

POR QUE ESCREVO? OS DESAFIOS DA ESCRITA ACADÊMICA NO ENSINO SUPERIOR

WHY DO I WRITE? THE CHALLENGES OF ACADEMIC WRITING IN HIGHER EDUCATION

¿POR QUÉ ESCRIBO? LOS DESAFIOS DE LA ESCRITURA ACADÉMICA EM LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Melina Borges Omitto¹

Resumo: Observa-se uma crescente preocupação dos pesquisadores com os processos que envolvem a leitura e a escrita de estudantes universitários. Sabendo, pois, que escrever em contextos de Educação Superior exige competências específicas, os acadêmicos tentam equilibrar-se entre suas práticas de leitura e de escrita e o que é exigido pelas instituições de Ensino Superior. Diante desta perspectiva, a investigação objetivou mapear os desafios e possibilidades de escrita de graduandos do curso de Pedagogia da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. De cunho qualitativo, a metodologia empregada valeu-se de observações, análise das produções textuais dos estudantes e aplicação de questionário. Os resultados sinalizam que as principais limitações dos estudantes com relação à escrita consistem em: manter o foco; tempo; exposição do próprio texto; excesso de informações; coesão; coerência; regras gramaticais; e falta de exercício da escrita. Destacam-se ainda como potencialidades: facilidade em escrever sobre vivências pessoais; boa memória; vocabulário rico; clareza; uso de bons conectores; e criatividade. Além dos aspectos positivos e negativos, obtive as categorias de análise: A história da escrita; A escrita como ferramenta; Leitura; e Constância. Assim, o presente estudo, ao debruçar-se sobre os desafios e possibilidades da escrita acadêmica, sinaliza para a necessidade de se pensar a escrita no Ensino Superior como uma prática recorrente e inerente à vida acadêmica, desmistificando-a como algo complexo e, proporcionando possibilidades para que se sintam instigados a escrever e conseqüentemente, mais engajados.

Palavras-chave: Escrita acadêmica; ensino superior; engajamento.

Abstract: There is a growing concern of researchers with the processes that involve university students' reading and writing. Knowing, therefore, that writing in Higher Education contexts requires specific skills, academics try to balance their reading and writing practices with what is required by Higher Education institutions. In view of this perspective, the investigation aimed to map the challenges and possibilities of writing for undergraduate students in the Pedagogy course at the Pontifical Catholic University of Rio Grande do Sul. questionnaire application. The results indicate that the main limitations of students in relation to writing consist of: keeping the focus; time; exposition of the text itself; information overload; cohesion; coherence; grammar rules; and lack of writing exercise. The following stand out as potential: ease in writing about personal experiences; good memory; rich vocabulary; clarity; use of good connectors; and creativity. In addition to the positive and negative aspects, we obtained the following analysis categories: The history of writing; Writing as a tool; Reading; and Constancy. Thus, the present study, by looking at the challenges and possibilities of academic writing, signals the need to think about writing in Higher Education as a

¹ Secretaria de Educação de Piracicaba/SP.

recurrent and inherent practice in academic life, demystifying it as something complex and providing possibilities for you to feel instigated to write and, consequently, more engaged.

Keywords: Academic writing; university education; engagement.

Resumen: Existe una creciente preocupación de los investigadores por los procesos que involucran la lectura y escritura de los estudiantes universitarios. Sabiendo, por tanto, que la escritura en contextos de Educación Superior requiere habilidades específicas, los académicos intentan equilibrar sus prácticas de lectura y escritura con lo que exigen las instituciones de Educación Superior. En vista de esta perspectiva, la investigación tuvo como objetivo mapear los desafíos y posibilidades de la escritura para los estudiantes de pregrado en el curso de Pedagogía de la Pontificia Universidad Católica de Rio Grande do Sul. Aplicación del cuestionario. Los resultados indican que las principales limitaciones de los estudiantes en relación a la escritura consisten en: mantener el enfoque; tiempo; exposición del texto en sí; sobrecarga de información; cohesión; coherencia; reglas gramaticales; y falta de ejercicio de escritura. Los siguientes se destacan como potenciales: facilidad para escribir sobre experiencias personales; buena memoria; rico vocabulario; claridad; uso de buenos conectores; y creatividad. Además de los aspectos positivos y negativos, obtuvimos las siguientes categorías de análisis: La historia de la escritura; Escribir como herramienta; Leer; y constancia. Así, el presente estudio, al observar los desafíos y posibilidades de la escritura académica, señala la necesidad de pensar en la escritura en la Educación Superior como una práctica recurrente e inherente a la vida académica, desmitificándola como algo complejo y brindando posibilidades para que te sientas instigado. escribir y, en consecuencia, más comprometido.

Palabras clave: Escritura académica; enseñanza superior; compromiso.

Introdução

Nota-se que o interesse em investigar os processos que envolvem a leitura e a escrita dos estudantes universitários tem aumentado significativamente. Quando expostos a situações de escrita, os acadêmicos apresentam sérias dificuldades em suas produções textuais, especialmente na escrita de textos de caráter acadêmico. Embora escrever seja algo inerente ao cotidiano de grande parte das pessoas, escrever em contextos de Educação Superior exige habilidades e competências específicas. Para Christofoli e Vitória (2013), as dificuldades apresentadas pelos estudantes do Ensino Superior tenham sua origem na ausência de práticas frequentes de escrita na conjuntura familiar e/ou social, nas lacunas deixadas pela Educação Básica, mas também se relacionam com a organização e demandas exigidas nos cursos de graduação.

As autoras relatam ainda que, quando os estudantes são questionados sobre a escrita em contextos de Ensino Superior, depoimentos recorrentes evidenciam que os acadêmicos têm muito a dizer, mas nem sempre sabem como fazê-lo, nem qual a forma mais adequada para expressar-se por escrito, contudo, quando expostos a situações de escrita em que podem estabelecer relações com sua experiência ou convicções pessoais, há menos dificuldade por parte destes. Bakhtin afirma que: “Na realidade não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial (BAKHTIN, 2003, p. 95).

A partir do entendimento do autor, pode-se dizer que a palavra – falada, ouvida ou escrita – não é neutra, pois carrega sentido consigo. Assim sendo, torna-se mais fácil para os acadêmicos produzir textos que retratam aquilo que acreditam ou que já viveram.

Todavia, parece-me importante destacar que a demanda de diferentes tipos de escritas solicitados na academia possuem estruturas e características distintas daqueles que os estudantes estão acostumados a produzir em seu cotidiano. Uma lista de compras, um bilhete ou um e-mail são gêneros textuais menos complexos e desafiadores do que artigos, resenhas, resumos, dissertações e teses.

Isto posto, a presente investigação objetivou mapear os desafios e possibilidades de escrita de alunos de graduação, tendo como cenário a disciplina Produção Textual e Educação 2018/1, que integra o primeiro semestre do curso de Pedagogia da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS).

De abordagem quali-quantitativa, o estudo realizado com estudantes do curso de Pedagogia², utilizando-se de observações, de análise das produções textuais dos estudantes e da aplicação de questionário, se propôs a refletir sobre porque os estudantes escrevem, quais os desafios enfrentados e como se sentem ao tentar se equilibrar entre os textos que ao ingressar na Universidade precisam escrever e àqueles que comumente escrevem. Desafios como: compreender os enunciados; adequar sua escrita a diferentes estruturas e aos gêneros textuais solicitados; fazer uso de aspectos teóricos da língua; manter o foco; lidar com a pressão do tempo; e falta de exercício da escrita foram destacados por eles. Em contrapartida, potencialidades da escrita como: facilidade quando a proposta permite escrever sobre vivências pessoais; boa memória; vocabulário variado e rico; espontaneidade; clareza na exposição de ideias com uso de bons conectores; e criatividade também foram destacadas. Os dados obtidos foram analisados utilizando os pressupostos da Análise Textual Discursiva de Moraes e Galiazzi (2014) tendo como categorias emergentes: A história da escrita; A escrita como ferramenta; Leitura; e Constância.

Caminhos e reflexões sobre o ato de escrever...

Com vistas a apresentar o percurso metodológico empregado neste estudo, vali-me de observações, das análises das produções textuais dos estudantes e da aplicação de questionário. Para tanto, destaco que os sujeitos da pesquisa foram os estudantes da disciplina Produção textual e Educação 2018/1, que integra o primeiro semestre do curso de Pedagogia da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), sendo 28 mulheres com idade entre 17 e 57 anos.

Iniciei as observações, lançando a questão de pesquisa “Por que escrevo?” aos estudantes juntamente com a solicitação para que fizessem o registro de suas inquietações frente a problemática. Os registros, embora concisos, foram sobremodo ricos e capazes de simultaneamente, possibilitar aos estudantes uma reflexão em profundidade sobre sua própria realidade e, conforme afirma Bakhtin (2014), pela relação dialógica que o ato de ler propicia, permitiu-me a compreensão dos discursos dos outros, pois compreender a enunciação do outro significa orientar-se em relação a ela, encontrando o seu lugar adequado no contexto correspondente. Cada palavra que compõe a enunciação, gera uma série de outras palavras, palavras nossas, formando uma réplica. Quanto mais numerosas e substanciais forem, mais profunda e real é a nossa compreensão.

Conforme as palavras do autor, a compreensão do interlocutor é uma compreensão responsiva ativa, que pode apresentar uma resposta de concordância, de discordância, de complementação etc., construindo os sentidos. Nesta perspectiva, as produções escritas acerca do questionamento “Por que escrevo?” resultaram nas categorias: História da escrita; A escrita como ferramenta; Aspectos positivos da escrita; aspectos negativos da escrita; Leitura; e Constância na escrita.

Enunciados como o da estudante “*A escrita foi fundamental na história de diversas civilizações que traçaram o rumo da história. Ajudou a humanidade a evoluir, pois através da escrita podemos transmitir e armazenar informações*” (E2. 1), revelam a percepção que possui a

² Estudo realizado durante o estágio docente espontâneo no Mestrado em Educação na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, parte do trabalho do grupo de Pesquisa e Estudos sobre *Engagement* Estudantil.

respeito da escrita enquanto construção social e histórica, reconhecendo sua importância, enquanto mecanismo de difusão do conhecimento produzido ao longo do tempo. Segundo Chartier (1999), durante muito tempo houve grande preocupação com a preservação da cultura escrita, levando a sociedade a copiar os textos mais preciosos, imprimir manuscritos e edificar bibliotecas. Assim, a evolução da escrita trouxe consigo não apenas a possibilidade de transformar narrativas orais em escritas, mas de reunir textos e coleções para que o conhecimento produzido não se perdesse, além de alterações no *modus operandi* de diversas sociedades.

Sobre *A escrita como ferramenta*, somos levados a refletir sobre aspectos teórico-práticos da língua. Engers e Morosini (2006), afirmam que a partir de sólida formação na escrita aliada ao exercício de escrever e a reflexão sobre o que se lê e o que se escreve, que podemos pensar num trabalho de escrita como algo para além do mero cumprimento de tarefas acadêmicas, para se constituir como meio de geração/produção de novos conhecimentos. Dessa forma, as falas dos sujeitos: *“Na aula de hoje me senti desafiada, pois, fazem mais ou menos uns 5 anos que não sou instigada a fazer um texto nas configurações solicitadas pela professora. Ao ler meu texto após a escrita, sinto-me orgulhosa por ter conseguido realizar a tarefa, que no início da aula parecia impossível para mim. A experiência foi bastante realizadora para mim!”* (E12.1) e *“Para escrever não basta apenas dominar as regras gramaticais (e ortográficas), é necessário ter disposição e criatividade para escrever”* (E3.3) mostram que reconhecem que aspectos os notacionais e discursivos da língua são essenciais para escrever bem.

Outro estudante defere a escrita como ferramenta potente capaz de organizar seus pensamentos, facilitando sua compreensão e auxiliando na exposição e aprendizagem de algum conteúdo específico quando menciona: *“A escrita permite-me organizar meus pensamentos, alinhá-los e expô-los de forma permanente num meio que facilita minha compreensão quanto ao que de fato sei sobre determinado assunto”* (E1.1). Considera-a, como sendo de fundamental importância para suas percepções sobre o mundo bem como, para seu desenvolvimento cognitivo. Em contrapartida, outro indivíduo destaca um aspecto negativo da escrita: *“Durante a realização desta atividade, tive dificuldades em escrever por causa do tempo e do medo de errar”* (E8.1). Historicamente, o erro quase sempre esteve associado à ideia de fracasso, entretanto, nos últimos anos esforços têm sido realizados no sentido de desconstruir e mudar esse paradigma:

O erro não é um corpo estranho, uma falha na aprendizagem. Ele é essencial, é parte do processo. Ninguém aprende sem errar. O homem tem uma estrutura cerebral ligada ao erro, é intrínseco ao saber pensar a capacidade de avaliar e refinar, por acerto e erro, até chegar a uma aproximação final. Para quem tem uma ideia da aprendizagem como produto final, o erro está fora dela, mas para quem a vê como um processo, ele faz parte (DEMO, 2001, p. 50).

Lidar com o fato do erro enquanto etapa do processo e não como produto final é fundamental para a aquisição de novos conhecimentos, pois refletir sobre o erro, sobre as tomadas de decisões equivocadas, possibilita ao estudante repensar suas escolhas, traçar rumos diferentes visando atingir os objetivos propostos. Além disso, é preciso considerar que há um tempo determinado para a execução das tarefas, sendo o manejo do tempo um aspecto importante a se considerar. Ambos são desafios que os universitários precisam enfrentar na contemporaneidade. Desse modo, os espaços acadêmicos precisam acolher estes estudantes e oferecer subsídios para estes enfrentamentos e engajamento. Segundo Trowler (2010), engajamento é muito mais do que o simples envolvimento acadêmico e não se reduz apenas à participação do estudante, pois, considera aspectos afetivos, cognitivos e metodológicos.

Já para Barkley (2010), se constitui como um processo formado dois elementos: a quantidade de tempo e esforço que os estudantes colocam em seus estudos e as formas pelas

quais a instituição de ensino aloca recursos e organiza oportunidades de aprendizagem e serviço para induzir os alunos a participar e se beneficiar de tais atividades.

Charlot (2009, p. 9), por sua vez, corrobora apontando que “só se engaja numa atividade quem lhe confere um sentido”. Portanto, ao propor situações de aprendizagem carregadas de sentido, com vistas a engajar os estudantes, uma boa alternativa é associar o conteúdo teórico com as vivências práticas do aluno. Buscar relação entre o que estudamos no plano abstrato e o que vivemos no cotidiano tem sido uma das maneiras mais eficazes para que o aluno atribua sentido ao que está sendo escrito (CHRISTOFOLI; VITÓRIA, 2013, p. 52).

Em relação ao ato de ler, a estudante E11.1 enuncia: “*Ler é se entregar a um novo mundo, é ver a vida de outras formas, é sair um pouco da nossa realidade e reinventar mundos escritos por outras pessoa*”. De igual modo, Silva (2003, p. 96) diz que “Através de minhas leituras tenho condições de conhecer mais gentes e lugares do mundo”. Soares (2002), no entanto, define o ato de ler como “um conjunto de habilidades linguísticas e psicológicas, que se estendem desde a habilidade de decodificar palavras escritas até a capacidade de compreender textos escritos” (SOARES, 2002, p. 68). Completa afirmando que essas categorias são complementares, sendo a leitura simultaneamente um processo de relacionar símbolos escritos a unidades de som e um processo de construir uma interpretação de textos escritos. Ler, portanto, é decodificar palavras, compreendê-las e atribuir sentido a elas.

E sobre a constância: “*Pude perceber que para escrever melhor, eu tenho que escrever cada vez mais. Pois é a partir do treinamento da escrita que meu vocabulário se amplia e se multiplica. Não basta apenas dominar as regras gramaticais, é importante que eu tenha disposição e criatividade para aprender e desenvolver temas diversos. Enfim, só lendo e escrevendo cada mais, que poderei notar uma melhora no meu modo de escrever*” (E3.2). Cabe ressaltar que embora a palavra utilizada seja “treinamento”, entendo que a aluna apresenta a necessidade de escrita enquanto prática dialógica, reflexiva, que precisa de regularidade para ser aprimorada.

Em que pese o fato de que os expus aqui somente uma pequena parte, recortes dos enunciados escritos, que foram digitados, impressos, recortados e, como uma colcha de retalhos, analisados à luz da Análise Textual Discursiva (ATD), compreendida como um:

[...] processo auto-organizado de construção, de compreensão em que novos entendimentos emergem a partir de uma sequência recursiva de três componentes: a desconstrução dos textos do ‘corpus’, a unitarização; o estabelecimento de relações entre os elementos unitários, a categorização; captar o emergente em que a nova compreensão é comunicativa e validada (MORAES; GALIAZZI, 2014, p. 12).

Este processo permite, pois, que o pesquisador crie sua própria organização e inicie um movimento de intenso envolvimento e imersão com seu material, assumindo o papel de autoria e não apenas de espectador de sua investigação.

Dando prosseguimento, propus um momento discursivo no qual os acadêmicos deveriam interagir de modo verbal sobre quais aspectos consideravam como limitadores e quais seriam potencializadores em suas escritas. Bakhtin (2014, p. 127), sinaliza que: “A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua”. É por intermédio das interações entre os sujeitos, pelos discursos que os grupos sociais utilizam que a língua, que é um elemento vivo, vai se transformando ao longo da história e produzindo novos sentidos. Nesta perspectiva, os sujeitos não são vistos como passivos, pois eles possuem uma compreensão responsiva ativa que permite que construam sentidos através da língua.

Considerando, como mencionado, que a palavra não é neutra e que ela se constitui como produto das inter-relações entre falante e ouvinte, quando arguidos a respeito dos aspectos os

mesmos consideravam como limitadores e potencializadores em suas escritas, obtive como resultados que as principais limitações dos estudantes com relação à escrita consistem em: manter o foco; lidar com pressão do tempo; exposição do próprio texto; organização do excesso de informações; coesão e coerência; regras gramaticais; e falta de exercício da escrita.

Destacaram-se como potencialidades: a facilidade quando a proposta permite escrever sobre vivências pessoais; boa memória; vocabulário variado e rico; espontaneidade; clareza na exposição de ideias com uso de bons conectores; e criatividade. O quadro abaixo sistematiza as respostas dos graduandos:

LIMITAÇÕES	POTENCIALIDADES
Manter o foco (barulho e atenção)	Escrever sobre vivência pessoal
Pressão do tempo	Boa memória
Expor o próprio texto a pessoas conhecidas (julgamento do eventual leitor)	Vocabulário variado e rico
Expor-se na escrita	Rapidez no raciocínio lógico
Coerência	Espontaneidade
Organizar o excesso de informações	Clareza em expor as ideias
Escrever na 1ª pessoa do singular	Criatividade
Falta de exercício da escrita	Tranquilidade
Regras gramaticais	Bons conectores
Ponto de partida	

Quadro 1: Principais limitações e principais potencialidades na escrita dos estudantes – Fonte: Elaboração própria

Dando prosseguimento, apliquei um questionário para coletar dados que não foram revelados nas observações, nas discussões e nem tampouco nas produções escritas. Além do nome, idade, ano/semestre, o instrumento questionário compôs-se por sete (7) questões de múltipla escolha que tangenciaram o estudo: Você gosta de escrever? Com que frequência utiliza a escrita em seu cotidiano? Quais os gêneros textuais costumam utilizar em seus momentos de escrita? Assinale quais suas potencialidades na escrita de textos acadêmicos: Assinale quais suas principais limitações na escrita de textos acadêmicos: Acredita que as práticas de leitura e escrita são importantes para seu desenvolvimento acadêmico?

Notei que: vinte e sete (27) dos vinte e oito (28) estudantes que responderam o questionário gostam de escrever e apenas um assinalou que não gosta. Já sobre a frequência com que utilizam a escrita em seu cotidiano, vinte e um (21) relatam que escrevem diariamente, dois (2) semanalmente, cinco (5) aleatoriamente e nenhum quinzenalmente.

Em relação aos gêneros textuais que costumam usar em seus momentos de escrita vinte e dois (22) afirmam que escrevem listas, vinte (20) enviam bilhetes, sete (7) escrevem poesias, dezenove (19) cartas e e-mails, dez (10) fazem relatórios, dezessete (17) escrevem resumos e onze (11) resenhas. Nenhum estudante assinalou o tópico “não gosto de escrever” e no item “outros” acresceram os gêneros: diário, crônicas, contos, e ainda, dissertação, cartão, documentos de trabalho e o que for exigido.

Referindo-se às potencialidades na escrita de textos acadêmicos tivemos oito (8) alunos que assinalaram a opção “Conheço e utilizo corretamente as normas gramaticais”, catorze (14) “Escrevo de forma criativa”, oito (8) “Meu vocabulário é rico e variado”, sete (7) “Como gosto de escrever sobre várias coisas, não possuo muita dificuldade na escrita de textos acadêmicos” e doze (12) “Costumo ler e refletir sobre o que escrevo e com isso, construir novos conhecimentos”. No item “outros” pontuaram: saber expor suas ideias de forma clara, adequação da escrita às normas exigidas, fazer reflexões que se aproximem aos temas da realidade.

Um dado interessante que emergiu foi que uma estudante – a mais velha do grupo – não indicou nenhuma potencialidade em sua escrita.

Já sobre os principais desafios encontrados apareceram sete (7) indicações no tópico “Não conheço e não utilizo muito bem as normas gramaticais”, duas em “Geralmente não compreendo as regras de elaboração dos trabalhos.” doze (12) em “Tenho dificuldades com a formatação dos textos.” seis (6) em “Não consigo colocar no papel o que digo/penso.” e seis (6) em “Possuo falta de exercício da escrita”. Bakhtin declara que: “A língua materna, seu vocabulário e sua estrutura gramatical, não os conhecemos por meio dos dicionários ou manuais de gramática, mas sim graças aos enunciados concretos que ouvimos e que reproduzimos na comunicação discursiva efetiva com as pessoas que nos rodeiam” (BAKHTIN, 2000, p. 326).

Sobre o fato de os estudantes possuírem dificuldade em “colocar no papel o que dizem/pensam”, Christofoli e Vitória (2013) corroboram dizendo que há expressiva distância entre o que argumentam por escrito e o que é defendido oralmente e ainda, que ninguém escreve de maneira consistente sobre algo que desconhece.

Complementaram com dificuldades em ser impessoal, concluir os textos, repetição de informações, uso de porquês, pontuação... Fatores como insegurança e autocrítica excessiva também foram mencionados. Duas estudantes não assinalaram nenhum dos tópicos.

Outro indício interessante foi que TODOS os estudantes acreditam que as práticas de leitura e escrita são importantes para seu desenvolvimento acadêmico. E finalmente, sobre o que poderia favorecer a qualificação de sua escrita na universidade vinte (20) acham que devem ser implementadas oficinas para a escrita de textos acadêmicos, treze (13) veem a autocorreção de textos como exercício de pesquisa uma estratégia interessante, vinte (20) indicaram que devem ser propostas escritas de textos que tenham relação com as vivências pessoais dos estudantes e vinte e um (21) enxergam que a prática é fundamental, pois quanto mais escrevemos melhor a qualidade de nossa escrita. Além destas, os universitários propuseram como sugestões as seguintes práticas: provas em forma de dissertação e análise de conteúdos, a possibilidade de escolher os textos que precisam escrever, o uso de textos criativos e da literatura e a consulta do canal inteligente da professora Arytânia Corrêa: trata-se de um canal no YouTube³ cuja descrição indica “Curso: Redação na Prática, aulas de gramática e dicas para ENEM, vestibulares, concursos públicos e carreira”. Pode-se pensar que, conforme Christofoli e Vitória (2010) apontam, aliar o uso de recursos digitais – tão presentes no cotidiano dos jovens e adultos do século XXI – à aprendizagem dos estudantes através de produções textuais, práticas de autocorreção e a reescrita permanente podem favorecer a qualificação da escrita.

Considerações finais

Ao debruçar-me sobre os desafios e possibilidades da escrita acadêmica, os resultados oriundos das observações, das análises das produções textuais e da aplicação de questionário com estudantes da disciplina Produção textual e Educação, no primeiro semestre de 2018 do curso de

³ Disponível em: <https://www.youtube.com/channel/UCciDPLOkAiXAH-X0pMNHwiw>.

Pedagogia da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), a partir da questão “Por que escrevo?”, apontam para a necessidade de se pensar a escrita em contextos de Educação Superior como uma prática recorrente e inerente à vida acadêmica, desmistificando-a como algo complexo, distante, sem sentido. Urge proporcionar possibilidades para que os acadêmicos se sintam instigados a escrever e, por consequência, haja um maior engajamento na Educação Superior, pois como destaca Charlot (2009, p. 09) o engajamento só será efetivo se envolver “atividade, sentido, prazer” que são “os termos da equação pedagógica a ser resolvida”.

Referências

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad. M. Lahud e Y. F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 2014.

BARKLEY, E. F. *Student engagement techniques: a handbook for college faculty*. São Francisco, CA: Jossey-Bass, 2010.

CHARLOT, B. A escola e o trabalho dos alunos. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, v. 10, p. 89-96, 2009.

CHARTIER, R. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

CHRISTOFOLI, M. C. P.; VITÓRIA, M. I. C. A escrita no ensino superior. *Revista Educação*, Santa Maria, v. 38, n. 1, p. 41-54, jan./abr. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducao/article/view/5865/4529>. Acesso em: 12 fev. 2020.

CHRISTOFOLI, M. C. P.; VITÓRIA, M. I. C. A escrita em contextos de EJA. *Revista de Educação*, Porto Alegre, v. 10, n. 12, out., p. 40-44, 2010.

DEMO, P. Papel do erro. *Revista Nova Escola*, 144. ed. Sessão Fala Mestre. Rio de Janeiro, p. 49-51, ago. 2001.

ENGERS, M. E. A.; MOROSINI, M. C. Educação superior e aprendizagem: diferentes olhares na construção conceitual e prática. *Educação*, Porto Alegre, v. 60, ano XXIX, n. 3, p. 537-549, set./dez. 2006.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. *Análise textual discursiva*. Ijuí/RS: Editora Unijuí, 2014.

SILVA, E. T. *Conferências sobre leitura*. Campinas: Autores Associados, 2003.

SOARES, M. B. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed. 5. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

TROWLER, V. *Student engagement literature review*. York: The Higher Education Academy, nov. 2010. Disponível em: https://www.heacademy.ac.uk/system/files/studentengagementliteraturereview_1.pdf. Acesso em: 20 mar. 2021.

Sobre a autora

Melina Borges Omitto. Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Atuou como bolsista integral CNPq vinculada à linha de Pesquisa: Formação, Políticas e Práticas em Educação na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Especialista em Psicopedagogia nas Faculdades Integradas Metropolitanas de Campinas (METROCAMP) e Graduada em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUCCAMP). Exerceu atividades de tutoria no curso de Pedagogia na Universidade do Norte do Paraná (UNOPAR) no polo de Piracicaba/SP e atualmente é professora efetiva de Ensino Fundamental na rede pública municipal também em Piracicaba/SP. Trabalhou como docente em escolas de Educação infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em redes de ensino público municipal, nas cidades de Jundiaí/SP e Campinas/SP. Também foi professora na rede escolar SESI/SP e de escolas privadas em Campinas/SP.

E-mail: melinaomitto@gmail.com.