seu surgimento esteve vinculado a certos acidentes, oportunidades e condicionamentos históricos, como a mudança das práticas econômicas de caça e pesca para as práticas agrícolas de cultivo da terra (Halliday, 2017c); a escrita surge em grandes organizações humanas, com conhecimentos avançados na produção e no armazenamento de alimentos (Landaburu, 1998).

Atualmente, a escrita continua sendo uma tecnologia presente apenas em parte das línguas humanas. Das 7159 línguas independentes, isto é, ininteligíveis entre si, faladas hoje no mundo, apenas 4153 possuem algum tipo de sistema de escrita – embora isso não signifique que seus falantes sejam alfabetizados ou que efetivamente o utilizem (SIL, 2025).

A invenção da escrita representou um avanço tecnológico substancial: a possibilidade de registrar e comunicar crenças, experiências, perspectivas, solicitações e fatos históricos, políticos e administrativos em um suporte duradouro, autônomo, acumulável, transportável e decodificável por um leitor em outro espaço e tempo. A primeira escrita na Mesopotâmia originou-se na passagem de um sistema de registro que utilizava peças com a forma e as características de cada um dos bens possuídos ou devidos (como uma jarra de óleo ou uma ovelha) para sua inscrição, mais econômica e simples, em uma tábua de argila com numerais e fonogramas (sinais que representam sons), gravados com o auxílio de uma agulha, que correspondiam ao nome da pessoa interessada (Schmandt-Besserat; Erard, 2008). A própria história do desenvolvimento e da massificação da escritura está indissociavelmente vinculada aos avanços tecnológicos que a materializam, já que os primeiros materiais e instrumentos para escrever eram caros, escassos e de difícil utilização. O papiro, por exemplo, representou um avanço importante em relação às tábulas de argila para armazenar, transportar e expandir a escrita, mas foi posteriormente substituído pelo pergaminho, mais resistente e reutilizável, que, por poder ser escrito em ambos os lados, antecipou o livro (Gabrial, 2008).

Como tecnologia, a escrita é um sistema de marcas gráficas que representa as unidades de uma língua (Schmandt-Besserat; Erard, 2008). Essas unidades representadas podem ser fonemas, sílabas, morfemas ou palavras, em diferentes combinações. Em particular, o alfabeto, inventado por volta do ano 1700 antes de Cristo na região onde hoje se localiza o Líbano (Schmandt-Besserat; Erard, 2008), é um sistema de escrita revolucionário, pois, com sua correspondência com os fonemas, oferece um conjunto limitado de menos de 30 sinais para construir qualquer texto. Isso apresenta vantagens para seu uso e ensino, embora não em todas as línguas (Olson, 1998), já que os sistemas de escrita se vinculam a cada estrutura linguística específica (Halliday, 2017b). A economia do alfabeto possibilitou a criação da imprensa de Gutenberg e de seu sistema de tipos móveis, inviável em outros sistemas de escrita com maior número de elementos (Gabrial, 2008).

A escrita como tecnologia escassa também pode ser identificada no interior das sociedades e culturas que a utilizam. Historicamente, até a invenção da imprensa, a escrita estava restrita principalmente ao âmbito religioso (ao clero) e, em menor medida, ao âmbito legislativo-administrativo e contábil (Landaburu, 1998). Mas, mesmo após o Renascimento e até o século XX, apenas uma pequena elite letrada e privilegiada podia compreender ou produzir a escrita, enquanto a imensa maioria da humanidade permanecia analfabeta. Esse panorama tem mudado drasticamente em tempos recentes. Segundo dados da UNESCO, em meados do século XX, 43-45% dos adultos no mundo eram analfabetos (40-44% no México, América Central e América do Sul) (UNESCO, 1957). Em 2014, essa cifra havia se reduzido a 15% no mundo e a 7% na América Latina e no Caribe (UNESCO, 2016). Por esse motivo, pode-se afirmar que nunca antes na história da humanidade se leu e se escreveu tanto e em tantas línguas como nos dias de hoje.

2 ESCRITA COMO PRÁTICA SITUADA

No entanto, esses avanços na alfabetização e no letramento não são suficientes para as demandas e necessidades atuais da sociedade do conhecimento. Como explica Olson (1998, p. 65, tradução nossa): “A cultura escrita no Ocidente não é apenas aprender o abecedário; é aprender a utilizar os recursos da escrita para um conjunto culturalmente definido de tarefas e procedimentos”.

A escrita, então, não é uma competência genérica, “branda”, simples ou transversal, aprendida de uma vez por todas na educação básica, mas é sim uma competência múltipla: há a escrita criativa (literária) de um romance histórico; a escrita informal e imediata nas redes sociais, como no retorno em tempo real de seus leitores a um tweet; a escrita íntima, sem interlocutor externo explícito, do diário pessoal; ou a escrita científica especializada e despersonalizada de um relatório de laboratório. Dessa forma, a escrita é sempre uma prática situada (Barton; Hamilton, 2000): em um determinado marco social, histórico e cultural; em uma situação comunicativa específica; para cumprir determinados propósitos; a partir de certos emissores e dirigida a determinados interlocutores; sobre certos temas e mediante padrões discursivos e léxico-gramaticais específicos; e por meio de determinados gêneros discursivos/textuais (Bezerra, 2017; Navarro, 2019), conceito-chave que inter-relaciona todos os elementos anteriores.

Em contraste, as primeiras escritas da Mesopotâmia eram utilizadas para funções particulares e semioticamente limitadas, como fazer um inventário de um patrimônio ou registrar uma dívida. Ou seja, no início da escrita, cada signo correspondia a uma posse

ou a um bem devido e, portanto, a função da escrita era puramente econômica; essa função se ampliaria, com o tempo, para outras, como a criação literária, o relato histórico ou a homenagem póstuma (panegírico). Os primórdios da escrita, em diferentes contextos geográficos, históricos e culturais, permitem-nos reconhecer que a produção escrita pode cumprir funções diversas, relevantes para esses contextos.

A complexidade e a diversidade intrínsecas da escrita atual multiplicaram-se com as práticas letradas complexas próprias da sociedade da informação, da comunicação e do conhecimento:

A escrita tornou-se um importante meio de produção e, como tal, constitui um componente vital da infraestrutura epistemológica das organizações e sociedades com uso intensivo de conhecimento. Nas palavras de Brandt (2005), a escrita transformou-se em um "bem muito precioso" (p. 167). Além disso, como atesta um conjunto crescente de pesquisas especializadas, a escrita é central para a participação cidadã na construção do conhecimento social, no debate político e na tomada de decisões na esfera pública (Starke-Meyerring; Paré, 2011, p. 2, tradução nossa).

Dessa forma, atualmente espera-se que os cidadãos sejam escritores e que seus textos considerem, seja para se adequar, seja para confrontar, expectativas diversas em diferentes contextos administrativos, educacionais e profissionais, públicos e pessoais. Para atuar em sociedade, hoje, é necessário ser um escritor experiente – e um escritor que nunca termina de aprender a sê-lo (Bazerman, 2013). Escrever com expertise requer mobilizar várias das chamadas competências do século XXI, como o pensamento crítico, a comunicação efetiva, a argumentação, o uso e a verificação de informações e fontes, a resolução de problemas, a colaboração, o aprender a aprender, a autogestão e a criatividade (Pellegrino; Hilton, 2012). Essas competências permitem compreender, adequar-se, cumprir propósitos e transferir conhecimentos e habilidades para situações novas e dinâmicas (Kreber, 2009).

Por isso, formar escritores proficientes é cada vez menos ensinar conteúdos gramaticais estáticos, desprovidos de agência e descontextualizados (a estrutura de um texto ou dos tipos de marcadores de coesão) e cada vez mais ensinar competências situadas, significativas e transferíveis a contextos novos e flexíveis: como se organiza o espaço social, que posição se ocupa, a quem se escreve, para quê, onde buscar um exemplar prototípico, que passos podem ser seguidos, que aspectos revisar no texto, ou quais são os erros mais frequentes.

3 ESCRITA COMO FORMA DE PENSAMENTO

Segundo Halliday (2017a), a escrita implica uma semiótica recente e evoluída, que coloca em jogo novas formas de expressão, novas formas de conhecimento e novas formas de aprendizagem institucionalizada em relação à comunicação oral e ao aprendizado no seio da família e do lar. Escrever, em contraste com comunicar-se oralmente, implica uma mudança na concepção da realidade: "a escrita . . . coloca em primeiro plano o aspecto sinóptico, a realidade como objeto, em lugar do aspecto dinâmico da realidade como processo, como ocorre na língua falada" (Halliday, 2017a, p. 238-239, tradução nossa). Assim, a escrita tem um impacto cognitivo e cultural nos grupos sociais ao permitir novas formas de abstração, acumulação, conservação, demonstração e transmissão do conhecimento. Por esse motivo, a escrita possui um marcado prestígio social (e, consequentemente, um maior valor de verdade associado)

em comparação com a língua falada, especialmente nos âmbitos educacionais, científicos e técnicos ocidentais² (Calsamiglia Blancafort; Tusón Valls, 1999).

Na perspectiva de Olson, a potência da escrita como tecnologia não reside tanto em sua capacidade de registrar e reproduzir, mas sim em sua capacidade de transformar o conhecimento:

A magia da escrita provém não tanto do fato de servir como novo dispositivo mnemônico, como auxílio à memória, mas sobretudo de sua importante função epistêmica. A escrita não apenas nos ajuda a lembrar o que foi pensado e dito: também nos convida a ver o pensado e o dito de uma maneira diferente (Olson, 1998, p. 16, tradução nossa).

Essa nova perspectiva abstrata e transformadora da realidade manifesta-se de forma linguística: o texto escrito é um objeto (semi)estático, e a gramática da escrita constrói processos e propriedades não como verbos e adjetivos (sua manifestação congruente), mas sim objetivados como substantivos (sua manifestação metafórica). Dessa forma, “a temperatura do mar aumentou” transforma-se em “o aumento da temperatura do mar”. Essa metáfora gramatical é também a porta de acesso, segundo Halliday, a uma forma de construção de conhecimento abstrato e elaborado, própria dos âmbitos educacionais, científicos e técnicos (Halliday, 2004).

Se a escrita é uma semiótica evoluída e complexa, uma tecnologia recente que implica uma forma abstrata de relacionar-se com o mundo e com o conhecimento, então sua aprendizagem não pode ser natural, espontânea e universal, mediante estímulos isolados e acidentais, como ocorre com a aquisição da língua falada. Pelo contrário, a escrita é aprendida sobretudo em contextos educacionais institucionalizados e extensos no tempo, estando indissociavelmente vinculada a esses, embora existam inúmeras instâncias não formais de aprendizagem e prática da escrita entendida em sentido amplo. Dessa maneira, a escrita possui uma centralidade e ubiquidade nas trajetórias de formação dentro do sistema educativo. Como afirmam Calsamiglia Blancafort e Tusón Valls: “todo o currículo educativo se baseia em aprender a operar com sistemas de representação da realidade, principalmente escritos” (1999, p. 79, tradução nossa).

O processo de aprendizagem é diferente segundo o tipo e a complexidade do sistema de escrita em questão. Assim, não requer o mesmo tempo e esforço aprender a escrever a língua escrita em espanhol e em japonês, ainda que demande o mesmo tempo e esforço adquirir a língua falada espanhola ou japonesa.

4 ESCRITA COMO PRÁTICA MULTIDIMENSIONAL

A escrita, como tecnologia epistêmica e semiótica complexa, integra múltiplos níveis simultâneos e interdependentes. Embora seja comum associar a escrita à caligrafia, à ortografia ou a diagramação, esses elementos constituem apenas as marcas mais evidentes de um processo (escrever) e de um produto (o texto) que envolvem também dimensões lexicais, gramaticais, semânticas, discursivas, multimodais, tecnológicas, situacionais, retóricas, socio-históricas e psicológicas. A escrita materializa complexos processos de reflexão, relações com leituras prévias, planejamento, organização em uma

² Esse prestígio da escrita nem sempre foi tal. Platão, em seus escritos dialogados, apontou as limitações do caráter monológico da escrita; alguns pensadores do Iluminismo europeu do século XVIII acreditavam que os povos sem escrita estavam mais próximos da verdade, associada à natureza e ao mundo primitivo (Landaburu, 1998); Saussure, Halliday e Bloomfield, entre outros linguistas do século XX, reivindicaram a centralidade da oralidade para o estudo da linguagem natural.

estrutura textual, cadeias coesivas e temáticas entre as partes do texto, a construção da autoria e da autoridade, etc. Por sua vez, a escrita põe em jogo os julgamentos, as identidades e as ideologias dos escritores e revela marcas dos contextos sociais, históricos e culturais nos quais se manifesta. A tabela a seguir apresenta algumas dessas dimensões, que necessariamente se relacionam com funções diversas, como se mostrará mais adiante:

Tabela 1: Algumas dimensões da escrita

DIMENSÕES DA ESCRITA	EXEMPLOS
Mecânica	caligrafia, grafomotricidade
Normativa	ortografia, pontuação, correção idiomática
Léxica	campos léxicos, termos técnicos
Gramatical	morfologia, sintaxe, concordância, subordinação, metáfora gramatical
Discursiva e semântica	intertextualidade, desenvolvimento temático, coesão, estrutura retórica, metadiscursivo, voz autoral
Multimodal	imagens, formato, tipos de fonte
Tecnológica	editores de texto, gestores bibliográficos, inteligência artificial
Situacional e retórica	propósitos, adequação a situações e destinatários, gêneros discursivos
Social e histórica	gênero, identidade, ideologia, relações de poder
Psicológica e afetiva	expressão, julgamento, aceitação, inclusão

Fonte: elaboração própria

Prototípicamente, a escrita caracteriza-se pela comunicação *in absentia*, isto é, por uma interação adiada ou retardada, com deslocamento temporal e espacial entre o(s) escritor(es) e o(s) leitor(es) (Calsamiglia Blancafort; Tusón Valls, 1999; Castelló Badía, 2007). Por esse motivo, o texto escrito deve ser, em grande medida, autossuficiente, ou seja, deve conter os elementos necessários para ser compreendido apesar desse deslocamento espaço-temporal e para orientar as leituras possíveis de seus leitores, ao menos dos leitores antecipados textualmente. Essa necessidade do texto escrito também se manifesta linguisticamente, por exemplo, por meio da alta frequência de elementos lexicais formais, da baixa frequência de referências exofóricas – vinculadas ao contexto material imediato de produção e, por isso, muito frequentes no texto falado – e da alta frequência de recursos metadiscursivos interacionais, como atenuadores e reforços (Hyland, 2005), para negociar posições e antecipar objeções dos leitores. Na produção do texto falado, esses ajustes podem ocorrer em tempo real, em função das reações do interlocutor e por meio de elementos não verbais, como vocalizações, elementos cinésicos (movimentos corporais ou gestuais) e elementos proxêmicos (espaciais ou de distância física).

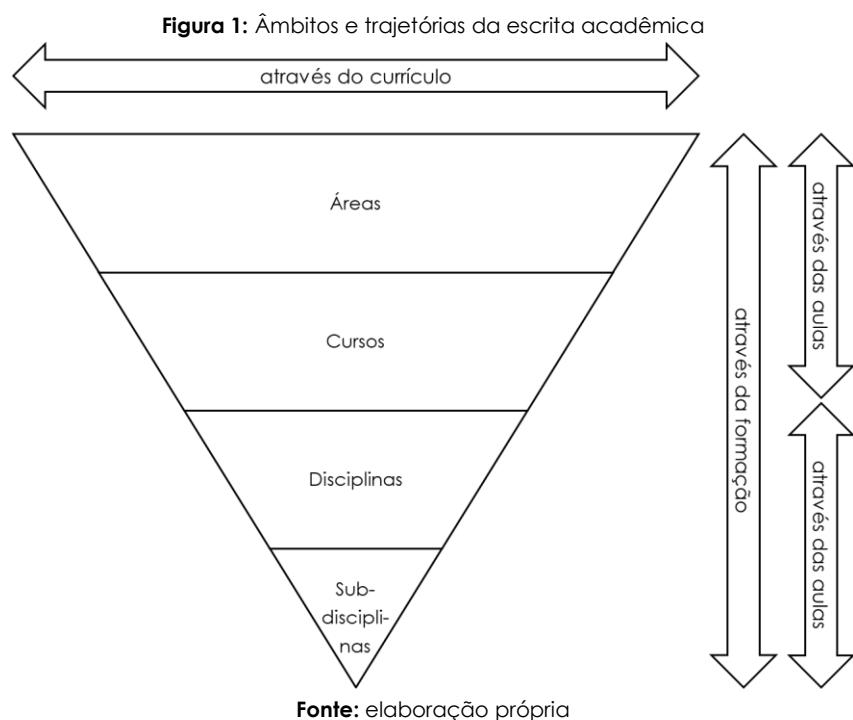
Essas distinções entre fala e escrita, embora orientem a discussão ao identificar traços prototípicos de um e de outro modo, são sem dúvida muito esquemáticas e simplificadoras, especialmente hoje. As tecnologias da informação e da comunicação e seu uso massivo impulsionaram formas híbridas de comunicação, como os textos oralizados, na qual a escrita é dinâmica e interativa, com elementos lexicais do texto falado e referências exofóricas difíceis de compreender fora da situação comunicativa imediata. Por sua vez, os textos são cada vez mais dinâmicos e multimodais, inclusive nos âmbitos mais conservadores da academia e da ciência, e combinam modos diversos e links diretos a outros textos. Assim, os textos na atualidade são entendidos como uma entidade semiótica multimodal (Kress, 2012), capaz de integrar gestos, fala, imagens (fixas e em movimento), escrita, música e elementos tridimensionais.

5 ESCRITA NO ENSINO SUPERIOR

De um ponto de vista contextual, a escrita acadêmica pode ser definida como aquela que se produz no âmbito formativo da educação superior. Trata-se de uma tecnologia semiótica complexa de construção de conhecimento e de comunicação mediada que intervém nos processos de ensino e de aprendizagem, de comunicação e de avaliação, em instituições de nível superior e universitárias. Definida dessa maneira, a escrita acadêmica se enquadra em um sistema de atividade (Bazerman, 2005) da formação acadêmica e nas culturas disciplinares (Hyland, 2004), que incluem diversos atores (estudantes, professores, técnicos-administrativos) e múltiplos propósitos e atividades.

Entretanto, o foco dessa definição está na educação superior como espaço de formação e na escrita estudantil como conjunto de produções híbridas, em transição, objeto de ensinamentos e aprendizagens disciplinares. Assim, pode-se afirmar que a escrita acadêmica possui uma tripla presença no âmbito da educação superior: através do currículo, nas diferentes disciplinas e cursos; através da formação, no ingresso, no desenvolvimento e na conclusão da universidade; e a través das aulas, em instâncias de estudo, produção criativa e controle das aprendizagens (Bazerman et al., 2016).

Na figura a seguir, sintetizam-se as diversidades de âmbitos e trajetórias que atravessam as escritas acadêmicas:

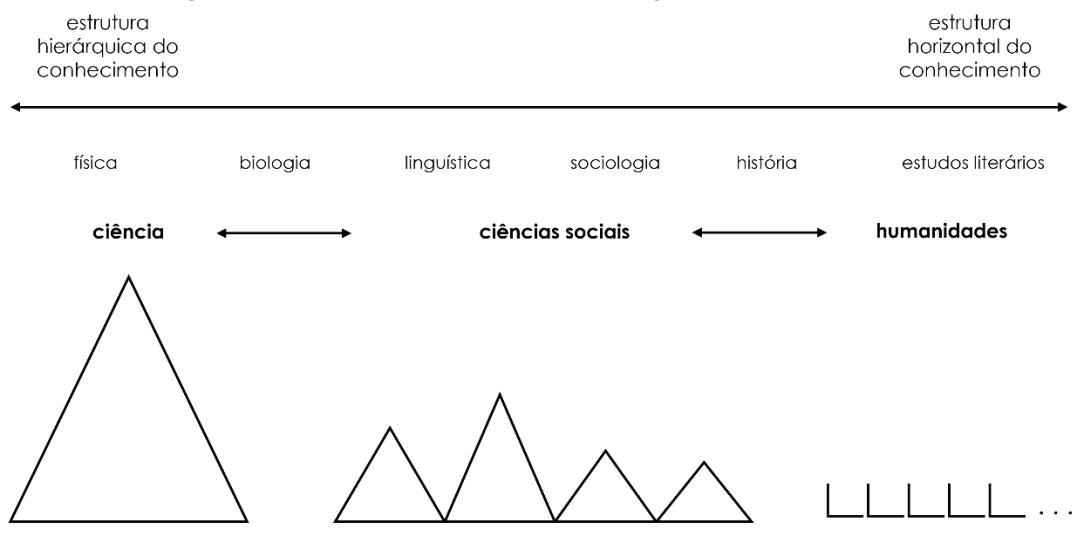


É evidente que as humanidades, como área, compartilham certos pressupostos e marcos epistemológicos (por exemplo, a visão crítica ou a exploração da subjetividade) e formas de escrita (por exemplo, o ensaio), em contraste com os pressupostos e marcos epistemológicos nas ciências naturais (por exemplo, o uso de dados empíricos mediante procedimentos experimentais replicáveis) e seus correspondentes gêneros discursivos (por exemplo, o relatório de laboratório).

Por sua vez, pode-se identificar a escrita característica de um curso, como Biologia ou Engenharia Elétrica. No entanto, como os cursos são espaços multidisciplinares, também corresponde identificar diferentes disciplinas dentro dos cursos e, portanto, pode-se distinguir, dentro de um mesmo curso de, por exemplo, Licenciatura em Sociologia, entre o professor responsável pela disciplina de Sociologia, a professora responsável pela disciplina de Antropologia e a professora responsável pela disciplina de Filosofia: é possível que o primeiro valorize dados quantitativos ou mistos e a discussão de fontes especializadas, a segunda valorize o ponto de vista informado e as observações participantes do estudante, e a terceira a desconstrução de argumentos teóricos em fontes clássicas e a posição de leitura original do estudante.

A classificação das áreas, cursos e disciplinas é complexa e opaca, e não obedece apenas a questões epistemológicas, mas também históricas, geográficas, políticas, entre outras – ver Kreber (2009) para uma distinção entre disciplinas, temas e matérias. Martin, Maton e Matruglio (2010), por exemplo, propõem uma classificação das formas de construir conhecimento, e as correspondentes formas de usar a escrita, em diferentes áreas e disciplinas, como se vê a seguir. Note-se como a Linguística e os Estudos Literários, tradicionalmente unidos em um mesmo curso na América Latina, se localizam em extremos epistemologicamente opostos:

Figura 2: Formas de construir conhecimento segundo áreas e disciplinas



Mas isso não é suficiente, porque as disciplinas incluem subdisciplinas e tradições epistemologicamente distantes e, por exemplo, a psicolinguística incluirá evidências empíricas experimentais, coletivamente recolhidas e publicadas em artigos em inglês, em contraste com evidências históricas documentais, individualmente recolhidas e publicadas em um livro em espanhol em historiografia linguística.

Para compreender melhor essa diversidade, é importante levar em conta os gêneros discursivos que os estudantes devem ler e escrever no ensino superior, isto é, as classes de textos situados mais ou menos estáveis, orientados a fins sociais e comunicativos e com certos traços estruturais, temáticos e discursivos (Navarro, 2019). Em Medicina, escrevem-se histórias clínicas e epicrises, enquanto em Engenharia escrevem-se relatórios e práticas profissionais supervisionadas; além disso, embora em quase todos os cursos e disciplinas se escrevam teses, o nome comum oculta todo tipo de variações nas

expectativas de escrita. Uma complexidade adicional é que muitos professores solicitam gêneros discursivos, mas não ensinam que tipo de texto esperam, não o têm muito claro, ou suas expectativas não coincidem com as dos estudantes (Lillis, 2001).

Além disso, é necessário distinguir entre gêneros especializados e gêneros de formação, também conhecidos como gêneros epistêmicos ou gêneros estudantis (Thaiss; Zawacki, 2006). Os gêneros especializados são escritos por cientistas e profissionais experientes, são lidos por pares com conhecimentos pressupostos afins e buscam realizar e negociar contribuições para o conhecimento científico consensual ou levar a cabo ações sociais profissionais particulares, não necessariamente vinculadas à formação. Por esses motivos, representam um desafio de leitura para os estudantes, já que estes não são os leitores pressupostos textualmente. Em contraste, os gêneros de formação são escritos por estudantes, lidos por membros experientes, habilitados e com mais conhecimentos, e têm objetivos pedagógicos, formativos e avaliativos. Por esses motivos, os gêneros especializados e de formação apresentam semelhanças discursivas, mas não são iguais, nem se pode estabelecer uma correspondência direta entre eles. Nas palavras de Camps:

A situação de aprendizagem não coincide com a comunicação entre cientistas de um campo determinado do saber. A atividade relacionada a uma pesquisa cuja finalidade é ser admitido em uma comunidade científica não é idêntica à de elaborar um relatório de pesquisa quando já se participa dela (2007, p. 10, tradução nossa).

No nível microdiscursivo, as diferenças também se multiplicam: nas ciências exatas e naturais, por exemplo, cita-se pouco e, em geral, não importa de que maneira as fontes dizem o que dizem, razão pela qual se usa muito pouco o discurso direto, mas se preferem as normas de citação com notas ao final. Em contrapartida, nas ciências humanas e sociais é fundamental dar conta das formas de afirmar e construir argumentações das fontes citadas, sendo necessárias normas de citação complexas para explicitar a bibliografia utilizada (cf. Navarro et al., 2022).

Assim, mesmo nos aspectos mais específicos do discurso, as diferentes formas de escrita no ensino superior estão intrinsecamente vinculadas a formas de conceituar o mundo, isto é, variáveis epistemológicas, e a formas de relacionar-se com a comunidade de pares, isto é, variáveis culturais. Dessa maneira, a escrita acadêmica é indissociável das práticas, dos conhecimentos e das epistemologias das culturas disciplinares em que se inscreve (Hyland, 2004). A escrita, como tecnologia epistêmica e semiótica complexa, integra múltiplos níveis simultâneos e interdependentes

6 ALFABETIZAÇÃO ACADÊMICA

Nas últimas décadas, as instituições de ensino superior na América Latina começaram a implementar iniciativas de ensino para abordar essa complexidade da escrita acadêmica e disciplinar. O conceito de alfabetização acadêmica, em particular, popularizou-se no mundo hispânico e permitiu nomear esse novo campo de estudos e de iniciativas sobre o ensino da escrita na educação do ensino superior³. Carlino (2002a) propôs o conceito pela primeira vez em 2002 e o definiu como “a função social da universidade de facilitar o ingresso nas comunidades científicas e/ou profissionais” (p. 44,

³ Em contrapartida, no Brasil, predomina o conceito, distinto em sua definição e em seus alcances, de *letramentos acadêmicos* (cf. Motta-Roth et al., 2016; Soares, 2004), o qual também tem apresentado um crescimento constante na tradição hispanofalante nos últimos 15 anos (Carlino, 2013; Zavala, 2025).

tradução nossa). Em outro trabalho do mesmo ano, Carlino especifica que se trata de “facilitar o acesso às culturas escritas correspondentes às suas [das universidades] disciplinas” (Carlino, 2002b, p. 60, tradução nossa). Como se pode perceber, já nessa primeira definição o foco não está no discurso acadêmico como objeto em si, temática prioritária dos estudos linguísticos da época na região, nem tampouco nas práticas letradas acadêmicas segundo uma perspectiva situada para além de seu ensino. O foco, ao contrário, é cultural e pedagógico: alfabetização acadêmica refere-se ao processo de ensino e aprendizagem mediante o qual um estudante do ensino superior adquire as formas de comunicação, principalmente escritas, próprias de seu curso, de sua disciplina ou de sua subdisciplina e de seu futuro campo de atuação profissional.

Esse processo é entendido como uma enculturação disciplinar que não se restringe a aspectos linguísticos, ainda que tampouco possa prescindir deles: compreender e assimilar as formas de pensar e agir nos diferentes âmbitos acadêmicos ajuda a escrever de certas maneiras esperadas nesses contextos, do mesmo modo que compreender e assimilar os gêneros discursivos dos distintos âmbitos acadêmicos ajuda a pensar e agir de formas esperadas nesses espaços.

Na apresentação do termo, Carlino (2002b) esclarece, por sua vez, que se trata de sua tradução particular do termo inglês *literacy*, o qual, em sua acepção original, “faz referência a um conjunto de práticas letradas mais amplas . . . tudo o que diz respeito a ler, escrever, estudar e comunicar-se por escrito, em qualquer nível” (p. 15, tradução nossa). Em 2013, uma década mais tarde, Carlino reelabora o conceito, recuperando quase sem modificação a definição inicial, mas com um foco mais explícito no ensino: “processo de ensino que pode (ou não) ser colocado em prática para favorecer o acesso dos estudantes às diferentes culturas escritas das disciplinas” (Carlino, 2013, p. 370, tradução nossa, grifo no original).

Atualmente, a agenda educacional na América Latina inclui a escrita acadêmica como objeto válido e necessário de ensino. Isso se deve, entre outros fatores, ao fenômeno global de expansão do sistema de ensino superior e ao ingresso de grandes contingentes de estudantes não tradicionais – estudantes advindos da classe trabalhadora ou de minorias culturais –, em muitos casos de primeira geração universitária e com pouca familiaridade com o capital semiótico acadêmico (Navarro, 2025). Como têm demonstrado diversas pesquisas da antropologia, da linguística e da sociologia da educação, as formas de escrita e comunicação valorizadas em contextos educativos formais não são ensinadas nem curricularizadas (Schleppegrell, 2004) e, portanto, as instituições favorecem os estudantes mais tradicionais – estudantes advindos das elites culturais e econômicas –, que as adquiriram de forma autônoma ou em contextos educativos, familiares e sociais; ou seja, as instituições educacionais favorecem aqueles estudantes já privilegiados (Lillis, 2001).

Na era da universidade massificada, mas ainda pouco inclusiva, a alfabetização acadêmica busca colaborar com a inclusão e a equidade educacional e substituir, de alguma forma, o desafio que em outra época significou a alfabetização inicial: formar sujeitos leitores e escritores (avançados).

Essa nova configuração, mais rica, massiva e complexa, do ensino superior na América Latina fomentou, em alguns casos, uma narrativa de suposta crise da educação e da escrita dos estudantes – um fenômeno reacionário frente a processos inclusivos na universidade que já foi estudado em outros contextos geográficos e históricos (cf. Russell, 2002, para o contexto norte-americano).

Em termos de Lillis e Scott (2007), que estudam o sistema britânico, as instituições de ensino superior ocupam um lugar contraditório: de incentivo à inclusão de novos perfis de estudantes e de ampliação do acesso à universidade, mas de conservadorismo frente à diversidade discursiva e educacional que essa inclusão traz consigo:

Embora existam mudanças nas políticas educacionais em direção a uma maior expansão, e a diversidade seja retoricamente celebrada na Missão das instituições, a diversidade, como dimensão fundamental das práticas comunicativas em geral, é considerada problemática (Lillis; Scott, 2007, p. 8, tradução nossa).

A “crise da escrita”, isto é, a presunção de que os estudantes atuais escrevem pior do que os de anos anteriores, é um erro conceitual e até mesmo um problema ideológico, porque implica uma concepção da escrita como competência simples, transversal, que não é objeto de ensino na universidade e que corresponderia apenas às elites sociais letradas e privilegiadas. No entanto, essa concepção equivocada permite, em alguns casos, que as instituições destinem fundos, pessoal e recursos para impulsionar iniciativas de (verdadeira) alfabetização acadêmica.

Agora, algumas reflexões teóricas e iniciativas de ensino baseadas na noção de alfabetização acadêmica colocam a ênfase exclusivamente na função epistêmica da escrita de formação, isto é, a escrita vista apenas como um instrumento para aprender. Por sua vez, a própria abordagem do escrever através do currículo, na qual se inspira, tem recebido críticas por não problematizar as formas de comunicar e construir pensamento que ensina e reproduz (Russell, 2013). Soma-se a isso o fato de que outras tradições de ensino da escrita no ensino superior, de longa e frutífera trajetória na América Latina, têm colocado o foco ou em validar metodologias próprias dos ateliês/oficinas de escrita criativa e expressiva (ver, por exemplo, Bas, 2015); ou em colocar no centro os saberes linguísticos e discursivos, mas sem atender ao seu uso situado – o que Horner (1999) chama de “viés textual” e Lea e Street (2006) de “modelo de aprendizagem de competências” – ou ainda em priorizar a formação de graduados críticos em relação às práticas de suas disciplinas e contextos, por exemplo, refletindo sobre a história dessas práticas (Arnoux et al., 2002).

Esses aspectos da formação de um escritor experiente não são excludentes, mas necessariamente complementares. Se a escrita acadêmica é uma prática complexa, diversa e situada, como foi mencionado antes, então a alfabetização acadêmica é um processo igualmente complexo, diverso e situado, que as instituições de ensino superior devem promover e monitorar.

Requer-se, portanto, um desenvolvimento teórico que possibilite formas mais sofisticadas de compreender o que significa ensinar e aprender a escrever academicamente no ensino superior. A complexidade da alfabetização acadêmica não se restringe ao caráter situado, epistemológica e culturalmente diverso, da escrita nas disciplinas, cursos e áreas. A alfabetização acadêmica é complexa porque a escrita acadêmica cumpre diversas funções sociais, culturais, pedagógicas, comunicativas e pessoais.

Assim como é necessário compreender que a escrita integra dimensões diversas, desde a ortográfica até a construção subjacente das identidades dos escritores, da mesma forma é necessário repensar a noção de alfabetização acadêmica a partir das funções interdependentes e simultâneas que a escrita cumpre no ensino superior.

7 FUNÇÕES DA ESCRITA ACADÊMICA DE FORMAÇÃO

7.1 Função epistêmica

Por meio da escrita acadêmica, os estudantes revisam, aprendem e transformam os conteúdos disciplinares e exercitam e internalizam as competências e práticas do âmbito cultural e profissional em que se inserem. Ao escrever redações, provas em grupo, relatórios de práticas profissionais, fichamentos bibliográficos, projetos de pesquisa, entradas de blog de divulgação científica, pôsteres científicos ou outros gêneros, os estudantes constroem afirmações e posições, organizam suas ideias, demonstram suas aprendizagens, vinculam o que compreenderam a outros conteúdos e leituras, acrescentam seus olhares e questionamentos e ajustam afirmações a diferentes interlocutores.

Não se trata de reproduzir ou transmitir conhecimentos por meio da escrita, nem de realizar um controle de leitura por meio de respostas de múltipla escolha, embora essas atividades de baixa demanda cognitiva sejam frequentes na universidade. A escrita, mediante gêneros discursivos estudantis complexos, situados, com propósitos e interlocutores específicos, com uma estrutura e um conjunto de traços discursivos particulares, permite organizar, transformar, reconstruir, aprofundar e apreender conhecimentos até fazê-los próprios.

Assim, como assinala Russell (2013), não existem evidências de uma correlação geral entre escrever mais e aprender mais, mas sim entre escrever textos significativos e estimulantes e um maior desenvolvimento e aprendizado pessoal, social, prático e acadêmico, ao menos segundo as percepções dos participantes. As pesquisas sobre a temática advertem que não é possível medir o efeito da escrita sobre a aprendizagem se esta for entendida de forma discreta e imediata; ao contrário, os efeitos são de longo prazo, em um desenvolvimento não linear.

A aprendizagem dos gêneros discursivos, com sua tipologização discursiva de certas formas repetidas, reconhecidas e esperadas de interação e ação social, oferece uma rota de acesso, escrita e apoiada, para a aprendizagem – uma espécie de zona de desenvolvimento proximal vygotskiana (Bazerman, 2009) – que fomenta certas formas de pensar, raciocinar, nomear e interpretar o mundo.

Essa forma de utilizar a escrita em sala de aula tem por objetivo potencializar e promover sua função epistêmica e corresponde a uma abordagem denominada escrever para aprender, isto é, incentivar que em todas as disciplinas as instâncias de escrita, quando presentes, sejam significativas. Escrever para aprender põe em crise a dicotomia forma e conteúdo e os apresenta como elementos indissociáveis.

Nos termos de Russell:

Ocupar-se da escrita não substitui, portanto, o ensino de conteúdos, mas é uma forma de ensinar esses conteúdos de modo mais efetivo, já que os conteúdos não são entendidos como algo que se coloca na mente dos estudantes, mas como recursos para relacionar-se e comunicar-se com o mundo e com os outros – de forma mais significativa, em geral, por meio da escrita (2013, p. 175, tradução nossa).

7.2 Função retórica

Na universidade, não se aprendem apenas conteúdos disciplinares, mas também formas disciplinarmente específicas de se comunicar por escrito. Cada disciplina e área

acadêmica, entendidos como culturas disciplinares, compartilham e disputam formas características de comunicação, que, por sua vez, vinculam-se às formas de construir conhecimento:

Precisamos entender a escrita acadêmica como práticas sociais coletivas e colocar o foco nos textos publicados enquanto manifestação mais concreta, pública e acessível dessas práticas. Esses textos são a alma da academia, dado que as disciplinas validam seus conhecimentos, estabelecem suas hierarquias e sistemas de reconhecimento e mantêm sua autoridade cultural por meio dos discursos públicos de seus membros (Hyland, 2004, p. 1, tradução nossa).

A escrita das disciplinas é mais do que uma norma de citação preferida: os leitores e interlocutores da comunidade disciplinar reconhecem seus verdadeiros membros quando estes se comunicam de acordo com as expectativas dessa comunidade. Consequentemente, a escrita não é apenas uma oportunidade de ensino, senão uma ferramenta que deveria ser curricularizada em si mesma, isto é, passar a ser um objeto de ensino e aprendizagem de todas, ou da maioria, das disciplinas. Se Física I, do curso de licenciatura em Física, solicita a redação de relatórios durante todo o semestre, então aprender a escrever um relatório faz parte do que essa disciplina ensina. Escrever para comunicar, como função complementar de escrever para aprender (McLeod; Miraglia, 2001), significa, portanto, incentivar, em todas as disciplinas, oportunidades de um ensino explícito e significativo da escrita disciplinar, com conhecimento dos gêneros e dos traços discursivos característicos das disciplinas.

Para isso, é importante ter uma teoria da linguagem e da língua, de sua organização em estratos e de seus componentes sistemáticos. Formar escritores inclui ensinar sobre a língua e o discurso, usar uma metalinguagem para nomear seus elementos e desenvolver consciência metalinguística para orientar a tomada de decisões do escritor experiente. Nesse sentido, não basta uma teoria sobre a língua: para ensinar escrita, também é necessário dispor de uma teoria específica de ensino da língua:

O ensino de qualquer tema ou competência envolve um ensino através da língua; mas o ensino da leitura e da escrita implica também um ensino explícito sobre a língua. Para ensinar língua, leitura e escrita de forma efetiva precisamos de um entendimento sólido de como a língua funciona, além de uma metalinguagem para falar sobre ela com nossos estudantes (Rose; Martin, 2012, p. 18, tradução nossa).

Ao mesmo tempo, é necessário contar com evidências empíricas sobre como é a escrita em diferentes áreas em que se pretende ensinar: os conhecimentos sobre a redação no curso de História de uma universidade francesa servirão de muito pouco para ensinar a escrever a redação no doutorado em Filosofia de uma universidade mexicana. Seja por meio de projetos de pesquisa financiados, da prática docente investigativa ou do desenho de disciplinas que promovam a reflexão sobre como se escreve em cada área, ensinar a ler e escrever nas disciplinas implica conhecer mais sobre as especificidades dessas leituras e escritas.

O sistema educacional tem um papel fundamental em efetivamente ensinar leitura e escrita acadêmica e, assim, corrigir parcialmente a distribuição desigual do capital semiótico acadêmico na sociedade (Rose; Martin, 2012). Não é suficiente confiar que um processo de enculturação e de escrever para aprender vá levar os estudantes a aprenderem, um pouco por imersão e um pouco por necessidade, as formas altamente específicas e sofisticadas de escrita de cada área disciplinar. Novamente, como na função anterior, é fundamental explorar uma noção situada de gênero discursivo,

orientada a fins, com riqueza estrutural e discursiva, e por meio de uma sequência didática efetiva.

7.3 Função habilitadora

Por meio dos escritos, que operam como evidências documentais dos desempenhos grupais e individuais, o sistema de ensino superior determina quais estudantes serão aprovados ou reprovados, isto é, quais estudantes terão a possibilidade de serem bem-sucedidos em suas trajetórias formativas universitárias. *Escrever para creditar os saberes* é, de fato, o papel básico que se atribui à escrita, muitas vezes esquecendo as outras funções que ela também pode desempenhar (Lillis, 2001).

Agora, a escrita como instrumento de avaliação não é transparente, ingênua ou desprovida de ideologia. É frequente que os professores associem o desempenho em um texto escrito – um recorte parcial, estático e impreciso dos complexos processos de aprendizagem e comunicação na academia – com a inteligência ou o esforço do estudante. Por sua vez, os gêneros que avaliam aprendizagens e desempenhos, como uma prova presencial ou uma ficha de leitura, possuem características complexas que alguns estudantes com mais capital cultural acadêmico e mais oportunidades prévias – escolares, sociais, familiares – conseguem enfrentar com mais facilidade que outros.

Para os professores, em contrapartida, os gêneros disciplinares, com suas complexidades e particularidades, encontram-se tão rotinados, tão inscritos nas ações sociais e comunicativas que realizam, que, com frequência, tornaram-se invisíveis para eles, isto é, não representam um verdadeiro desafio nem um objeto digno de ensino; em sua visão, a forma de escrevê-los é óbvia (Russell, 2013). Também acontece, com frequência, que os instrumentos escritos de avaliação se pareçam pouco com as experiências e ações de ensino e aprendizagem que efetivamente ocorreram ao longo do curso.

Por esses motivos, a função habilitadora da escrita acadêmica requer que os professores e as instituições promovam contratos pedagógicos mais explícitos e inclusivos, por exemplo, por meio de ficha de correção ou matrizes de avaliação, em que fique claro o que se avalia e se ofereçam instruções, devolutivas e oportunidades de revisão do que foi avaliado. Do contrário a escrita acadêmica costuma fazer parte do currículo oculto (Schleppegrell, 2004), isto é, não constitui objeto explícito de ensino e aprendizagem.

Essas três primeiras funções aparecem ao longo da literatura especializada com diferentes denominações. Segundo Nesi e Gardner:

Os estudantes precisam aprender como escrever bem, porque a escrita é o meio pelo qual construirão conhecimento disciplinar, o meio principal por meio do qual demonstrarão seus resultados quando forem avaliados e, em muitos casos, também o meio pelo qual se comunicarão com colegas profissionais no futuro (Nesi; Gardner, 2012, p. 3, tradução nossa).

7.4 Função crítica

Os perfis de egresso da maioria dos cursos universitários destacam como fundamental a competência do profissional de posicionar-se criticamente em relação aos saberes de sua disciplina e às condições de seu entorno, e de agir sobre eles. A maioria dos professores espera que seus estudantes apresentem percursos de leitura ou resultados de pesquisa inesperados e fomentem espaços de discussão informada sobre os temas das disciplinas. A escrita acadêmica, enquanto forma de comunicação elaborada e revisada,

com apoio bibliográfico ou empírico, com argumentações que buscam transformar as concepções dos interlocutores, é um meio privilegiado para empoderar os estudantes em seus papéis periféricos legítimos (Lave; Wenger, 1991) no processo formativo.

Essa função crítica alcança a própria escrita disciplinar: os estudantes podem e querem, em algumas ocasiões, expressar sua agência ou protagonismo por meio de seus escritos, transformar ou negociar as expectativas dos leitores, colocar em crise certas formas de comunicação e de construção de conhecimento, e gerar discursos acadêmicos alternativos – uma postura também frequente nos próprios professores (Thaiss; Zawacki, 2006). As formas de escrever não são estáticas, mas o produto de uma determinada visão ou de um conjunto de visões hegemônicas e dominantes do mundo e da distribuição do poder e de seus privilégios (Lea; Street, 2007). Os estudantes não apenas reconhecem, apreendem e reproduzem as práticas estabelecidas e estruturas de poder, mas também, em sua medida, vontade e possibilidade, as discutem e transformam.

Nos termos de Zavala:

Os sujeitos não são totalmente livres para escolher, mas tampouco estão totalmente determinados por variáveis estruturais; em algumas circunstâncias, podem desenvolver ações que transgridem as estruturas sociais que os influenciam e limitam. Isso pode ser visto em relação à classe social ou ao gênero, mas também em relação à prática dos letamentos. (2025, p. 347-348, tradução nossa).

É preciso recordar, ainda, que as formas de escrever e de pensar o mundo são diversas, que os capitais culturais e os capitais semióticos podem ser distintos e até antagônicos, e que a universidade muitas vezes é cenário desses choques silenciosos. Não é suficiente, portanto, considerar apenas a diversidade disciplinar e retórica da escrita: deve-se incluir também uma visão crítica sobre as relações e disputas de identidade e de poder nas práticas de escrita. *Escrever para criticar, escrever para empoderar-se como ator relevante, escrever para mudar as condições do entorno, escrever para modificar o cânone da escritura deve ser, então, uma função fundamental na formação de profissionais e cientistas no ensino superior que queiram intervir sobre a realidade.*

7.5 Função expressiva

Assim como pode ser pouco significativo ensinar literatura, ou “alta escrita”, a um estudante de Sociologia que deve elaborar um projeto de pesquisa para a semana seguinte, tampouco é possível sustentar uma visão reprodutiva da escrita acadêmica e de seu ensino. Interpretar dados experimentais distintos dos esperados ou elaborar uma leitura original que vincule dois autores distantes requer criatividade. Quando o professor espera que cada estudante de seu curso elabore um ensaio diferente do texto do colega, sustenta uma concepção criativa da escrita acadêmica.

Ainda que o espaço para a expressão da subjetividade, da perspectiva e das experiências de cada estudante varie de uma disciplina a outra, é inegável que a escrita é um meio de expressão e de construção de identidade. Talvez por isso seja tão frequente a crise diante da página em branco ou diante da devolutiva marcada em vermelho.

Além disso, os estudantes estão atravessados pela exigência de construir e expressar uma voz própria, pessoal e original, de acordo com certos parâmetros retóricos disciplinares e de certas restrições da tarefa de escrita, e em relação às vozes intimidadoras dos autores consagrados que leem ou dos professores que lhes ensinam. Dessa forma, os

escritos acadêmicos de formação não são objetos alheios aos estudantes, mas incluem suas visões, suas interpretações, seus esforços e suas expectativas, na construção de uma hipótese criativa, de uma identidade ou de uma voz autoral própria.

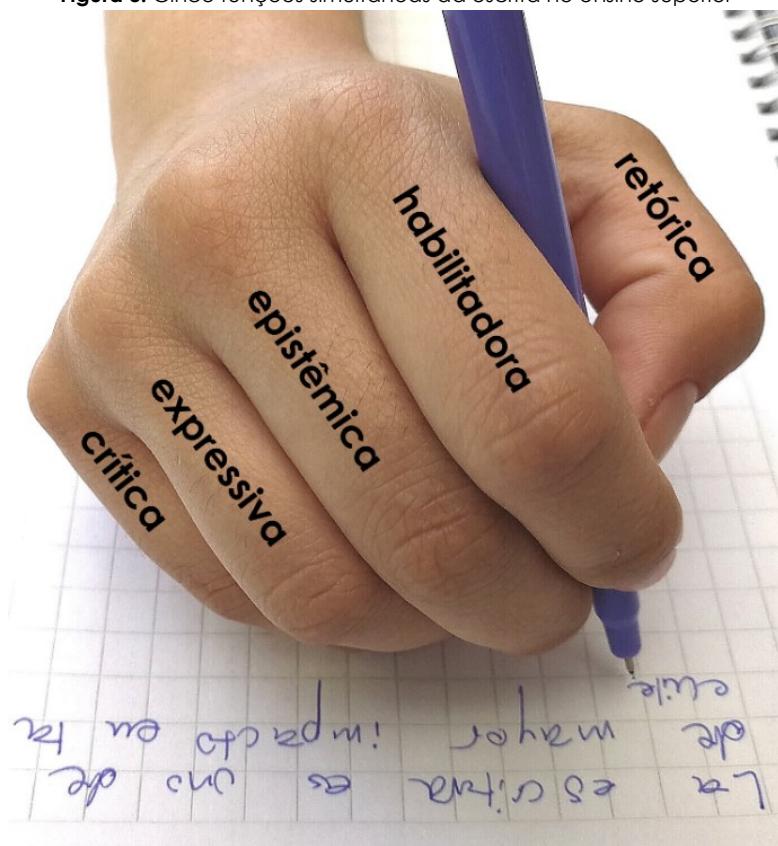
Por fim, os estudantes do ensino superior, mesmo aqueles que “escrevem mal”, costumam participar de diversas práticas de letramento não formais – como a elaboração de tutoriais no YouTube, a escrita de fanzines, a tradução de quadrinhos ou a leitura de grandes romances de aventura (para o espanhol, ver Valero Porras e Cassany, 2016) – e essas experiências com a escrita podem ser recuperadas e valorizadas nos processos formativos acadêmicos.

8 RELAÇÕES ENTRE FUNÇÕES DA ESCRITA

A alfabetização acadêmica, entendida como processo de ensino e aprendizagem das formas de pensar e comunicar no âmbito do ensino superior e dos cursos e disciplinas específicas, requer integrar simultaneamente essas funções da escrita. Escrever para aprender, comunicar, creditar, criticar e expressar significa que ensinar escrita na universidade inclui: aprender conteúdos disciplinares por meio de formas significativas de escrita; internalizar os gêneros e traços discursivos próprios de cada espaço disciplinar; avaliar e creditar as aprendizagens mediante instrumentos consensuados e transparentes; desnaturalizar ativamente os conceitos, práticas e expectativas dos diferentes âmbitos; e expressar criativamente as perspectivas e hipóteses que podem explicar – e melhorar um pouco – o mundo.

A imagem a seguir ilustra a atuação simultânea das cinco funções quando o escritor universitário em formação pega a caneta, uma para cada dedo de sua mão.

Figura 3: Cinco funções simultâneas da escrita no ensino superior



Fonte: elaboração própria

A partir dessa proposta, as iniciativas de ensino não deveriam focalizar apenas uma dessas funções. Como se manifestam de maneira simultânea, ao buscar priorizar somente uma, corre-se o risco de desconsiderar e até prejudicar as demais funções. Quando um professor enche o texto de um aluno com correções gramaticais e normativas, não está incidindo apenas sobre a função retórica e habilitadora, mas também está reduzindo as possibilidades de que esse estudante se empodere, se construa e se autoperceba como um escritor universitário cujas ideias e perspectivas criativas merecem ser levadas em consideração. Da mesma forma, quando o mesmo professor decide não corrigir aspectos gramaticais e normativos e colocar o foco na aprendizagem dos conteúdos curriculares, está esquecendo a importância dos aspectos retóricos específicos da escrita em seu campo. Do mesmo modo, um professor que inabilite as formas de construção de conhecimento que envolvam a visão e o posicionamento críticos ou expressivos do estudante – mesmo quando questionem algumas das expectativas da disciplina ou incluem referências a outros mundos e escritas – está desconsiderando a importância de formar identidades autorais e profissionais capazes de compreender e transformar seu entorno.

Essas cinco funções estabelecem relações complexas entre si, às vezes antagônicas, e, em geral, as linhas teóricas e as propostas de ensino favorecem umas em detrimento de outras. A função epistêmica e a função retórica são necessariamente complementares. Isso nem sempre está claro na bibliografia especializada, já que, em algumas ocasiões, entram em jogo disputas a respeito dos marcos disciplinares que sustentam reflexões, pesquisas e iniciativas de ensino. Assim, as ciências da linguagem tendem a enfatizar a importância do ensino da língua e da escrita (isto é, a função retórica), enquanto as ciências da educação ou as didáticas disciplinares tendem a enfatizar a importância do ensino de conteúdos e competências por parte dos professores das disciplinas (isto é, a função epistêmica). É necessário, no entanto, adotar uma visão mais integral que conjugue ambas as funções.

Por sua vez, a função epistêmica e a função habilitadora podem ser entendidas, a princípio, como contrárias, e algumas abordagens inovadoras, como o movimento *Escrever através do currículo*, propõem que os professores de todas as disciplinas desloquem o papel tradicional da escrita como avaliação instantânea do conhecimento do estudante para um papel epistêmico, no qual a escrita é entendida como um instrumento privilegiado para fomentar a aprendizagem. Russell ressalta essa tensão entre “a escrita como meio de avaliação (e, portanto, de seleção de estudantes) e a escrita como meio de ensino e aprendizagem”, vinculando-a a outra tensão de base: entre “a escrita entendida como uma transcrição autônoma da fala e a escrita entendida como uma parte integral da atividade intelectual de uma disciplina” (Russell, 2013, p. 163, tradução nossa).

Do mesmo modo, as funções epistêmica, retórica e habilitadora também estabelecem relações antagônicas com a função crítica, um antagonismo que está na base de boa parte do sistema de ensino superior: a universidade é um espaço de reprodução de práticas e conhecimentos e de formação de força de trabalho para as demandas do mercado, ao mesmo tempo em que fomenta a mudança, a crítica, a inovação, a redistribuição de oportunidades e posições de poder e a construção de novas práticas e novos conhecimentos (Russell, 2013).

Por fim, a criatividade atravessa tanto a função crítica quanto a função expressiva, mas de certo modo essas funções se diferenciam por sua direcionalidade: o escritor crítico

compreende criativamente seu entorno; o escritor expressivo manifesta criativamente seu mundo interior. Além disso, incluir exercícios de escrita criativa – como a escrita livre e contínua sobre um tema comum – potencializa a formação de profissionais capazes de elaborar soluções transformadoras para seus contextos.

As funções da escrita acadêmica aqui propostas permitem compreender melhor os gêneros de formação, isto é, os gêneros discursivos acadêmicos que os estudantes produzem no ensino superior. Esses gêneros estão atravessados pelas cinco funções da escrita estudantil no ensino superior. Assim, os gêneros de formação compartilham os propósitos sociocomunicativos de aprender conteúdos disciplinares, internalizar e exercitar as formas de comunicação próprias de cada espaço disciplinar, creditar as aprendizagens, problematizar os conceitos e hábitos dos diferentes âmbitos e temáticas, e expressar perspectivas e hipóteses fundamentadas.

Esses propósitos formativos, vinculados a dimensões pedagógicas, comunicativas, habilitadoras, críticas e expressivas, não são os mesmos que os da escrita especializada. Por esse motivo, os professores de todas as disciplinas devem entender o caráter particular dos gêneros de formação que solicitam em suas aulas e explorar as formas mais adequadas de defini-los, solicitá-los, monitorá-los e avaliá-los. Não é possível que um professor simplesmente peça que seus estudantes escrevam um ensaio, um relatório, um TCC ou uma monografia, uma comunicação acadêmica ou um artigo científico. Essas denominações, no contexto da formação no ensino superior, correspondem a classes de textos que o professor tem que, de alguma maneira, inventar e reinventar continuamente em seu curso, segundo como considere mais adequado para que seus estudantes cumpram as funções da escrita acadêmica.

9 ALÉM DA ALFABETIZAÇÃO ACADÊMICA

A escrita, diferentemente da fala, é uma tecnologia recente para construir conhecimento e para comunicar-se. Por ser situada, e responder a contextos, interlocutores e propósitos cada vez mais sofisticados na sociedade do conhecimento, requer escritores proficientes capazes de compreender e adequar-se a distintas expectativas e usos comunicativos. O acesso a esse capital semiótico é inequitativo, e os sistemas escolares têm grande responsabilidade em seu ensino explícito a todos os estudantes.

No ensino superior, a escrita é transversal e ubíqua, organizada em complexas escritas acadêmicas diversas por etapa de formação, área, curso, disciplina, subdisciplina e matéria, entre outras variáveis. A alfabetização acadêmica, conceito propriamente latino-americano com 25 anos de pujante desenvolvimento, refere-se ao processo de ensino da escrita no ensino superior em um marco mais amplo de enculturação disciplinar. Embora hoje responda a uma necessidade reconhecida institucionalmente, vinculada à expansão e à diversificação do ingresso na universidade, é necessário complexificar a forma de compreendê-la, pois a própria escrita acadêmica responde a funções e integra dimensões diversas.

Com efeito, a escrita acadêmica de formação tem uma função epistêmica (favorecer a aprendizagem de conteúdos disciplinares), uma função retórica (internalizar e exercitar as formas de comunicação próprias de cada espaço disciplinar), uma função habilitadora (demonstrar, avaliar e creditar as aprendizagens), uma função crítica (problematicar os conceitos e hábitos dos diferentes âmbitos e temáticas) e uma função

expressiva (expressar de forma informada perspectivas, hipóteses e identidades). Essas cinco funções interdependentes estabelecem relações complexas entre si, e em geral as linhas teóricas e as propostas de ensino priorizam umas em detrimento de outras. De fato, os autores citados neste trabalho muitas vezes se posicionam como antagônicos, ou com marcos epistemológicos excludentes.

É necessário, portanto, habilitar uma perspectiva regional periférica, mestiça e eclética que permita conciliar as fortalezas dessas diferentes teorias e pedagogias. Dessa maneira, a identificação das funções específicas e simultâneas da escrita acadêmica estudantil, e de algumas teorias que fundamentam seu estudo e ensino, nos conduzirá, necessariamente, para além da alfabetização acadêmica.

REFERÊNCIAS

ARNOUX, E.; DI STEFANO, M.; PEREIRA, C. **La lectura y la escritura en la universidad**. Buenos Aires: Eudeba, 2002.

BARTON, D.; HAMILTON, M. Literacy practices. In: BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIČ, R. (Eds.). **Situated literacies**: Reading and writing in context. London; New York: Routledge, 2000. p. 7-15.

BAS, A. Talleres de escritura: de Gafein al Taller de Expresión I. **Traslaciones**, v. 2, n. 3, p. 9-22, 2015. Disponível em: <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs3/index.php/traslaciones/article/view/340>. Acesso em: 25 nov. 2025

BAZERMAN, C. Genre and cognitive development: Beyond writing to learn. In: BAZERMAN, C.; BONINI, A.; FIGUEREDO, D. (Eds.). **Genre in a changing world**. Fort Collins, Colorado; West Lafayette, Indiana: The WAC Clearinghouse; Parlor Press, 2009. p. 279-294.

BAZERMAN, C. Understanding the lifelong journey of writing development. **Infancia y Aprendizaje**, v. 36, n. 4, p. 421-441, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1174/021037013808200320>. Acesso em: 25 nov. 2025.

BAZERMAN, C. Atos de fala, gêneros textuais e sistemas de atividades: como os textos organizam as atividades e pessoas. BAZERMAN, C. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. São Paulo: Cortes Editora, 2005. p. 19-46.

BAZERMAN, C. et al. **Escribir a través del Currículum**. Una guía de referencia. Edición de F. Navarro. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, 2016.

BEZERRA, B. G. **Gêneros no contexto brasileiro**: questões [meta]teóricas e conceituais. São Paulo: Parábola, 2017.

CALSAMIGLIA BLANCAFORT, H.; TUSÓN VALLS, A. **Las cosas del decir**. Manual de análisis del discurso. Barcelona: Ariel-Lingüística, 1999.

CAMPS, A. Prólogo. In: CASTELLÓ BADÍA, M. (Ed.). **Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos**. Barcelona: Graó, 2007. p. 9-12.

CARLINO, P. Leer, escribir y aprender en la universidad: cómo lo hacen en Australia y por qué. **Investigaciones en Psicología**, v. 7, n. 2, p. 43-61, 2002a.

CARLINO, P. Leer, escribir y aprender en la universidad: ¿cómo lo hacen en Estados Unidos y por qué? **OEI-Revista Iberoamericana de Educación**, v. 2, n. 2, p. 57-67, 2002b.

CARLINO, P. Alfabetización académica. Un cambio necesario, algunas alternativas posibles. **Educere**, v. 6, n. 20, p. 409-417, 2003.

CARLINO, P. **Escribir, leer y aprender en la universidad**. Una introducción a la alfabetización académica. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2005.

CARLINO, P. Alfabetización académica diez años después. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, v. 18, n. 57, p. 355-381, 2013. Disponível em: https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-6666201300020003&lng=es&nrm=iso&tlang=es. Acesso em: 25 nov. 2025.

CASTELLÓ BADÍA, M. El proceso de composición de textos académicos. In: CASTELLÓ BADÍA, M. (Ed.). **Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos**. Barcelona: Graó, 2007. p. 47-81.

GABRIAL, B. History of writing technologies. In: BAZERMAN, C. (Ed.). **Handbook of research on writing**: History, society, school, individual, text. New York; London: Taylor & Francis, 2008. p. 27-40.

HALLIDAY, M. A. K. On the grammar of scientific English. In: WEBSTER, J. (Ed.). **The language of science**. Collected works of M. A. K. Halliday, v. 5. London; New York: Continuum, 2004. p. 181-198.

HALLIDAY, M. A. K. Hacia una teoría del aprendizaje basada en el lenguaje. In: GHIO, E.; NAVARRO, F.; LUKIN, A. (Eds.). **Obras esenciales de M.A.K. Halliday**. Buenos Aires; Santa Fe: EUDEBA; UNL, 2017a. p. 215-245.

HALLIDAY, M. A. K. Ideas sobre el lenguaje. In: GHIO, E.; NAVARRO, F.; LUKIN, A. (Eds.). **Obras esenciales de M.A.K. Halliday**. Buenos Aires; Santa Fe: EUDEBA; UNL, 2017b. p. 113-137.

HALLIDAY, M. A. K. Nuevas formas de significar: un desafío para la lingüística aplicada. In: GHIO, E.; NAVARRO, F.; LUKIN, A. (Eds.). **Obras esenciales de M.A.K. Halliday**. Buenos Aires; Santa Fe: EUDEBA; UNL, 2017c. p. 139-181.

HORNER, B. Some afterwords: Intersections and divergences. In: HORNER, B.; LU, M.-Z. (Eds.). **Representing the "other"**: Basic writers and the teaching of basic writing, 1999. p. 191-205.

HYLAND, K. Disciplinary cultures, texts and interactions. HYLAND, K. **Disciplinary discourses**. Social interactions in academic writing. Michigan: The University of Michigan Press, 2004. p. 1-19.

HYLAND, K. **Metadiscourse**: Exploring interaction in writing. London: Continuum, 2005.

KRESS, G. Multimodal discourse analysis. In: GEE, J.; HANDFORD, M. (Eds.). **The Routledge handbook of discourse analysis**. New York: Routledge, 2012. p. 35-50.

KREBER, C. The modern research university and its disciplines: The interplay between contextual and context-transcendent influences on teaching. In: KREBER, C. (Ed.). **The**

university and its disciplines: Teaching and learning within and beyond disciplinary boundaries. New York: Routledge, 2009. p. 19-31.

LANDABURU, J. Oralidad y escritura en las sociedades indígenas. In: LÓPEZ, L. E.; JUNG, I. (Eds.). **Sobre las huellas de la voz.** Sociolingüística de la oralidad y la escritura en su relación con la educación. Madrid: Ediciones Morata, 1998. p. 39-82.

LAVE, J.; WENGER, E. **Situated learning:** Legitimate peripheral participation. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

LEA, M.; STREET, B. V. The "academic literacies" model: Theory and applications. **Theory into Practice**, v. 45, n. 4, p. 368-377, 2006. DOI: https://doi.org/10.1207/s15430421tip4504_11. Acesso em: 25 nov. 2025.

LILLIS, T. **Student writing.** Access, regulation, desire. London; New York: Routledge, 2001.

LILLIS, T.; SCOTT, M. Defining academic literacies research: Issues of epistemology, ideology and strategy. **Journal of Applied Linguistics**, v. 4, n. 1, p. 5-32, 2007. Disponível em: <https://oro.open.ac.uk/17057/>. Acesso em: 25 nov. 2025.

MARTIN, J. R.; MATON, K.; MATRUGLIO, E. Historical cosmologies: Epistemology and axiology in Australian secondary school history discourse. **Signos**, v. 43, n. 74, p. 433-463, 2010. DOI: <https://doi.org/10.4067/S0718-09342010000500003>. Acesso em: 25 nov. 2025.

MCLEOD, S. H.; MIRAGLIA, E. Writing across the curriculum in a time of change. In: MCLEOD, S. H.; MIRAGLIA, E.; SOVEN, M.; THAISS, C. (Eds.). **WAC for the new millennium.** Strategies for continuing writing-across-the-curriculum programs. Urbana, Ill.: NCTE, 2001. p. 1-27.

MOTTA-ROTH, D.; PRETTO, A. M.; SCHERER, A. S.; SCHMIDT, A. P. C.; SELBACH, H. Letramentos acadêmicos em comunidades de prática: culturas disciplinares. **Letras**, v. 26, n. 52, p. 111-134, 2016. DOI: <https://doi.org/10.5902/2176148525326>. Acesso em: 25 nov. 2025.

NAVARRO, F. Aportes para una didáctica de la escritura académica basada en géneros discursivos. **DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada**, v. 35, n. 2, p. 1-32, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/1678-460X2019350201>. Acesso em: 25 nov. 2025.

NAVARRO, F. Think globally, act locally: How to design an academic writing course for students entering university. In: NAVARRO, F.; FAHLER, V.; MARINE, J. (Eds.). **Writing studies in Latin America.** Seminal works. Fort Collins, Colorado: The WAC Clearinghouse; University Press of Colorado, 2025. p. 111-138.

NAVARRO, F.; MONTES, S.; ALVAREZ, M. How do students write in engineering and the humanities? Intertextuality and metadiscourse in undergraduate dissertations written in Spanish. **Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación**, n. 90, p. 35-46. <https://doi.org/10.5209/clac.81305>. Acesso em: 25 nov. 2025.

NESI, H.; GARDNER, S. **Genres across the disciplines.** Student writing in higher education. Cambridge: Cambridge University Press, 2012.

OLSON, D. R. **El mundo sobre el papel.** El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento. Barcelona: Gedisa, 1998.

PELLEGRINO, J. W.; HILTON, M. L. (Eds.). **Education for life and work.** Developing transferable knowledge and skills in the 21st century. Washington DC: The National Academies Press, 2012.

ROSE, D.; MARTIN, J. R. **Learning to write, reading to learn.** Genre, knowledge and pedagogy in the Sydney school. London: Equinox, 2012.

RUSSELL, D. (2002). **Writing in the academic disciplines:** A curricular history (2nd ed.). Carbondale, IL: Southern Illinois University Press, 2002.

RUSSELL, D. Contradictions regarding teaching and writing (or writing to learn) in the disciplines: What we have learned in the USA. **Revista de Docencia Universitaria**, v. 11, n. 1, p. 161-181, 2013. DOI: <https://doi.org/10.4995/redu.2013.5596>. Acesso em: 25 nov. 2025.

SCHLEPPGRELL, M. J. **The language of schooling.** A functional linguistics perspective. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2004.

SCHMANDT-BESSERAT, D.; ERARD, M. Origins and forms of writing. In: BAZERMAN, C. (Ed.). **Handbook of research on writing:** History, society, school, individual, text. New York; London: Taylor & Francis, 2008. p. 7-26.

SIL (Eds.). **Ethnologue:** Languages of the world (28 ed.). Dallas, Texas: SIL International, 2025. Disponível em: <https://www.ethnologue.com>. Acesso em: 25 nov. 2025.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, 25, p. 5-17, 2004. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-24782004000100002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 25 nov. 2025.

STARKE-MEYERRING, D.; PARÉ, A. The roles of writing in knowledge societies: Questions, exigencies, and implications for the study and teaching of writing. In: STARKE-MEYERRING, D.; PARÉ, A.; ARTEMEVA, N.; HORNE, M.; YOUSUBOVA, L. (Eds.). **Writing in knowledge societies.** Fort Collins, Colorado: The WAC Clearinghouse; Parlor Press, 2011. p. 3-28.

THAISS, C. J.; ZAWACKI, T. M. **Engaged writers and dynamic disciplines:** Research on the academic writing life. Portsmouth, NH: Boynton/Cook, 2006.

UNESCO. **World illiteracy at mid-century.** Paris: UNESCO, 1957.

UNESCO. 50th Anniversary of international literacy day: Literacy rates are on the rise but millions remain illiterate. **UNESCO Institute for Statistics fact sheet**, n. 38, 2016. p. 1-10. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245830>. Acesso em: 25 nov. 2025.

VALERO PORRAS, M. J.; CASSANY, D. "Traducción por fans para fans": organización y prácticas en una comunidad hispana de scanlation. **Textos Universitarios de biblioteconomía i documentació**, n. 37, p. 1-12, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1344/BiD2016.37.9>. Acesso em: 25 nov. 2025.

ZAVALA, V. (2025). Academic writing and student agency. In: NAVARRO, F.; FAHLER, V; MARINE, J. (Eds.). **Writing studies in Latin America**. Seminal works. Fort Collins, Colorado: The WAC Clearinghouse; University Press of Colorado, 2025. p. 347-369.

Declaração de contribuição dos autores

Federico Navarro é o autor do artigo. A presente versão foi traduzida por Alex Caldas Simões, com assistência de inteligência artificial generativa e em diálogo com o autor.

Declaração de uso de IA

Os autores declaram que utilizaram ferramentas de Inteligência Artificial (IA) na produção deste artigo científico. Em particular, os autores usaram o ChatGPT para auxiliar no processo de tradução para o português.

Agradecimentos

Publicação original: NAVARRO, F. Más allá de la alfabetización académica: las funciones de la escritura en educación superior. In: ALVES, M. A.; IENSEN BORTOLUZZI, V. (Eds.). **Formação de professores: ensino, linguagens e tecnologias**. Editora Fi, 2018. p. 13-49. Agradecem-se aos editores pela autorização para esta reedição.

Artigo recebido em: 03/11/2025
Artigo aprovado em: 25/11/2025
Artigo publicado em: 28/01/2026

COMO CITAR

NAVARRO, F. Além da alfabetização acadêmica: as funções da escrita no ensino superior. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 14, p. 1-23, e02533, 2025.