



## Letramento acadêmico em língua materna e/ou estrangeira

Gustavo Leal Teixeira\*

### Introdução

A capacidade de entender e/ou ministrar palestras em língua nativa ou estrangeira, participar de reuniões, escrever e ler textos e realizar apresentações é obrigatória na vida acadêmica. O letramento acadêmico coloca-se como análise e prática da forma como a linguagem acadêmica é usada em contextos definidos, pois vincula a linguagem à ação, destaca o contexto e critica relações desiguais de poder que ajudam a estruturá-las. Segundo Barton e Hamilton (1998), alfabetização é algo que se faz e seu *locus* está nas interações. Isso afeta a maneira como acadêmicos agem na universidade, pois devem alternar práticas entre diferentes ambientes para controlar uma variedade de gêneros apropriados a espaços, suportes e sujeitos. Isso significa que o sucesso acadêmico ocorre quando se adota os valores, crenças e identidades que representam disciplinas e espaços de poder. Portanto, para o sucesso no ambiente acadêmico, é necessário a adaptação ao contexto da situação e cultura, pois o discurso acadêmico é influenciado por estruturas sociais e ideologias disciplinares.

---

\* Universidade Federal de Minas Gerais. Doutor em Letras pela PUC-Minas.

Nesse texto temos como objetivo revisar trabalhos que criam conexões entre o fazer acadêmico no âmbito da linguagem e o desenvolvimento da ação reflexiva de estudantes e professores rumo ao letramento acadêmico em língua nativa ou estrangeira. O termo “letramento acadêmico” aqui é análogo ao que em inglês é chamado de *academic literacy*, ou à capacidade de um sujeito se engajar adequadamente em relação aos diversos fazeres linguísticos típicos da academia. Na primeira seção desse trabalho discutimos brevemente como achados de pesquisas na área da Linguística de *Corpus* abrem perspectivas para o ensino e aprendizagem desse domínio discursivo. Na segunda seção tentamos mostrar como pesquisas sobre a leitura podem auxiliar no ensino e principalmente no desenvolvimento de estratégias metacognivas para a leitura de textos científicos. Na terceira seção destacamos como o reconhecimento de características de gêneros acadêmicos de diferentes áreas do saber podem auxiliar na produção de textos escritos. Na quarta e última seção discutimos como a estrutura de gêneros orais acadêmicos é relevante na alfabetização acadêmica.

Essa revisão de literatura não tem a pretensão de exaurir a questão do ensino e aprendizagem de linguagem acadêmica, tampouco a de revisar os trabalhos mais recentes sobre o tema ou realizar um apanhado histórico. O que propomos aqui é uma visão panorâmica sobre achados que consideramos relevantes para o desenvolvimento da leitura, escrita e oralidade do texto acadêmico. Esse tipo de trabalho teve um aumento de interesse considerável nos anos de 1990, período em que tanto a internet quanto o processamento de dados tornaram-se mais abrangentes e acessíveis à comunidade científica. Assim, selecionamos trabalhos escritos nos últimos anos que consideramos impactantes para o tema.

## **Estudos sobre corpora linguístico e letramento acadêmico**

Um *corpus* é um compêndio de textos de ocorrência natural usado para o estudo linguístico. Embora estudos de *corpus* linguístico não apresentem novas teorias sobre a linguagem, eles oferecem novas percepções sobre características conhecidas, mas algumas vezes negligenciadas do uso da língua. Isso ocorre porque análises de *corpus* tendem a ser mais eficazes para a descrição do uso da língua do que nossos instintos. Portanto, embora tenhamos um conhecimento relativo das características típicas de certos gêneros, somos muitas vezes incapazes de dizer por que um conjunto de frases ou expressões é preferível a outro em um ambiente específico (HYLAND, 2008). Nessa perspectiva, Cheng, Greaves & Warren (2008) apontam que, de maneira geral, nos livros de ensino de inglês acadêmico, há uma grande discrepância entre aquilo que é ensinado em sala de aula como modelo e as evidências dos estudos de corpora linguístico de como a língua é realmente usada. Os autores sugerem, assim, que há uma urgência na melhoria de materiais didáticos em termos de formas e funções, além do fato de que eles devem ser baseados em achados de pesquisadores de *corpora*.

Teoricamente, um *corpus* linguístico representa o conhecimento e uso de uma língua em um campo específico. Segundo Sinclair (2004), o ensino de idiomas a partir de *corpora* representa uma revolução na área pedagógica e aplicações derivadas são encontradas em diversas áreas, como a lexicografia, a tradução e a estilística. A pesquisa de *corpora* de aprendizes, por exemplo, pode trazer novas perspectivas pedagógicas para alguns campos do ensino, pois a partir deles se faz possível o reconhecimento de padrões de uso e, conseqüentemente a construção de estratégias de ensino. Os estudos de *corpora* de linguagem acadêmica, mais especificamente, lidam com amplas necessidades acadêmicas, que vão desde a redação de artigos científicos

até a apresentação de seminários e estratégias de anotações durante conferências.

DeCarrico e Nattinger (1988), em pesquisa seminal sobre o ensino de inglês acadêmico por meio de *corpus* falados em salas de aula, descreveram séries de frases que funcionam como organizadores do discurso, dividindo-as em macro-organizadores globais e macro-organizadores locais. Os organizadores globais e locais são, de acordo com eles, segmentados em três categorias cada. Alguns exemplos desses organizadores de estilo retórico são apresentados abaixo:

### **Macro-organizadores globais**

Marcadores de tópico - falarei sobre ... primeiro vamos lidar com ... deixe-me sugerir algumas maneiras ...

deslocadores de tópico - deixe-me falar um pouco sobre... isso leva a.... a (outra) coisa é que X é Y.

resumidores - O que quero dizer é que ... Isso indica o caminho para ... e esse é o ...

### **Macroorganizadores locais**

Exemplificadores - uma das maneiras pelas quais isso pode ser visto é... por exemplo, x, podemos ver isso se olharmos para X.

Relatores - Lembre-se de que... Reconhece que X, embora Y também seja Z, você pensaria que X, mas de fato Y

Avaliadores - garanto que... X vale a pena notar. E esta é a chave para .... (DECARRICO; NATTINGER, 1988, p. 95, grifos nossos).

O reconhecimento de organizadores textuais por acadêmicos que ingressam nas universidades e sua adequação ao estilo da área de pesquisa é de grande importância para seu desenvolvimento, ingresso e aceitação na academia. A maneira como o autor se coloca em função de referências de outros autores é parte fundamental da escrita de textos científicos e deve, portanto, fazer parte do ensino nessa área.

Ken Hyland (2008) afirma que o reconhecimento de um gênero se baseia na constatação de convenções gramaticais de vocabulário, conteúdo e outros fatores que nos permitem expressar valores e identidades. Tendo em vista as identidades, ele selecionou padrões de escolhas lexicais em um *corpus* de 1.5 milhões de palavras construído a partir de 240 artigos de oito disciplinas e de entrevistas com 30 acadêmicos. Sua pesquisa essencialmente analisou como escritores de diferentes disciplinas representam a si mesmos, seu trabalho e seus leitores de maneiras muito diferentes em textos acadêmicos. Esse trabalho indica que cerca de 75% dos elementos discursivos que marcam a autoria em um texto como automenção, avaliação pessoal e interação explícita com os leitores vêm de estudos de humanidades e ciências sociais. Ele também afirmou, com base em evidências de *corpus*, que nas ciências “duras” a escrita enfatiza mais o conhecimento baseado em provas experimentais. As humanidades, ao contrário, se baseiam em estudos de caso e argumentações. Hyland (2008), a partir dos dados coletados, argumenta que quanto menos “dura” é a ciência, maior é o nível de engajamento pessoal do autor com o texto, como demonstra por meio dos exemplos:

- Até onde eu sei, isso não foi contestado. (Filosofia)
- Sugerimos, provisoriamente, que o estilo minimalista do The Sun cria uma impressão da linguagem da classe trabalhadora ... (Linguística Aplicada).
- Os desvios nas altas frequências podem ter sido causados pelas medições de ruído ... (Engenharia Eletrônica) (HYLAND, 2008)

Hyland (2008) também mostra que as ciências “duras” são mais focadas em generalizações do que em indivíduos, assim elas se concentram mais em métodos, procedimentos e equipamentos do que nos argumentos. Dando atenção especial ao uso dos verbos mais

frequentes na voz passiva, Hyland (2008, p. 553) concluiu que o uso varia de acordo com o campo de estudos, conforme mostrado abaixo:

Filosofia: 1. diz, 2. Sugere, 3. discute, 4. reivindica  
Sociologia: 1. argumenta, 2. sugere, 3. descreve, 4. discute  
Linguística aplicada: 1. sugere, 2. discute, 3. mostra, 4. explica  
Biologia: 1. descreve, 2. encontra, 3. relata, 4. mostra  
Engenharia Elétrica: 1. demonstra, 2. propõe, 3. usa, 4. reporta  
Física: 1. demonstra, 2. desenvolve, 3. relata, 4. estuda

Hyland (2008) afirma que preferências lexicais parecem refletir amplos propósitos disciplinares. Assim, os campos “suaves” usam amplamente verbos que se referem a atividades de escrita, enquanto engenheiros preferem verbos que apontam para a própria pesquisa.

Um dos campos mais prolíficos e tradicionais dos estudos de *corpora* tem sido a descrição de sequências de palavras típicas de um gênero, ou *lexical bundles* (DECARRICO & NATTINGER, 1988; BIBER, 1999; BIBER & BARBIERI, 2007). Tais estudos apontam que aprendizes memorizam um número maior de *lexical bundles* de um gênero à medida que ele se familiariza com eles, o que permite maior armazenamento cognitivo e recuperação eficiente dessas informações em momentos posteriores. Por conseguinte, a descrição de *lexical bundles* permite a criação de ferramentas pedagógicas que podem propiciar uma familiarização mais eficiente do aprendiz com os elementos prototípicos da linguagem usada em um gênero.

Esses estudos mostram que a compreensão de como a linguagem acadêmica é usada para produzir sentido contribuem tanto para a produção de materiais didáticos quanto para a independência de aprendizes. O reconhecimento do fazer científico de determinada área é, portanto, fundamental para que estudantes sejam capazes de

inserção. O sucesso ou insucesso nas ciências é diretamente relacionado à capacidade de adaptação e percepção do acadêmico em relação a sua área de atuação, e os achados nas pesquisas de *corpora* linguístico revelam que as idiosincrasias de cada área podem ser analisadas e até mesmo ensinadas a partir de evidências.

## **A leitura para fins acadêmicos**

Uma dificuldade crucial para os acadêmicos que ingressam na universidade se instruírem é a leitura de textos acadêmicos. A linguagem acadêmica é concisa, precisa e frequentemente é selecionado vocabulário sofisticado e construções gramaticais complexas que podem dificultar a compreensão textual. Leitores iniciantes nesse gênero muitas vezes precisam de assistência para compreender o vocabulário (SNOW, 2010). Além disso, para uma boa apreensão textual, é necessária competência no reconhecimento de certas estruturas sintáticas, assim como controle de processamento de dados ou, em outras palavras, “consciência metacognitiva” (URQUHART & WEIR, 1998).

A leitura é um processo consciente e inconsciente, nela o leitor aplica estratégias para reconstruir o significado do conteúdo pretendido pelo autor por meio de comparações entre as informações do texto, conhecimento e experiência prévia (MIKULECKY, 2008). Para obter reconhecimento automático de palavras e dos seus significados, o processamento lexical deve ser praticado a um ponto em que as informações lexicais contidas requeiram o mínimo de atenção cognitiva, ou seja, sejam facilmente reconhecidas (GRABE, 2010).

Aprofundando estudos sobre o reconhecimento de palavras, aconteceram grandes avanços com experimentos de rastreamento ocular (*eye tracking*), ou, o estudo de como o movimento dos olhos

contribuem para o processamento de informações das palavras. Ao contrário do que se acreditava na cultura popular, a leitura não acontece de maneira fluida, pois os olhos do leitor “passam” por textos com movimentos sacádicos e fixações que ocorrem a meio caminho entre o início e o meio de uma palavra, além de regressões (DUSSIAS, 2010). Entre os movimentos sacádicos, os leitores tendem a fazer pausas entre palavras. Foi também relatado que leitores com baixa proficiência tendem a reler partes dos textos mais frequentemente do que os proficientes. O resultado do retorno dos olhos ao início de uma palavra, período ou parágrafo incide no fato de que o leitor pode se “perder no texto”, devido à falta de competência vocabular. Em pesquisa de rastreamento ocular, Rayner (1998) identificou que os leitores acessam várias letras antes da palavra ser fixada. Para ele, isso permite que eles se preparem para receber as informações ali contidas. Portanto, segundo o autor, a leitura deve ocorrer em ritmo acelerado para que as informações não sejam perdidas. Rayner (1998) também aponta que quanto mais morfológicamente complexa é uma palavra, mais tempo levará para o leitor compreendê-la, de modo que textos com grande número de palavras derivadas são mais lentos de ser lidos e, conseqüentemente, requerem maior atenção do leitor, o que pode induzir à dispersão. Ainda segundo Rayner (1998), a leitura de textos feita em língua estrangeira é mais dependente do processamento léxico-semântico do que do processamento sintático. Isso significa que, quando há compreensão das palavras o processamento sintático é, de certa forma, presumido. Esse achado revela que nas fases iniciais de aprendizagem de língua estrangeira mais foco deve ser dado a estratégias de aquisição de vocabulário do que à estrutura.

Outro achado importante sobre a leitura é que a familiaridade cultural desempenha um papel importante na compreensão de textos, uma



vez que quanto mais familiar o texto, mais fluente será a leitura (BRANTMEYER, 2003). Isso tem um grande impacto no ensino de estratégias de leitura para fins acadêmicos, pois espera-se que os aprendizes tenham um desempenho melhor em seus próprios campos de estudo do que em outros.

A leitura para Brinton, Goodman & Ranks (1994) possui fases que sugerem como os leitores progridem em um texto. A fase 1, chamada de pré-leitura, prepara os alunos para a fase 2, que por sua vez os prepara para a fase 3, que é posterior à leitura. Brinton, Goodman & Ranks (1994) afirmam que antes de começar a fase de leitura, os aprendizes devem ser incentivados a usar seus conhecimentos e curiosidade sobre o que desejam saber sobre o assunto e iniciar raciocínios preliminares. Nessa fase “conectiva”, os alunos ativam esquemas culturais e estratégicos. Quando a leitura termina, é hora de ir para a fase 3 da apreensão do texto, que guia os leitores rumo à reflexão. O leitor, nesse estágio, se baseia nas informações recolhidas nas fases anteriores e espera-se que ele assuma sua voz e possa se expressar com mais clareza sobre o assunto.

Por fim, Hyland (2006) chama a atenção para o discurso multimodal, que trata de todos os meios que temos para criar e decodificar sentidos. Focalizando a “alfabetização visual”, o autor considera que as imagens têm uma gramática inerente. Segundo ele, textos eletrônicos contemporâneos, como páginas da web, são fortemente imagéticos em sua organização e requerem do leitor diferentes trabalhos semióticos, oferecendo diferentes caminhos em relação às palavras. Tais mudanças no modo de produção de textos significa que os leitores carecem de ser ensinados a “ler” imagens visuais tanto quanto textos verbais. O fato de que figuras e fotografias podem ocupar até a metade de um artigo de pesquisa científica atesta a

importância do atributo visual nos textos acadêmicos. Kress & Van Leeuwen (1996) discutem como os componentes visuais comunicam significados através do ponto de vista (perspectiva), novas estruturas (informações recentes vs. remotas), transitividade visual (quem está fazendo o que a quem), deixis (antes e agora) e modalidade (é verdadeiro ou falso?). Essas ferramentas analíticas permitem que os professores reflitam com seus aprendizes como os recursos visuais foram organizados para obter o máximo efeito e como a organização de diagramas e outros materiais visuais pode diferir entre as culturas.

### **Gêneros acadêmicos escritos**

Um crescente número de autores tem investigado características de gêneros acadêmicos escritos. No entanto, quando se trata dos aspectos pedagógicos da escrita as fontes são limitadas e mais baseadas em sugestões do que em fatos. Essa discrepância pode ser atribuída ao fato de que a pesquisa nessa área se concentrou mais na descrição de padrões textuais, especialmente com o surgimento da análise textual de *corpus*, do que no próprio ensino e aprendizagem de escrita. Não obstante, estudos realizados sobre aspectos semânticos, gramaticais e retóricos podem ser fontes de materiais de ensino, como vimos discutindo.

Leitores têm pouca dificuldade em reconhecer semelhanças nos textos escritos que usam com frequência, assim como são capazes de aproveitar sua experiência para entendê-los e produzi-los com relativa facilidade (HYLAND, 2006). A análise de gênero fornece ferramentas para a interpretação de textos acadêmicos, pois se concentra nas necessidades comunicativas desses grupos e na identidade discursiva de domínios específicos. O foco nas necessidades comunicativas envolve examinar “o que é feito com a língua” ou ações de ordem linguística, começando com os nomes que são atribuídos a práticas,

como “artigo de pesquisa”, “resumo de conferências”, “proposta de bolsas”, “ensaio”, “carta de submissão”, “resenha”, “dissertação”, “livro didático”, “carta do editor”. Cada um desses gêneros tem suas próprias características estruturais. Analisando, por exemplo, a estrutura da parte dos agradecimentos em dissertações, Hyland (2002) conseguiu determinar restrições ou “movimentos” retóricos, definidos como: 1. Reflexão, 2. Agradecimento e 3. Anúncio, cada uma com uma função comunicativa específica. Olhando mais de perto a função retórica “anúncio”, Hyland (2002) determinou que as funções comunicativas a ela relacionadas são geralmente: 1. uma declaração pública de responsabilidade e inspiração; 2. Reconhecimento da responsabilidade pessoal por falhas ou erros e 3. A dedicação formal a um ou mais indivíduos. Segundo o autor, o reconhecimento dessa e de outras estruturas deve ser fomentado de maneira que aprendizes se sintam livres para o uso individual desde que sigam as devidas restrições retóricas do gênero. Além disso, gêneros como relatórios de laboratório, estudos de caso e ensaios, são estruturados de diferentes maneiras entre distintas disciplinas, como informam Coffin et al. (2003). Um problema clássico dos estudos de gênero, portanto, é a relação entre estabilidade e mudança, uma vez que esses se transformam ao longo do tempo e entre disciplinas.

Marco (2000) afirma que cada gênero favorece algumas estruturas e elementos linguísticos em detrimento de outros. Baseando-se nesse argumento, ela propôs uma análise para descobrir como a colocação de “o... de”, “um... de” e “é... para” acontece em trabalhos científicos da área médica. Em seus estudos, ela descobriu que as palavras “risco, efeito, presença, tempo, uso, taxa, base, incidência, porcentagem e prevalência” são os dez principais termos relacionados à estrutura “o ... de” na medicina. Ainda sobre a relação “o... de” nos documentos médicos, ela conseguiu classificar as colocações relacionadas a conjuntos de grupos como “itens que expressam

medida e quantificação”, “nominalizações que expressam procedimentos médicos ou etapas do tratamento” e “nominalizações que expressam qualidades ou propriedades”. Tais achados têm possíveis aplicações para o ensino de línguas para fins acadêmicos nas áreas médicas, pois a escrita científica envolve o uso de estruturas gramaticais que podem ser reconhecidas e conseqüentemente ensinadas.

Também analisando relação entre formulaicidade e desenvolvimento da linguagem acadêmica, Parkinson & Musgrave (2014), no artigo “Desenvolvimento da complexidade das frases substantivas na escrita do inglês para fins acadêmicos”, analisaram a prosa acadêmica escrita e a frequência de certos grupos nominais. Focando especificamente no sintagma nominal e tendo como base teórica o índice de progressão do desenvolvimento sugerido por Biber, Gray e Poonpon (2011), Parkinson & Musgrave (2014) avaliaram a escrita acadêmica em língua estrangeira (inglês) produzida por dois grupos de pesquisadores: estrangeiros e nativos. As pesquisas de Parkinson & Musgrave (2014) indicam que o grupo estrangeiro dependia fortemente de adjetivos atributivos (57.1%) que são adquiridos precocemente no período de aprendizagem de língua estrangeira contra (35.1%) de publicações da prosa acadêmica nativa. Outro dado significativo encontrado pelos autores sugere que aprendizes de inglês como língua estrangeira usam uma quantidade menor de substantivos como pré-modificadores (8.9%) do que os textos acadêmicos de nativos (19.6%).

De acordo com os pesquisadores, esses achados sugerem que, para acelerar a aprendizagem do registro acadêmico os professores devem se concentrar em características como: substantivos pré-modificados por substantivos ou pós-modificados por frases preposicionais. Também foi sugerido que os grupos iniciantes e seniores dominavam

o uso de adjetivos como pré-modificadores, portanto, esse recurso é menos relevante para o ensino.

### **Gêneros orais acadêmicos e o aprendizado de idiomas**

Os estudos sobre gêneros acadêmicos falados são mais escassos do que os estudos sobre gêneros escritos, e as fontes pedagógicas que relacionam a linguagem acadêmica falada e o seu aprendizado são limitadas. Essa discrepância pode ser atribuída à hipótese de Fortanet (2005) de que os pesquisadores raramente estudam especificamente os gêneros acadêmicos orais, já que estudiosos como Sampson & McCarthy (1995) argumentam que o conceito de gênero não tem limites claros no discurso falado. No entanto, estudos realizados sobre aspectos semânticos, gramaticais e retóricos da linguagem acadêmica podem fornecer a professores de línguas subsídios para o domínio do gênero. Além disso, como Belles-Fortuño (2009) aponta, na área instrucional-pedagógica há uma tendência crescente nos estudos, uma vez que os pesquisadores são frequentemente professores/pesquisadores de línguas ao mesmo tempo e, portanto, podem se beneficiar amplamente dos resultados de seus estudos.

A análise das diferenças entre fala e escrita é uma tradição reverenciada nos estudos da linguagem. Platão temia que o ato de escrever pudesse corroer a tradição grega de confiar informações à memória e isso encorajaria a falta de sinceridade, já que o discurso oral é inexoravelmente conectado à mente e ao coração do falante. Atualmente, os estudos se concentram mais em adaptações estilísticas entre registros e “uma distinção especialmente importante entre contextos orais e escritos refere-se à natureza do público ouvinte em oposição ao público escrito” (RUBIN, 1987, p. 3). Em resumo, a atividade falada tende a ser menos planejada, adaptável ao público e relacionada às expressões corporais, enquanto os textos escritos

precisam ser mais programados. Alguns gêneros acadêmicos falados são: Palestras, Seminários, Sessões tutoriais, Comentários de colegas, Colóquios, Apresentações de alunos, Sessões de horário de expediente, Comentários sobre práticas, Defesas de dissertação e Entrevistas de admissão. Cada um desses gêneros de fala acadêmica tem suas próprias características estruturais e um alfabetizador acadêmico precisa conhecer e ensinar como eles são construídos em diferentes áreas do conhecimento. Analisando, por exemplo, a estrutura de Conferências, Ventola e Shalom (2002, p. 29) determinaram as seguintes características:

- Apresentador – abre a seção
- Apresentador – apresenta o orador
- Palestrante – agradece a apresentação
- Palestrante – conceitua e localiza o trabalho
- Palestrante – relata seus estudos a partir de sua estrutura genérica (por exemplo, Introdução, Materiais e Método, Resultados, Discussão, Conclusão)
- Palestrante – agradece à platéia
- Público – agradece ao orador

De acordo com Shalom (2002, p.60), “a natureza do assunto e do tipo de apresentação influencia a forma da apresentação. Dessa forma, o conhecimento do conteúdo afeta a forma adotada”. Seguindo essa idéia, a estrutura de gênero pode ser ensinada aos alunos que se beneficiarão disso, sendo esses livres para preencher o “esqueleto” genérico com assuntos individuais. Além disso, gêneros como seminários, palestras e defesas de dissertações, como já foi apontado neste trabalho, geralmente são estruturados de maneiras diferentes entre as disciplinas, como informam Coffin et al. (2003).

Além do discurso oral, o listening também tem características próprias que determinam sua pedagogia. Segundo Chamot (1993), existem três tipos de estratégias de aprendizagem que são aplicadas na

instrução auditiva:

- a) estratégias metacognitivas - envolvem gerenciamento e regulação conscientes sobre os processos de aprendizagem, como planejamento, concentração e monitoramento.
- b) estratégias cognitivas - incluem referências, recursos e anotações, que são interações inconscientes com o material a ser aprendido.
- c) estratégias socioafetivas - o gerenciamento do afeto para facilitar o aprendizado.

A audição de palestras acadêmicas requer estratégias específicas de alto nível relevantes para o contexto acadêmico. Chamot (1993) argumenta que as principais contribuições das estratégias de audição são: manipular, transformar a entrada falada, dirigir e regular processos cognitivos, controlar emoções e aplicar recursos relevantes para facilitar a compreensão.

De acordo com estudos empíricos, a consciência metacognitiva sobre a audição foi considerada uma das principais características comuns aos proficientes de segunda língua (VANDERGRIFT; MARESCHAL; TAFAGHODTARI, 2006). Vandergrift (2003), com base em observações de ouvintes bem-sucedidos, determinou um modelo de estratégias de audição metacognitiva que podem ser ensinadas aos alunos:

- (a) saber analisar os requisitos: durante esta fase crítica do processo de *listening*, os professores preparam os alunos para o que ouvirão e o que se espera que eles façam. Os professores devem auxiliar os alunos a trazer à consciência o conhecimento do tópico, o conhecimento do gênero de texto e qualquer informação cultural relevante.

- (b) ativar os processos de *listening* por meio de atividades em grupo: se o professor oferecer várias oportunidades diferentes para *listening*, os grupos de estudantes poderão comparar suas notas entre cada *listening* para desenvolver e/ou verificar hipóteses alternativas ou verificar detalhes.
- (c) fazer previsões apropriadas: os professores podem incentivar a auto-avaliação e a reflexão pedindo aos alunos que avaliem a eficácia das estratégias utilizadas. Isso pode ser feito oralmente através de discussões em grupo, em classe ou por escrito, através do uso de listas de verificação ou diários de desempenho.

Rahimirad e Moini (2015) investigaram o impacto do ensino de estratégia metacognitiva na compreensão da audição de palestras acadêmicas em um grupo de alunos iranianos em um *workshop*. Um grupo de participantes recebeu 16 horas de instrução metacognitiva com base em um modelo proposto por Vandergrift, enquanto o grupo controle foi exposto a palestras acadêmicas sem instrução explícita sobre estratégia. A análise dos dados determinou que o grupo experimental superou significativamente o grupo controle após o teste, o que mostra que as estratégias de ensino metacognitivas podem ser uma estratégia eficaz para melhorar a proficiência auditiva dos alunos.

## **Conclusão**

Apesar dos níveis de escrita e leitura científica de acadêmicos no Brasil serem alvo constante de críticas de professores nos níveis de graduação e pós graduação, estudos e aplicações pedagógicas rumo ao letramento acadêmico no país ainda são poucos. Sobre o letramento acadêmico há pouca oferta de materiais didáticos e praticamente nenhuma capacitação de professores de outras áreas que não sejam os de línguas, principalmente estrangeiras. Somente com pesquisa extensiva do uso



científico do português brasileiro e línguas estrangeiras, a formação de professores e consequentemente de acadêmicos nessa área poderemos pensar em um desenvolvimento mais democrático da ciência e de aumento da qualidade de publicações científicas no nosso país.

## Referências

BARTONM D. & HAMILTON, M. Local Literacies. In: BARTONM D. & HAMILTON, M. **Local literacys: Reading and Writing in one Community**. London/New York: Routledge, 1998.

BELLÉS-FORTUÑO, B. Spoken academic corpora applied to language teaching and research: Towards a multimodal approach. **Universitat Jaume I**, 8. p. 907-919, 2009. Disponível em : <https://www.um.es/lacell/aelinco/contenido/pdf/61.pdf>. Acesso: 10 de maio de 2018.

BIBER, Douglas; BARBIERI, Federica. Lexical bundles in university spoken and written registers. **English for specific purposes**, v. 26, n. 3, p. 263-286, 2007.

IBER, D.; GRAY, B.; POONPON, K. Should we use characteristics of conversation to measure grammatical complexity in L2 writing development?. **Tesol Quarterly**, v. 45, n. 1, p. 5-35, 2011.

HYLAND, K. **English for academic purposes: An advanced resource book**. Routledge, 2006.

HYLAND, K. Genre and academic writing in the disciplines. **Language Teaching**, v. 41, n. 4, p. 543, 2008.

KRESS, Van Leeuwen. **Reading images: the grammar of visual design**. London, New York: Routledge, 1996.

MARCO, Maria José Luzon. Collocational frameworks in medical research papers: A genre-based study. **English for specific purposes**, v. 19, n. 1, p. 63-86, 2000.

MIKULECKY, B. S. **Teaching Reading in a Second Language**. 2008.

Disponível em: [http://www.longmanhomeusa.com/content/FINAL-LO%20RES-Mikulecky\\_Reading%20Monograph%20.pdf](http://www.longmanhomeusa.com/content/FINAL-LO%20RES-Mikulecky_Reading%20Monograph%20.pdf). Acesso em 10 mai. 2018

PARKINSON, Musgrave. Development of noun phrase complexity in the writing of English for Academic Purposes students. **Journal of English for Academic Purposes**. Elsevier, v. 14, p. 48-59, 2014.

RAHIMIRAD, M.; The challenges of listening to academic lectures for EAP learners and the impact of metacognition on academic lecture listening comprehension. **Sage Open**, v. 5, n. 2, , 2015.

RAYNER, Keith. Eye movements in reading and information processing: 20 years of research. **Psychological bulletin**, v. 124, n. 3, p. 372, 1998.

RUBIN, J. (Ed.). **Learner strategies in language learning**. Macmillan College, 1987.

SAMPSON, G. (Ed.). **Corpus linguistics: Readings in a widening discipline**. A&C Black, 2005.

SINCLAIR, J. M. (Ed.). **How to use corpora in language teaching**. John Benjamins Publishing, 2004.

SHALOM, C. The academic conference: A forum for enacting genre knowledge. **The language of conferencing**, v. 51, p. 68, 2002.

SNOW, C. E. Academic language and the challenge of reading for learning about science. **Science**, v. 328, n. 5977, p. 450-452, 2010.

URQUHART, A., H.; WEIR, C. J. **Reading in a second language: process, product and practice**. Routledge, 2014.

VANDERGRIFT, L. From prediction through reflection: Guiding students: Through the Process of L2 Listening. **Canadian Modern Language Review**, v. 59, n. 3, p. 425-440, 2003.

VANDERGRIFT, L. The metacognitive awareness listening questionnaire: Development and validation. **Language learning**, v. 56, n. 3, p. 431-462, 2006.