

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL**

**LUCIANA MARIZ**

**PRÁTICAS DE LETRAMENTO ACADÊMICO EM UM CURSO DE GRADUAÇÃO  
EM FONOAUDIOLOGIA: um estudo de caso**

**BELO HORIZONTE**

**2021**

Luciana Mariz

**PRÁTICAS DE LETRAMENTO ACADÊMICO EM UM CURSO DE GRADUAÇÃO EM  
FONOAUDIOLOGIA: um estudo de caso**

Tese de Doutorado, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação e Linguagem

Orientadora: Dra. Maria Lucia Castanheira

Belo Horizonte

2021

M343p  
T

Mariz, Luciana, 1971-

Práticas de letramento acadêmico em um curso de graduação em fonoaudiologia [manuscrito] : um estudo de caso / Luciana Mariz. - Belo Horizonte, 2021.

271 f. : enc, il., color.

Tese -- (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

Orientadora: Maria Lucia Castanheira.

Bibliografia: f. 259-271.

1. Educação -- Teses. 2. Letramento -- Ensino superior -- Aspectos sociais -- Teses. 3. Redação acadêmica -- Ensino superior -- Aspectos sociais -- Teses. 4. Estudantes universitários -- Escrita -- Teses. 5. Estudantes de medicina -- Escrita -- Teses. 6. Ensino superior -- Teses. 7. Fonoaudiologia -- Estudo e ensino (Ensino superior) -- Teses.

I. Título. II. Castanheira, Maria Lucia. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 378.198

**Catálogo da fonte: Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)**

Bibliotecário: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O



## FOLHA DE APROVAÇÃO

**Práticas de letramento em um curso de graduação em Fonoaudiologia: um estudo de caso.**

### **LUCIANA MARIZ**

Tese submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL, como requisito para obtenção do grau de Doutor em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL.

Aprovada em 28 de maio de 2021, pela banca constituída pelos membros:

Prof(a). Maria Lucia Castanheira - Orientador  
FaE/UFMG

Prof(a). Adriana Fisher  
FURB

Prof(a). Márcia Mendonça  
IEL/UNICAMP

Prof(a). Maria Zélia Versiani Machado  
UFMG

Prof(a). Gilcinei Teodoro de Carvalho  
FAE-UFMG

Professora Dra. Rosimar de Fátima Oliveira  
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação:  
Conhecimento e Inclusão Social - FAE/UFMG

Belo Horizonte, 18 de junho de 2021.

*A todas as pessoas com quem vivenciei  
e vivencio práticas de letramento.*

## AGRADECIMENTOS

Aos estudantes e às professoras do curso de Fonoaudiologia da UFMG por me receberem no espaço da Fonoaudiologia, colaborando para a construção desta pesquisa.

À minha querida orientadora Maria Lucia Castanheira (Lalu) por me acolher e possibilitar minha incursão pelo universo dos letramentos como prática social. Nossos encontros, quase sempre regados a um bom café, são um exemplo de que o Doutorado, embora seja um processo árduo, pode ser mais leve e “saboroso” com uma orientação humana e repleta de gentileza e generosidade. Muito obrigada, Lalu.

Às companheiras de jornada, Andreza Barroso, Juliana Santos e Terezinha Rocha, pelas leituras compartilhadas, pelo diálogo e pela convivência ao longo da trajetória. O apoio de vocês foi fundamental. Obrigada, queridas.

Às professoras Adriana Fischer e Maria Zélia Versiani Machado pelas discussões enriquecedoras no momento da defesa.

À professora Márcia Rodrigues de Souza Mendonça pelas discussões enriquecedoras nos momentos da qualificação e da defesa.

Ao professor Gilcinei Teodoro Carvalho pelo apoio e pelo diálogo ao longo de todo o processo de construção deste trabalho, inclusive na defesa.

À Capes/Proex pelo apoio ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da UFMG.

À Capes, pela bolsa que permitiu que eu me dedicasse a esta pesquisa.

À minha família por me apoiar sempre e acreditar no meu potencial.

A Dante, pela presença amorosa, pelo companheirismo e pela compreensão. Nossa casa nos espera.

A meus amigos queridos, em especial, Camila, Cecília, CV, Denise, Fernanda, Inês, Juliana, Joelma, Kaio, Ludmila e Lyvia. Nossa convivência torna a concretização de qualquer projeto muito mais prazerosa.

À Rita, pelas conversas e por sua mão nem sempre “tão amiga”. Conseguimos, Rita.

*A lição de pintura*

*Quadro nenhum está acabado,  
disse certo pintor;  
se pode sem fim continuá-lo,  
primeiro, ao além de outro quadro*

*que, feito a partir de tal forma,  
tem na tela, oculta uma porta  
que dá a um corredor  
que leva a outra e a muitas outras.*

*(João Cabral de Melo Neto)*

## RESUMO

Esta pesquisa examina as formas como os estudantes de graduação em Fonoaudiologia utilizam a escrita e analisa os sentidos atribuídos aos letramentos à medida que eles se engajam em práticas de letramento acadêmico. Para tanto, adotei uma perspectiva etnográfica e uma abordagem dos letramentos como prática social para analisar eventos de letramento construídos pelos participantes da pesquisa. O estudo foi norteado por princípios teóricos e metodológicos ancorados nas discussões propostas pelos Novos Estudos do Letramento (NEL) (BARTON; HAMILTON, 2000; GEE, 1990; STREET, 1984-1995, 2013, 2014), pela abordagem dos letramentos acadêmicos (LEA; STREET, 1998, 2014; STREET, 2010), pela perspectiva dialógico-responsiva do Círculo de Bakhtin (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 1929-2004; BAKHTIN, 1979-2003). A lógica da pesquisa foi construída a partir de uma perspectiva etnográfica (CASTANHEIRA *et al.* 2001; GREEN; DIXON; ZAHARLICK, 2005; HEATH; STREET, 2008). A construção dos dados foi realizada por meio da observação participante em desenvolvimento durante 18 meses na Faculdade de Medicina, o que resultou em um conjunto de dados que inclui notas de campo, gravações em áudio e vídeo de entrevistas, reuniões com professores, reuniões de um Programa de Tutoria e aulas em uma disciplina optativa de leitura e escrita de textos acadêmicos ministradas por mim. A identificação e o exame de *rich points* (AGAR, 1999, 2006), em uma perspectiva etnográfica, me permitiram desenvolver uma perspectiva culturalmente sensível às práticas de letramento nas quais os participantes estavam envolvidos. A análise tornou visível como professores realizaram ações responsivas para apoiar os alunos no enfrentamento dos desafios acadêmicos em um curso de graduação multidisciplinar. A análise dos encontros do Programa de Tutoria evidenciou como os graduandos são estimulados a assumir uma postura empreendedora na gestão do seu tempo e do conhecimento e na construção de uma rede de contatos, visando a uma futura inserção no mercado de trabalho. Uma análise reflexiva das aulas de leitura e escrita de textos acadêmicos, ministradas por mim, mostrou um descompasso entre os letramentos acadêmicos abordados que adotei e demandas e expectativas dos estudantes alinhadas aos modelos das habilidades de estudo e da socialização (LEA; STREET, 1998, 2014; STREET, 2010). Por fim, as análises demonstraram a dinâmica e a complexidade dos usos que são feitos da linguagem no contexto investigado em relação aos letramentos acadêmicos.

**Palavras-chave:** Letramentos acadêmicos. Práticas de letramento. Letramento como prática social. Fonoaudiologia.

## ABSTRACT

This research examines ways in which Speech Therapy undergraduate students use writing and analyze meanings attributed to literacy as they engage in academic literacy practices. To do so I adopted an ethnographic perspective and a literacy as social practice approach to analyze literacy events constructed by research participants. The study was guided by theoretical and methodological principles anchored in the discussions proposed by the New Literacy Studies (NLS) (BARTON; HAMILTON, 2000; GEE, 1990; STREET, 1984-1995, 2013, 2014), by the academic literacies approach (LEA; STREET, 1998, 2014; STREET, 2010), by the dialogic-responsive perspective of the Bakhtin Circle (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 1929-2004; BAKHTIN, 1979-2003). The research logic, built from an ethnographic perspective (CASTANHEIRA *et al.* 2001; GREEN; DIXON; ZAHARLICK, 2005; HEATH; STREET, 2008). Data construction was carried out by the developing participant observation during 18 months at the at the Faculty of Medicine resulting in data set that includes field notes, audio and video records of interviews, and meetings with teachers, meetings of a Mentorship Program and classes in a course on reading and writing academic texts that was taught by me. The identification and examination of *rich points* (AGAR, 1999, 2006) from an ethnographic perspective allowed me to develop a culturally sensitive perspective to the literacy practices in which the participants were involved. The analysis made visible how teacher took responsive actions to support students in facing academic challenges in a multidisciplinary undergraduate course. Analysis of Mentorship Program meetings made visible how undergraduates are encouraged to assume an entrepreneurial identity in the management of their time and own knowledge and in the construction of a network of contacts, aiming at a future insertion in the job market. A reflexive analysis of classes on reading and writing academic texts, taught by me, showed a mismatch between the academic literacies approached I had adopted and students demands and expectations aligned with the skills models and the socialization model (LEA; STREET, 1998, 2014; STREET, 2010). Finally, the analysis demonstrated the dynamics and complexity of the uses that are made of language in the context investigated in relation to academic literacies.

**Keywords:** Academic literacies. Literacy practices. Literacy as a social practice. Speech Therapy.

## RESUMEN

Esta investigación examina las formas como los estudiantes de graduación en Fonoaudiología usan la escritura y analizan los sentidos atribuidos a las literacidades a la medida en que se comprometen en prácticas de literacidad académica. Para ello, adopté una perspectiva etnográfica y un enfoque de las literacidades como práctica social para analizar eventos de literacidad construidos por los participantes de la investigación. Los principios teóricos y metodológicos de esta investigación se basaron en las discusiones propuestas por los Nuevos Estudios de Literacidad (NEL) (BARTON; HAMILTON, 2000; GEE, 1990; STREET, 1984-1995, 2013, 2014), por el enfoque de las literacidades académicas (LEA; STREET, 1998, 2014; STREET, 2010), por la perspectiva dialógica responsiva del Círculo de Bajtín (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 1929-2004; BAKHTIN, 1979-2003). La lógica de la investigación se construyó desde una perspectiva etnográfica (CASTANHEIRA *et al.* 2001; GREEN; DIXON; ZAHARLICK, 2005; HEATH; STREET, 2008). La construcción de datos se realizó a través de la observación participante en desarrollo durante 18 meses en la Facultad de Medicina, lo que resultó en un conjunto de datos que incluye notas de campo, grabaciones en audio y video de entrevistas, reuniones de un Programa de Tutoría y clases que impartí en una asignatura optativa de lectura y escritura de textos académicos. La identificación y el examen de *rich points* (AGAR, 1999, 2006), en una perspectiva etnográfica, me permitieron desarrollar una perspectiva culturalmente sensible a las prácticas de literacidad en las que estaban involucrados los participantes. En el análisis se hizo visible cómo los profesores analizaron acciones responsivas para apoyar a los alumnos en el enfrentamiento de los desafíos académicos en una carrera de graduación multidisciplinaria. El análisis de los encuentros del Programa de Tutoría evidenció cómo los graduandos son estimulados a asumir una postura emprendedora en la gestión de su tiempo y del conocimiento y en la construcción de un red de contactos, con miras a una futura inserción en el mercado laboral. Un análisis reflexivo de las clases de lectura y escritura de textos académicos que impartí mostró una desconexión entre las literacidades académicas abordadas que adopté y demandas y expectativas de los estudiantes alineadas a los modelos de habilidades de estudio y socialización (LEA; STREET, 1998, 2014; STREET, 2010). Finalmente, los análisis demostraron la dinámica y la complejidad de los usos que se hacen del lenguaje en el contexto investigado en relación a las literacidades académicas.

**Palabras clave:** Literacidades académicas. Prácticas de literacidad. Literacidad como práctica social. Fonoaudiología.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Trechos de artigos científicos, cujo tema é letramentos acadêmicos, considerados relevantes para elaboração do Pré-Projeto de Doutorado .....	21
Quadro 2 - Lista de símbolos de transcrição .....	63
Quadro 3 - Disciplinas obrigatórias das grades de Fono na USP e na UFMG relacionadas à linguagem .....	90
Quadro 4 - Informações sobre as disciplinas a partir do plano de ensino .....	93
Quadro 5 - Informações adicionais sobre as disciplinas do curso de Fonoaudiologia consideradas difíceis pela Prograd/UFMG (2018).....	110
Quadro 6 - Algumas disciplinas obrigatórias dos períodos 1, 2 e 3 da graduação da Fono, ministradas em diferentes unidades da UFMG .....	116
Quadro 7 - Objetivo geral e objetivos específicos dos planos de ensino das disciplinas selecionadas .....	120
Quadro 8 - Ementa dos planos de ensino das disciplinas selecionadas .....	124
Quadro 9 - Processo de avaliação dos planos de ensino das disciplinas selecionadas .....	126
Quadro 10 - Encontros da Tutoria e seus respectivos temas (2º semestre de 2018) .....	145
Quadro 11 - Materiais escritos usados nos encontros da Tutoria (2º semestre de 2018) .....	148
Quadro 12 - Subtemas abordados nos encontros de Tutoria sobre mercado de trabalho .....	181
Quadro 13 - Comparação entre planos de ensino – item Objetivos .....	211
Quadro 14 - Estudantes matriculados nas duas edições da Disciplina 2 .....	223
Quadro 15 - Organização do primeiro encontro nas duas edições da Disciplina 2 .....	225
Quadro 16 - Respostas ao item “Tipos de textos que você escreve” da 3ª questão da Sondagem .....	239
Quadro 17 - Gêneros textuais citados pelos participantes da pesquisa .....	241
Quadro 18 - Respostas ao item “O que você faz para saber como escrever os textos que tem que produzir?” da 3ª questão da Sondagem .....	246

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Nota sobre a regulamentação da profissão de fonoaudiólogo publicada no jornal Folha de São Paulo em 10/12/1981 .....	79
Figura 2 - Nota do Boletim da UFMG sobre a criação do curso de Fono na Faculdade de Medicina da UFMG .....	83
Figura 3 - Print da página inicial de graduação do site da Faculdade de Medicina da UFMG com os cursos ofertados .....	85
Figura 4 - Fotografia do Quadro de Avisos da Fonoaudiologia na Faculdade de Medicina da UFMG .....	98
Figura 5 - Mapa do Campus Pampulha da UFMG com suas unidades .....	100
Figura 6 - Fotografia aérea do Campus Saúde da UFMG com algumas de suas unidades.....	101
Figura 7 - Quadro de horários do 1º período de Fonoaudiologia-Graduação.....	102
Figura 8 - Quadro de horários do 2º período de Fonoaudiologia-Graduação.....	103
Figura 9 - Quadro de horários do 3º período de Fonoaudiologia-Graduação.....	104
Figura 10 - Quadro de horários do 4º período de Fonoaudiologia-Graduação.....	105
Figura 11 - Quadros de horários do 5º, 6º, 7º, 8º, 9º e 10º período de Fonoaudiologia-Graduação .....	106
Figura 12 - Lista das disciplinas da graduação em Fono consideradas mais difíceis pela Prograd/UFMG .....	108
Figura 13 - Plano de ensino da disciplina Introdução à linguística (FALE).....	118
Figura 14 - Conteúdo programático da disciplina MOF020 .....	125
Figura 15 - Slide 9 da apresentação “Gestão de tempo” .....	153
Figura 16 - Slide 10 da apresentação “Gestão de tempo” .....	154
Figura 17 - Slides 12 e 13 da apresentação “Gestão de tempo” .....	155
Figura 18 - Slide 15 da apresentação “Gestão de tempo” .....	157
Figura 19 - Slide 17 da apresentação “Gestão de tempo” .....	158
Figura 20 - Slide 23 da apresentação “Gestão de tempo” .....	159
Figura 21 - Slides da apresentação “Organização pessoal 1 .....	161
Figura 22 - Fotografia do Quadro de avisos da Fonoaudiologia: seção de editais (30/09/2019).....	164

Figura 23 - Documentos exigidos para participação em editais de estágio/projeto da Fonoaudiologia no segundo semestre de 2019.....	165
Figura 24 - Slide de abertura da apresentação “Mercado de trabalho” .....	190
Figura 25 - Print do vídeo dos encontros dos dias 11/03/2019 e 05/08/2019 .....	224
Figura 26 - Questão 3 da Sondagem .....	237

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABEM	Associação Brasileira de Educação Médica
ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
AFOMIG	Associação de Fonoaudiologia de Minas Gerais
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNPJ	Cadastro Nacional de Pessoa Jurídica
EEFFTO	Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional
DEPFONO	Departamento de Fonoaudiologia
FAFICH	Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas
FAIMER	<i>Foundation for Advancement of Internacional Medical Education and Research</i>
FALE	Faculdade de Letras
ICB	Instituto de Ciências Biológicas
ICEX	Instituto de Ciências Exatas
INEP	Instituto Nacional de Estudos de Avaliação da Educação Superior
LBA	Legião Brasileira de Assistência
MEI	Microempreendedor individual
MOODLE	Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment
NEL	Novos Estudos do Letramento
NLS	<i>New Literacies Studies</i>
PROGRAD	Pró-Reitoria de Graduação
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SEBRAE	Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
TCC	Trabalho de conclusão de curso
UEMG	Universidade do Estado de Minas Gerais
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFS	Universidade Federal de Sergipe
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
USP	Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	16
1. CONCEITOS TEÓRICOS MOBILIZADOS .....	30
1.1 Os Novos Estudos do Letramento (NEL) .....	30
1.2 O Círculo de Bakhtin e a dimensão social da linguagem .....	37
1.3 Abordagem dos letramentos acadêmicos .....	45
2. PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO: UMA LÓGICA DE PESQUISA EM USO .....	50
2.1 A perspectiva etnográfica como lógica de investigação .....	50
2.2 O processo de inserção no campo: uma breve descrição .....	58
2.3 A construção e a representação dos dados .....	60
2.4 Lógica de investigação em uso .....	67
3. A FONOAUDIOLOGIA E SUAS ESPECIFICIDADES: UM OLHAR EXPLORATÓRIO .....	73
3.1 Elementos históricos para análise dos letramentos acadêmicos em um curso de Fonoaudiologia.....	74
3.1.1 <i>O percurso histórico da Fonoaudiologia no Brasil</i> .....	75
3.1.2 <i>O percurso histórico da Fonoaudiologia em Minas Gerais e a criação da graduação em Fono na UFMG</i> .....	81
3.2 Grade curricular da Fono na USP e na UFMG: o que dizem disciplinas obrigatórias .....	88
3.3 Algumas reflexões sobre as análises feitas no capítulo .....	96
4 ANÁLISE DA MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE FONOAUDIOLOGIA DA UFMG .....	97
4.1 A organização curricular da graduação em Fono: um olhar exploratório .....	97
4.2 O que dizem os planos de ensino das disciplinas da Fono da UFMG .....	115
4.3 Os desafios do curso de graduação a partir do ponto de vista dos professores da Fono.....	128
4.4. Algumas reflexões sobre as análises feitas no capítulo .....	131
5. O PAPEL DA TUTORIA NA GRADUAÇÃO DE FONOAUDIOLOGIA .....	133
5.1 O Programa de Tutoria na Fono: buscando alternativas para dar suporte aos estudantes em sua formação .....	136
5.2 A Tutoria da Fono: o que dizem os materiais escritos produzidos pelos “salvadores da pátria” .....	143

5.2.1 A Tutoria da Fono: o que diz o material “Gestão de tempo” .....	152
5.3 A Tutoria da Fono: o que dizem os “salvadores da pátria” sobre currículo Lattes, currículo simplificado e carta de intenção .....	162
5. 4 Algumas reflexões sobre as análises feitas no capítulo .....	176
6. O QUE DIZEM OS “SALVADORES DA PÁTRIA” SOBRE O MERCADO DE TRABALHO.....	179
6.1 O exercício profissional na Fonoaudiologia: um mar de possibilidades .....	179
6.1.1 Atuação profissional do fonoaudiólogo a partir do olhar dos “salvadores da pátria”.....	185
6.1.2 Remuneração profissional do fonoaudiólogo a partir do olhar dos “salvadores da pátria” .....	199
6.2 Algumas reflexões sobre as análises feitas no capítulo .....	207
7. A ESCRITA DE GÊNEROS ACADÊMICOS NA FONOAUDIOLOGIA: EXPECTATIVAS E DEMANDAS .....	209
7.1 Discussão de expectativas e demandas sobre o conteúdo da disciplina .....	210
7.2 O que dizem os estudantes sobre os letramentos na Fono .....	222
7.2.1 O que dizem os estudantes da Fono sobre as próprias expectativas em relação à disciplina .....	227
7.2.2 O que dizem os estudantes da Fono sobre a escrita de textos no contexto da Fono.....	237
7. 3 Algumas reflexões sobre as análises feitas no capítulo .....	248
8. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	251
REFERÊNCIAS.....	259

## INTRODUÇÃO

Neste tópico, apresento uma breve reflexão sobre os processos que me levaram a construir o presente trabalho.

Início fazendo uma pequena apresentação a fim de me situar como pesquisadora. No exercício da docência, há mais de 12 anos, como professora de Língua Portuguesa, no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio, e, mais recentemente, como professora do Ensino Superior, sempre me deparei com estudantes que dizem não saber ler, não saber escrever, não saber português. Não parece ser incomum alunos e alunas estabelecerem uma relação de tensão, e muitas vezes de sofrimento, tanto em suas práticas de leitura quanto de escrita no universo escolar, e mais especificamente no universo acadêmico, assumindo um discurso de déficit e fracasso.

Trabalhando com alunos de 7º e 8º períodos do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), em uma disciplina optativa de leitura e produção de textos acadêmicos, em 2016, e abordando gêneros textuais como resumo, resenha, seminários, fiquei um tanto surpresa ao ouvir, de maneira recorrente, coisas como: “Professora, tenho muitas dificuldades para escrever”, “Professora, espero que essa disciplina me ajude a aprender a escrever”, “Professora, acho que essa disciplina pode me ajudar a ser um leitor melhor”. Vale ressaltar que se tratava de alunos de 7º e 8º períodos, e de quem eu, talvez de forma ingênua àquela época, esperasse, em tese, uma maior confiança ao ler e produzir textos orais e escritos da esfera acadêmica, por estarem finalizando o processo de graduação e já terem vivenciado situações de uso da leitura e da escrita em diversas disciplinas do curso de graduação. Ao longo da disciplina, pude verificar que os estudantes, muitas vezes, assumiam uma postura semelhante à de meus alunos do Ensino Fundamental Anos Finais e do Ensino Médio quando solicitados a produzir um texto: “Como eu começo?”, “O que eu escrevo?”. Dúvidas quanto à forma composicional do gênero a ser produzido, quanto à materialização linguística, quanto à formatação eram relativamente frequentes no processo de escrita em sala.

Essa atitude, que, em certa medida, sinaliza para as tensões em relação aos próprios conhecimentos sobre leitura e escrita de gêneros textuais do universo acadêmico, foi observada por Marinho (2010), em um trabalho que abordou as

relações de estudantes com a escrita de gêneros textuais pertencentes ao universo acadêmico, como resenhas, em cursos de graduação. Afirmar a pesquisadora que, em geral,

[...] quando são chamados a refletir sobre a sua relação com a escrita, eles [os alunos de graduação] não consideram o fato de ser razoavelmente natural que não tenham um domínio desses gêneros discursivos. O comum é afirmarem sempre que “têm dificuldade, que não sabem ler e escrever”, reforçando uma atitude autodiscriminatória, já que deveriam saber, mas não sabem. (MARINHO, 2010, p.371).

Instigada por essas questões, me propus, no início do doutorado, a observar, descrever e analisar como estudantes de um curso de graduação da UFMG, juntamente com seus professores, vivenciariam, construiriam e (re)construiriam práticas de leitura e escrita ao longo de uma disciplina para identificar o que significaria ser letrado para as pessoas envolvidas nas práticas desse universo acadêmico específico.

Segundo Soares (2001), estudiosos que

[...] priorizam, no fenômeno do letramento, a sua dimensão social, argumentam que ele não é um atributo unicamente ou essencialmente pessoal, mas é, sobretudo, uma prática social: **letramento é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e escrita, em um contexto específico**, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais. Em outras palavras, letramento não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social. (SOARES, 2001, p.72, grifo meu).

Essa visão de letramento como prática social é também compartilhada por Castanheira, Green e Dixon (2007), quando afirmam que

[...] em qualquer sala de aula, professores e estudantes constroem modelos particulares de letramento e de compreensão dos aspectos envolvidos na aprendizagem de *como* tornar-se letrado [...]. Isto é, quando professores e estudantes constroem as normas e as expectativas, os papéis e as relações, os direitos e os deveres que orientam sua participação na vida cotidiana da sala de aula, estão também definindo o que significa letramento e ação letrada nos eventos locais da sala de aula. (CASTANHEIRA; GREEN; DIXON, 2007, p.8).

Uma das minhas primeiras indagações, ao buscar compreender o que significa assumir uma perspectiva de letramento como prática social (BARTON; HAMILTON, 2000; GEE, 1990; STREET, 1984-1995, 2013, 2014), é que seria necessário rever o discurso de que se tornar academicamente letrado dependeria apenas de práticas de leitura e de escrita centradas no esforço individual de sujeitos cognitivos, com domínio de habilidades ligadas a regras gramaticais, aculturados nas demandas de produção escrita da esfera acadêmica. É importante ressaltar que minha visão, à época, sobre o que seria ler e escrever ancorava-se na ideia de que as pessoas deveriam se apropriar dos conhecimentos linguísticos e dos gêneros que circulavam na esfera acadêmica e que, uma vez dominado, esse conhecimento poderia ser replicado nas diferentes práticas de letramento, revelando uma visão do Modelo Autônomo de Letramento (STREET, 1984-1995, 2013, 2014).

Ao aprofundar as discussões teóricas nas diferentes disciplinas cursadas ao longo do processo de doutoramento, fui percebendo que esse tipo de argumento acaba por se ancorar no discurso do déficit, já que desconsidera as relações de poder e de autoridade, as crenças, os valores, que perpassam todos os usos da língua oral e escrita em contextos específicos (LEA; STREET, 1998, 2014; STREET, 2010). Outro aspecto a ser considerado é que essa abordagem mais autônoma do letramento desconsidera o dinamismo da própria linguagem ao construir argumentos mais universalistas que minimizam a diversidade como elemento caracterizador da linguagem, inclusive na modalidade escrita.

Dessa maneira, meu trabalho poderia ser construído como mais uma possibilidade de questionar abordagens dessa natureza para buscar desvelar a complexidade, a dinamicidade e as tensões dos processos de construção dos letramentos em contextos específicos, assumindo, como base teórica, as discussões sobre as relações entre o Modelo Autônomo e o Modelo Ideológico de Letramento ao lidar com o ler e o escrever na universidade (STREET, 1984-1995, 2013, 2014).

Em função disso, entender como esses “modelos particulares de letramento e de compreensão dos aspectos envolvidos na aprendizagem de *como* tornar-se letrado” seriam vivenciados e (re)construídos, na interação, por professores e estudantes de um curso de graduação na UFMG em uma disciplina específica do currículo era o objetivo inicial da pesquisa, que foi se configurando como de perspectiva etnográfica, tomando-se como ancoragem o uso da linguagem e da construção de significados nas atividades cotidianas de uma sala de aula.

Os sujeitos, em diferentes instâncias de uso da linguagem, por serem histórica e socialmente inseridos, vivenciam diferentes situações sociais que costumam demandar uma multiplicidade de aprendizagens e vivências de usos da leitura e da escrita das quais participam, de forma ativa e dialógica. Em função disso, é importante que a ideia de homogeneidade de uso da linguagem e do que significa ser letrado na universidade (LEA; STREET, 1998, 2014; LILLIS, 2008) seja questionada, problematizada, desnaturalizada em diferentes espaços – seja nas áreas de ciências humanas, exatas ou biológicas.

As políticas de democratização do acesso ao ensino superior no Brasil, promovidas de forma mais sistemática a partir dos anos 2000, que favoreceram a entrada nas universidades públicas de estudantes de camadas mais populares, os chamados alunos “não tradicionais”<sup>1</sup>, parecem ter contribuído, por um lado, para fomentar as pesquisas brasileiras ligadas aos letramentos acadêmicos inspiradas em estudos de pesquisadores como Lillis (1999, 2008), Lillis e Scott (2007), Lea e Street (1998, 2014), Street (2010), dentre outros. Por outro lado, de forma paradoxal, o discurso do déficit e do fracasso, aliado à expansão do acesso de alunos “não tradicionais” na universidade, dá lugar a uma falsa interpretação sobre o significado da entrada desses alunos “não tradicionais” na universidade, como se antes do processo de democratização não existissem questões em relação à participação dos estudantes em práticas de leitura e escrita dentro das universidades, como se os desafios com a escrita acadêmica tivessem surgido, de forma quase repentina, a partir da entrada desses alunos “não tradicionais”.

Com o objetivo de ampliar meu conhecimento sobre pesquisas realizadas à época da construção de meu pré-projeto de doutorado em 2016 e para aprofundar meu conhecimento sobre o assunto, já que como Heath e Street (2008, p.52, tradução minha), discutindo sobre o trabalho dos etnógrafos, afirmam que o “papel mais importante das revisões de literatura é, então, garantir que o trabalho atual seja construído a partir do conhecimento existente. Cada pesquisador se apoia nos

---

<sup>1</sup> Theresa Lillis (1999) usa o termo “alunos não tradicionais” para se referir aos estudantes, como trabalhadores, negros e estudantes com mais de 18 anos que, historicamente excluídos da educação superior no Reino Unido, começam a acessar a universidade nos anos 1980. No presente trabalho, usamos o mesmo termo para nos referir a estudantes indígenas, do campo e de classes sociais menos privilegiadas que acessam a universidade em função de políticas públicas de democratização do ensino superior colocadas em prática a partir de meados dos anos 2000.

ombros daqueles que já existiram<sup>2</sup>”, realizei buscas em bancos de dados para identificar trabalhos – artigos, dissertações e teses – produzidos sobre letramentos acadêmicos que assumissem a perspectiva de letramento como prática social (GEE, 1990; HEATH; STREET, 2008; STREET, 1984-1995, 2013, 2014). Embora Heath e Street (2008) estejam especificamente abordando pesquisas no campo da Etnografia, o processo de revisão de literatura é uma ação letrada que faz parte do universo acadêmico, ainda que existam especificidades em função dos contextos nos quais os trabalhos são produzidos e publicados.

Realizei um primeiro levantamento no Portal de Periódicos da Capes<sup>3</sup>, por ocasião do processo seletivo do doutorado, em uma breve tentativa de mapear artigos produzidos sobre esse tema. À época, os conceitos que nortearam esse levantamento foram eventos de letramento, práticas de letramento, letramentos acadêmicos<sup>4</sup>.

A pesquisa realizada me permitiu acessar uma gama de artigos. Selecionei alguns que, à época, me pareceram tratar especificamente do universo acadêmico e estabelecer aproximações – conceituais e metodológicas – com o que eu planejava fazer, como pode ser visto na descrição apresentada no Quadro 1, produzido a partir da leitura dos resumos desses artigos.

---

<sup>2</sup> Texto original: The most important role of literature reviews is then to ensure that current work builds from existing knowledge. Every researcher stands on the shoulders of those who have gone before.

<sup>3</sup> Essa consulta, realizada em julho e agosto de 2016 em <http://www.periodicos.capes.gov.br/>, teve como objetivo apresentar um breve resumo dos artigos mais relevantes sobre conceitos caros a este trabalho para a escrita do Pré-Projeto de Pesquisa no processo de seleção do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação.

<sup>4</sup> Esses conceitos foram escolhidos porque, no ano de 2016, 1º semestre, me matriculei na disciplina Fundamentos Teóricos Metodológicos em Pesquisa de Educação e Linguagem do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação ministrada pela professora Maria Lucia Castanheira. À época, cursei a disciplina como matéria isolada e tive a oportunidade de acessar a literatura que ancorou o desenvolvimento desta pesquisa, como os trabalhos de pesquisadores como Street, Agar, Hymes, Heath, Green, Bloome, Lillis, Ivanič, dentre outros.

Quadro 1 - Trechos de artigos científicos, cujo tema é letramentos acadêmicos, considerados relevantes para elaboração do Pré-Projeto de Doutorado

(continua)

Título, autor e ano de publicação do artigo	Objetivo geral	Metodologia	Referencial teórico
Letramento acadêmico: uma perspectiva portuguesa Adriana Fischer (2008)	“analisar como alunos constituem-se sujeitos letrados no meio acadêmico”	“Os dados que integram as análises advêm de entrevistas orais semiestruturadas realizadas com alunos do curso de Letras da Universidade do Minho. São selecionadas as falas de quatro alunas, a fim de se proceder a discussões específicas e coerentes ao objetivo proposto”	“A teoria do letramento como prática social direciona as discussões e análises dos resultados advindos das falas vivas das alunas.”
Os usos da língua na construção de sujeitos letrados: relações entre a esfera escolar e a acadêmica Adriana Fischer (2010)	“caracterizar os usos da língua por alunos brasileiros de Letras em práticas escolares anteriores ao ingresso no Ensino Superior, na relação com práticas de letramento acadêmico. [...] necessidade de melhor compreender razões que expliquem inseguranças e “dificuldades” desses alunos em práticas de leitura e produção textual na esfera acadêmica”	Os dados foram recolhidos através de depoimentos dos alunos em aulas universitárias e em entrevistas orais semi-diretivas.	“O Quadro teórico referente à perspectiva dialógica da Linguagem bem como as abordagens socioculturais de letramento suportam as análises dos dados”

Quadro 1 – Trechos de artigos científicos, cujo tema é letramentos acadêmicos, considerados relevantes para elaboração do Pré-Projeto de Doutorado

(continua)

Título, autor e ano de publicação do artigo	Objetivo geral	Metodologia	Referencial teórico
A escrita nas práticas de letramento acadêmico Marildes Marinho (2010)	“Serão analisados aqui alguns elementos próprios das condições de produção de escrita de alunos de um curso de graduação. [...] Abordar o texto etnograficamente significa tratá-lo como um traço ou um elemento de uma situação social, que inclui igualmente os valores, regras, significados e atitudes, assim como modelos de comportamento dos participantes da interação.”	“A concepção bakhtiniana, para a qual o domínio de um gênero é um comportamento social, articulada com uma abordagem etnográfica, delinea o referencial teórico-metodológico principal.”	“A concepção bakhtiniana, para a qual o domínio de um gênero é um comportamento social, articulada com uma abordagem etnográfica, delinea o referencial teórico-metodológico principal.”
Interação virtual e a autoria de artigos científicos: nos bastidores da produção acadêmica Júlio César Araújo; Messias Dieb (2010)	“experiência com o gênero digital fórum educacional na disciplina Leitura e Produção do Texto Acadêmico (LPTA), do curso de Letras da UFC, cujo propósito foi desenvolver habilidades de compreensão e produção de textos acadêmicos, em especial o artigo científico”	“os estudantes, em aulas presenciais, aprenderam sobre o gênero artigo científico e seus movimentos retóricos mais comuns. A partir dessas aulas, começaram a produzir seu próprio texto e, nesse momento, o fórum serviu como ferramenta didática para a apropriação de saberes em torno do artigo”	-

Quadro 1 – Trechos de artigos científicos, cujo tema é letramentos acadêmicos, considerados relevantes para elaboração do Pré-Projeto de Doutorado

(conclusão)

Título, autor e ano de publicação do artigo	Objetivo geral	Metodologia	Referencial teórico
A escrita de estudantes na universidade: uma análise das dimensões dos indivíduos Elizabeth Maria da Silva (2015)	“objetivamos problematizar a tensão que surge entre as expectativas do professor e as interpretações do estudante quanto à escrita acadêmica, considerando três dimensões do indivíduo: papel social, identidade e suporte.”	“evidenciamos que a realização de atividades de produção textual acadêmica exige dos estudantes tanto a apropriação de um papel social, quanto de uma identidade acadêmica para que eles sejam reconhecidos como membros da academia”	-

Elaborado pela pesquisadora, 2020.

Heath e Street (2008, p.33, tradução minha) afirmam que quando “um etnógrafo escolhe um tópico ou área, a melhor preparação para o trabalho de campo é aprender tudo o que for possível sobre o que outros escreveram e argumentaram que pode ser relevante.<sup>5</sup>” Ao analisar, em um processo de reflexividade (HEATH; STREET, 2008), minhas escolhas dos artigos “relevantes” e construir o Quadro 1, pude observar que, embora todos eles tratassem de produção escrita na universidade, o artigo de Araújo e Dieb (2010) não se alinha à perspectiva de letramento como prática social assumida neste trabalho de perspectiva etnográfica. Os trabalhos de Fischer (2008, 2010), Marinho (2010), Silva (2015) estabelecem um diálogo, do ponto de vista teórico-metodológico, com este trabalho, pois, de certa forma, buscam compreender o que significa ser letrado em contextos específicos e a partir da visão dos participantes (*insiders*). Reflexões dessa natureza, em que eu busco observar aproximações teórico-metodológicas entre trabalhos produzidos sobre letramentos acadêmicos, me permitiram perceber a dinamicidade do processo de escrever textos na universidade na condição de uma doutoranda que produz uma tese e, por isso, estão registradas no capítulo de Introdução deste trabalho.

A consulta ao Portal Capes foi relevante para a construção do meu pré-projeto de doutorado, porque pude, em um momento inicial, ter uma ideia dos trabalhos publicados sobre letramentos acadêmicos e perceber que realizar uma pesquisa de doutorado sobre esse tema poderia, sim, produzir um material relevante, ainda que outros artigos científicos, que versavam sobre letramentos acadêmicos, não tenham sido citados por mim, já que não objetivei realizar um levantamento exaustivo.

Para ampliar o mapeamento sobre trabalhos nos programas de pós-graduação das instituições de ensino superior públicas brasileiras, no mesmo movimento da consulta feita sobre artigos, realizei uma segunda consulta ao Portal Capes<sup>6</sup>, para levantar teses e dissertações disponibilizadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) agora com um novo objetivo em mente:

---

<sup>5</sup> Texto original: an ethnographer chooses a topic or area, the best preparation for fieldwork is to learn everything possible about what others have written and argued that may be relevant.

<sup>6</sup> A consulta foi realizada entre os dias 15 e 24 de maio de 2018 em <http://bdtd.ibict.br/vufind/Search/Results?lookfor=%22letramentos+acad%C3%AAmicos%22&type=AllFields&sort=year+asc>

como doutoranda, escrever o projeto “definitivo”<sup>7</sup> para atender às demandas institucionais do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação.

A primeira busca foi realizada, usando-se como entrada “letramentos acadêmicos” sem qualquer marca de especificação. Foram apresentados 1331 trabalhos, publicados entre os anos de 1987 e 2018 (892 dissertações e 439 teses), cujos assuntos abarcavam de letramento literário, digital, financeiro até pesquisas na área de produção de energia elétrica e licenciamento ambiental. O termo “letramentos acadêmicos” foi mantido em função de meu interesse em investigar a produção de textos no ensino superior.

Em uma busca mais refinada, com a inserção de aspas ao termo “letramentos acadêmicos”, o número de trabalhos foi reduzido a 61, sendo 26 teses e 35 dissertações, defendidas entre 2007 e 2018. Apesar de todas as instituições de ensino superior lidarem com práticas de leitura e escrita, em diferentes cursos de graduação e pós-graduação, em 11 anos, de acordo com minha pesquisa no Portal Capes, haviam sido catalogados 61 trabalhos cujo foco são os letramentos acadêmicos.

A leitura dos resumos das teses e dissertações selecionadas me permitiu fazer uma catalogação simplificada nos seguintes grupos temáticos:

- Letramentos acadêmicos e formação identitária/“sentir-se letrado” de estudantes não-indígenas e não-rurais: 21 trabalhos (34%);
- Letramentos acadêmicos e Licenciatura do Campo e/ou Indígena: 9 trabalhos (15%);
- Letramentos acadêmicos e ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras: 7 trabalhos (11%);
- Letramentos acadêmicos e ensino/aprendizagem de gêneros textuais da esfera acadêmica: 6 trabalhos (10%);
- Letramentos acadêmicos e uso de tecnologia digital: 6 trabalhos (10%);
- Letramentos acadêmicos e relação de docentes com leitura e escrita: 5 trabalhos (8%);
- Letramentos acadêmicos e educação inclusiva: 4 trabalhos (7%);

---

<sup>7</sup> Uso aspas no vocábulo definitivo porque, embora tenha escrito um projeto para ser apresentado ao Programa de Pós-Graduação como uma de minhas obrigações como doutoranda, ele sofreu alterações significativas ao longo do processo investigativo em função das oportunidades que foram se descortinando para minha participação no campo da presente pesquisa.

- Letramentos acadêmicos e análise de elementos da textualidade em produções escritas: 2 trabalhos (3%);
- Letramentos acadêmicos e alfabetização: 1 trabalho (2%).

Um aspecto a ser ressaltado a partir da leitura dos resumos dos trabalhos é o fato de existirem muitos que abordam os letramentos acadêmicos dos estudantes “não tradicionais” (Licenciaturas do Campo e/ou Indígenas e alunos de inclusão – 22% dos trabalhos). A leitura dos resumos permitiu perceber também que os cursos de Letras e de Pedagogia foram os espaços onde se realizaram um número mais significativo das pesquisas, embora apareçam trabalhos que foram desenvolvidos na área de Direito, de Design e de Física. Essas informações foram relevantes em 2018 porque, em primeiro lugar, me apontaram para a relevância de pesquisas que buscassem investigar as vivências e a (re)construção social dos letramentos acadêmicos por estudantes e professores dentro da universidade em instâncias variadas como possibilidade de propiciar discussões sobre novas metodologias de ensino da leitura e da escrita acadêmicas, em uma perspectiva que situasse essas práticas social e historicamente. Em segundo lugar, ancoraram minha decisão de desenvolver uma pesquisa sobre letramentos acadêmicos à luz dos estudos sobre o letramento como prática social em uma tentativa de explicitar a dinamicidade dos processos de se produzir textos no universo acadêmico.

Escolhi a UFMG como espaço para construir a pesquisa por diferentes razões: a) em função das informações que eu obtive no processo de construção do projeto de doutorado sobre o número relativamente pequeno de dissertações e teses produzidos pela UFMG sobre letramentos acadêmicos ancorados nos Novos Estudos do Letramento (NEL) (BARTON; HAMILTON, 2000; GEE, 1990; STREET, 1984-1995, 2013, 2014); b) em função de pertencer a um Programa de Pós-Graduação da própria instituição, no caso a Faculdade de Educação, o que poderia facilitar o meu acesso ao campo de pesquisa; c) em função de minhas vivências como graduanda e mestranda na Faculdade de Letras da UFMG e como professora substituta da graduação em Pedagogia na Faculdade de Educação na UFMG; d) em

função de a UFMG ser uma das maiores instituições públicas de ensino superior do país, com uma produção acadêmica relevante<sup>8</sup>.

A definição de que a pesquisa seria realizada na UFMG me colocou um grande desafio: em que unidade eu poderia realizar a pesquisa de campo. A opção que, à época, se colocava como mais viável era o trabalho ser realizado na própria Faculdade de Educação, já que eu, como doutoranda, poderia conseguir a colaboração de algum professor que estivesse ministrando disciplinas na graduação do curso de Pedagogia e acompanhar as aulas. Entretanto, minha orientadora, a professora Maria Lucia Castanheira (Lalu), a partir de contatos com uma professora da Fonoaudiologia, que, anos antes, havia sido sua orientanda de mestrado, iniciou os diálogos para que eu pudesse me inserir nesse espaço, exercendo o papel da primeira *gatekeeper* (CORSARO, 1981) em meu acesso ao universo da Fonoaudiologia. A entrada nesse espaço seria uma possibilidade de ampliar o leque de áreas investigadas, já que ir para a Fonoaudiologia, um curso da área da saúde, poderia oferecer contrapontos interessantes aos estudos já realizados em outros campos disciplinares.

A partir desses contatos iniciais, foram sendo construídas diferentes oportunidades de eu conhecer o curso de graduação de Fonoaudiologia. Duas dessas oportunidades foram centrais para o desenvolvimento desta tese: a) acompanhar os encontros do Programa de Tutoria, um programa de apoio aos estudantes do 1º período, organizados por estudantes da pós-graduação juntamente com os professores da Fonoaudiologia; b) ministrar aulas, como professora, em uma disciplina optativa de leitura e produção de textos acadêmicos para estudantes da graduação.

A questão central que guiou o desenvolvimento deste trabalho, de perspectiva etnográfica, foi: como os estudantes de graduação da Fonoaudiologia se inserem em práticas de letramento no contexto da graduação? A investigação dessa questão geral, nos contextos da Tutoria de outubro a dezembro de 2018 e da disciplina optativa de leitura e produção de textos acadêmicos ministrada por mim nos dois semestres de 2019, me permitiu explorar algumas ações letradas que são vivenciadas pelos estudantes de graduação do universo da Fono, buscando

---

<sup>8</sup> De acordo com informações no site da instituição (<https://ufmg.br/pesquisa-e-inovacao/teses-e-dissertacoes>), em 2018 foram defendidos 10.461 trabalhos nos programas pós-graduação da UFMG, entre teses de doutorado, dissertações de mestrado, monografias e outras modalidades. Acesso em: dezembro de 2020.

compreender, a partir da perspectiva dos participantes, o que conta<sup>9</sup> nesse processo de ler e escrever textos.

Tendo feito essas escolhas, para construção desta tese, explorei os encontros de Tutoria aos quais estive presente como pesquisadora observadora e a primeira aula das duas edições da disciplina optativa “Leitura e produção de textos acadêmicos” (1º e 2º semestres de 2019) em que, além de pesquisadora, fui professora. Em função do meu papel ativo ao longo da pesquisa – ao acompanhar a Tutoria e ao assumir o papel de professora no contexto pesquisado – escrevo esta tese em primeira pessoa para enfatizar que se trata de mais uma voz entre as várias que emergiram nos processos de análise.

Para compreender como os estudantes de Fonoaudiologia se inserem nas práticas de letramento, mobilizei, nas análises dos dados, os princípios teórico-metodológicos que ancoram os estudos dos Novos Estudos do Letramento (GEE, 1990; STREET, 1984-1995, 2013, 2014), as discussões sobre a dimensão social da linguagem e a perspectiva dialógico-responsiva do Círculo de Bakhtin (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 1929-2004; BAKHTIN, 1979-2003), a abordagem dos letramentos acadêmicos (LEA; STREET, 1998, 2014; STREET, 2010), por compartilhar a concepção de leitura e escrita como práticas sociais, perpassadas por questões de identidade, crenças, valores, poder, autoridade que subjazem às relações sociais construídas e compartilhadas nos espaços institucionais em que essas práticas acontecem.

A lógica de investigação, construída em uma perspectiva etnográfica (CASTANHEIRA *et al.* 2001; GREEN; DIXON; ZAHARLICK, 2005; HEATH; STREET, 2008), me permitiu desenvolver um olhar sensível (STREET, 2012) para as ações letradas nas quais os estudantes estiveram envolvidos, buscando compreender seu modo de caracterizá-las e significá-las para perceber a

---

<sup>9</sup> Em discussões com minha orientadora Maria Lucia Castanheira e com colegas de doutorado também orientadas por ela sobre a melhor opção para traduzir a expressão *What counts*, optei por traduzir pela expressão “o que conta”, por entender que ela sinaliza da melhor forma a perspectiva êmica. Embora a expressão carregue um certo tom de informalidade, que poderia ser considerado pouco adequado a uma tese, “o que conta” traduz o que os participantes, no meu caso, os participantes do universo da Fonoaudiologia, consideram como válido em suas vivências nos processos de produzir textos. A expressão “o que é considerado” foi preterida, neste caso, porque, ao longo do meu processo analítico, observei que havia tensões entre o que era considerado adequado em situações hipotéticas e o que realmente contava quando a linguagem era usada pelos participantes em situações de produção.

dinamicidade, a complexidade e as tensões presentes nos usos reais da linguagem e, em especial, dos letramentos.

Além desta **INTRODUÇÃO**, em que explicitarei percursos relevantes para construção desta pesquisa, a tese apresenta ainda:

- a) O capítulo 1, **CONCEITOS TEÓRICOS MOBILIZADOS**, no qual apresento conceitos centrais que foram mobilizados para as análises dos dados.
- b) O capítulo 2, **PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO: CONSTRUINDO UMA LÓGICA DE INVESTIGAÇÃO**, no qual discuto a lógica de investigação construída para o presente trabalho, de perspectiva etnográfica.
- c) O capítulo 3, **A FONOAUDIOLOGIA E SUAS ESPECIFICIDADES: UM OLHAR EXPLORATÓRIO**, no qual investigo as origens da Fonoaudiologia e suas relações na constituição da graduação como curso superior.
- d) O capítulo 4, **ANÁLISE DA MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE FONOAUDIOLOGIA DA UFMG**, no qual analiso a matriz curricular da graduação da Fono, investigando seu caráter multidisciplinar e demandas para os estudantes em relação aos letramentos acadêmicos.
- e) O capítulo 5, **O PAPEL DA TUTORIA NA GRADUAÇÃO EM FONOAUDIOLOGIA**, no qual analiso as ações desenvolvidas na Tutoria no processo de inserção dos estudantes do 1º período na graduação de Fonoaudiologia.
- f) O capítulo 6, **O QUE DIZEM OS “SALVADORES DA PÁTRIA” SOBRE O MERCADO DE TRABALHO**, no qual analiso as ações da Tutoria que se constituem na interface da esfera acadêmica e da esfera do exercício profissional.
- g) O capítulo 7, **A escrita DE GÊNEROS ACADÊMICOS NA FONOAUDIOLOGIA: EXPECTATIVAS E DEMANDAS**, no qual analiso a primeira aula das duas edições da disciplina optativa “Leitura e produção de textos acadêmicos”, ministrada por mim, evidenciando o que dizem professores e estudantes sobre os letramentos acadêmicos no contexto pesquisado e as tensões que eu vivenciei no lugar de professora da graduação em Fonoaudiologia.
- h) **CONSIDERAÇÕES FINAIS**, no qual retomo o percurso desta pesquisa, apresentando as conclusões e as limitações do presente estudo.

## **1. CONCEITOS TEÓRICOS MOBILIZADOS**

Neste capítulo, apresento os conceitos que mobilizei para examinar como se constitui a inserção e a participação de estudantes do curso de Fonoaudiologia em práticas de letramento no contexto acadêmico, assumindo uma perspectiva etnográfica para analisar os dados.

O capítulo se organiza em três seções. Na primeira, considerando que assumo a perspectiva dos letramentos com prática social, apresento uma discussão sobre a abordagem dos Novos Estudos do Letramento (NEL) (BARTON; HAMILTON, 2000; GEE, 1996; STREET, 1984-1995; 1993) e seu aparato conceitual: modelos autônomo e ideológico de letramento (STREET, 1984-1995; 2013; 2014), eventos de letramento (HEATH, 1982; 1983; STREET, 2012; 2014) e práticas de letramento (STREET, 2012; 2013; 2014). Na segunda, buscando estabelecer um diálogo dos NEL com o Círculo de Bakhtin, já que minhas análises se pautam pela linguagem em uso, apresento uma discussão sobre concepções de linguagem e sobre a perspectiva dialógico-responsiva bakhtiniana (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 1929-2004; BAKHTIN, 1979-2003). Por fim, na terceira seção, apresento a abordagem usada para discutir os usos da escrita acadêmica a partir dos estudos desenvolvidos por Lea e Street (1998; 2014) e Street (2010).

### **1.1 Os Novos Estudos do Letramento (NEL)**

A abordagem dos letramentos como prática social, também conhecida como Novos Estudos do Letramento (NEL), emerge nos anos 1980, problematizando e questionando a visão dominante, à época e que persiste ainda hoje eu ousar dizer, de se conceber o letramento como um conjunto de habilidades cognitivas, que, uma vez dominadas, impactariam a vida dos sujeitos de forma positiva, independentemente de suas condições sociais, econômicas e culturais. Essa concepção do letramento está apoiada em um conjunto de trabalhos (Goody, 1968; Olson e Hildyard, 1978 e Greenfield, 1972, dentre outros) que estabeleceram o que ficou conhecido como a “Grande Divisão” entre oralidade e escrita. Street (1984-1995), ao examinar as proposições presentes nesses trabalhos, aponta o etnocentrismo que os caracteriza. Segundo ele, a pressuposição de uma grande divisão entre oralidade e escrita assume uma relação dicotômica entre a cultura

escrita e a oral com aspectos positivos para a primeira. De acordo com Street (1984-1995, p.24, tradução minha) os proponentes da Grande Divisão estavam “preocupados em estabelecer uma “grande divisão” entre os processos de pensamento de diferentes grupos sociais, descrevendo-os classicamente como lógico / pré-lógico, primitivo / moderno e concreto / científico.<sup>10</sup>”

Ao contestarem os pressupostos da Grande Divisão, os pesquisadores dos NEL compreendem os letramentos como prática social e buscam evitar generalizações, universalidades e dicotomias nos estudos sobre a escrita. Nessa perspectiva, propõem que, para se compreender os significados da escrita para diferentes grupos sociais, é necessário investigar o que as pessoas, em contextos específicos, fazem com a leitura e a escrita, considerando crenças, valores, relações de poder, ideologias que perpassam os usos que são feitos da linguagem. Como afirma Gee (1990):

Os Novos Estudos do Letramento são, na verdade, apenas uma maneira de nomear trabalhos que, de várias perspectivas diferentes, veem o letramento em toda a sua gama de contextos cognitivos, sociais, interacionais, culturais, políticos, institucionais, econômicos, morais e históricos. (GEE, 1990, p. 2, tradução minha).<sup>11</sup>

Street (2013, p.53) corrobora a visão de Gee (1990) ao dizer que os estudos que se ancoram na perspectiva dos NEL não devem tomar “nada como certo em relação ao letramento e às práticas sociais aos quais se torna associado, problematizando o que conta como letramento em dado tempo e lugar [...]”.

Adotando uma perspectiva etnográfica para investigar os letramentos em contextos específicos, os pesquisadores dos NEL desenvolveram uma base teórica constituída pelos conceitos de modelos de letramento autônomo e ideológico (STREET, 1984-1995, 2013), eventos de letramento (HEATH, 1982; STREET, 2012; 2014) e práticas de letramento (STREET, 2012; 2013; 2014).

Os conceitos de modelo autônomo e modelo ideológico de letramento foram desenvolvidos por Street em seu trabalho antropológico no Irã nos anos 1970. Para o pesquisador, no modelo autônomo, o letramento – usos da escrita – é

<sup>10</sup> Texto original: concerned to establish a ‘great divide’ between the thinking processes of different social groups have classically described them in such terms as logical/pre-logical, primitive/modern and concrete/scientific.

<sup>11</sup> Texto original: The New Literacy Studies is really just a way to name work that, from a variety of different perspectives, views literacy in its full range of cognitive, social, interactional, cultural, political, institutional, economic, moral, and historical contexts.

concebido como algo neutro e técnico, isto é, um conjunto de habilidades cognitivas universais que, uma vez apreendido pelos sujeitos, proporcionaria avanços em diferentes esferas, inclusive nas socioeconômicas:

O modelo pressupõe uma única direção em que o desenvolvimento do letramento pode ser traçado e associa-o a “progresso”, “civilização”, liberdade individual e mobilidade social. Ele isola o letramento como uma variedade independente e então alega ser capaz de estudar suas consequências. Essas consequências são classicamente representadas em termos de “decolagem” econômica ou em termos de habilidades cognitivas. (STREET, 2014, p.44)

Segundo Street (1984-1995), o modelo autônomo está na base dos trabalhos produzidos pela corrente da “Grande Divisão”, que atribuem aos letramentos características intrínsecas, desconsiderando as práticas sociais nas quais estão inseridos, o que implica desconsiderar a sobreposição e a interação entre as modalidades oral e escrita, atribuindo à última um poder de transformar, positivamente, qualquer grupo social em qualquer sociedade e tempo. Em outras palavras, o modelo autônomo apontaria para uma universalização e uma generalização das benesses do letramento em si mesmo. A natureza autônoma do modelo reside no fato de sombrear as questões ideológicas constitutivas das práticas de leitura e escrita, nos diferentes contextos, sendo, em função disso, ideológico.

Street (1984-1995) advoga em favor da adoção do modelo ideológico em pesquisas que investiguem os usos da escrita, a fim de que sejam lançadas luzes sobre essas questões ideológicas em diferentes contextos. O modelo ideológico privilegia a pluralidade que envolve os usos que são feitos da escrita ao considerar que

1 [...] o sentido do letramento depende das instituições sociais nas quais está inserido;

2 o letramento só pode ser conhecido por nós em formas que já têm significado político e ideológico e não pode, portanto, ser convenientemente separado desse sentido e tratado como se fosse uma coisa ‘autônoma’;

3 as práticas específicas de leitura e escrita que são ensinadas em qualquer contexto dependem de aspectos da estrutura social como estratificação [...] e o papel das instituições educacionais [...];

4 os processos pelos quais a leitura e a escrita são aprendidas são o que constrói o sentido de ler e escrever para os participantes;

5 provavelmente é mais apropriado nos referirmos a ‘letramentos’ do que a um ‘letramento’ único;  
 6 pesquisadores que adotam este modelo e se afastam do modelo ‘autônomo’ reconhecem como problemática a relação entre as análises de quaisquer qualidades autônomas e isoláveis de letramento e as análises da natureza ideológica e política da prática de letramento. (STREET, 1984-1995, p.10, tradução minha).<sup>12</sup>

Essa discussão sobre os modelos ideológico e autônomo dos letramentos é fundamental para essa pesquisa em que eu, assumindo, como pesquisadora, um “olhar culturalmente mais sensível” (STREET, 2013, p.53), me propus a investigar como estudantes de Fonoaudiologia participam em práticas de letramento no contexto universitário, em uma tentativa de evitar generalizações sobre os letramentos acadêmicos. Afinal, como afirma Street (1984-1995, p.121, tradução minha), “ao falar de letramento, estamos nos referindo à ideologia e às formas e instituições sociais concretas que dão sentido a qualquer prática particular de leitura e escrita<sup>13</sup>”.

Para operacionalizar o modelo ideológico, os pesquisadores dos NEL propõem os conceitos de eventos de letramento e práticas de letramento e Street (2012)<sup>14</sup>, em seu texto “Eventos de letramento e práticas de letramento: teoria e prática nos Novos Estudos do Letramento”, propõe uma reflexão crítica sobre os usos que têm sido feitos por pesquisadores, que assumem uma perspectiva dos letramentos como prática social, desses conceitos, mobilizados na presente pesquisa.

---

<sup>12</sup> Texto original: 1 [...] the meaning of literacy depends upon the social institutions in which is embedded;

2 literacy can only be known to us in forms which already have political and ideological significance and cannot, therefore, be helpfully separated from the significance and treated as though it were an ‘autonomous’ thing;

3 the particular practices of reading and writing that are taught in any context depend upon such aspects of social structure as stratification [...] and the role of educational institutions [...];

4 the processes whereby reading and writing are learnt are what construct the meaning of it for particular practitioners;

5 we would probably more appropriately refer to ‘literacies’ than to any single ‘literacy’;

6 writers who tend towards this model and away from the ‘autonomous’ model recognise as problematic the relationship between the analysis of any ‘autonomous’, isolable qualities of literacy and the analysis of the ideological and political nature of literacy practise.

<sup>13</sup> Texto original: in talking about literacy we are referring to the ideology and concrete social forms and institutions that give meaning to any particular practice of reading and writing.

<sup>14</sup> O texto de Street “Literacy events and literacy practices: theory and practice in the New Literacy Studies” foi publicado originalmente em MARTIN-JONES, M; JONES, K. (Org.). *Multilingual literacies*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins, p.17-29, 2000. Adoto apenas a referência da tradução feita por Izabel Magalhães em 2012 para tornar o meu texto menos poluído visualmente.

O pesquisador problematiza a reificação de termos usados em pesquisas sobre os letramentos que, de certa forma, apontaria para a possibilidade de se “alinhar um letramento único a uma cultura única” (STREET, 2012, p.72). Em função desse risco, segundo o autor, é fundamental em pesquisas que investigam os letramentos “levar em conta as práticas sociais ligadas à construção, aos usos e aos significados do letramento no contexto [em que essas ocorrem]” (STREET, 2012, p.73).

Ao discutir o conceito de eventos de letramento – cuja origem está ligada aos eventos de fala oriundos da Sociolinguística (BARTON, 1994) –, Street (2012) afirma que o termo tem sido usado com variações de sentido por pesquisadores que assumem uma concepção social para a leitura e escrita, mas que a presença, física ou não, da escrita nas interações entre as pessoas é um ponto comum entre os que adotam o conceito de eventos de letramento. Uma das definições do conceito de eventos de letramento, apontadas por Street como produtiva e com a qual ele trabalha em suas pesquisas, é a proposta por Shirley Brice Heath (1982, p.50) que seria

ocasiões nas quais a linguagem escrita é parte integrante da natureza das interações dos participantes e de seus processos e estratégias interpretativos [...]. Em tais eventos de letramento, os participantes seguem regras socialmente estabelecidas para verbalizar o que sabem de e sobre o material escrito. Cada comunidade tem regras para interagir e compartilhar socialmente o conhecimento em eventos de letramento. (HEATH, 1982, p. 50, tradução minha)<sup>15</sup>.

Street, assim como Heath (1982), reforça que é fundamental considerar os modelos sociais de letramento compartilhados pelos participantes que dão sentidos aos eventos. Segundo o autor, eventos de letramento

é um conceito útil porque capacita pesquisadores, e também praticantes, a focalizar uma situação particular onde as coisas estão acontecendo e pode-se vê-las enquanto acontecem. Esse é o clássico evento de letramento em que podemos observar um evento

---

<sup>15</sup> Texto original: occasions in which written language is integral to the nature of participants' interactions and their interpretive processes and strategies [...]. In such literacy events, participants follow socially established rules for verbalizing what they know from and about the written material. Each community has rules for socially interacting and sharing knowledge in literacy events.

que envolve a leitura e/ou a escrita e começamos a delinear suas características. (STREET, 2012, p.75-76).

Nesta pesquisa, assumo essa perspectiva adotada por Heath e Street para eventos de letramento, ou seja, situações nas quais o texto escrito é elemento relevante e integral nas interações estabelecidas pelos participantes de um grupo social. Em função disso, considero que as entrevistas que eu fiz com as professoras do curso de graduação em Fonoaudiologia são consideradas eventos de letramento, porque foram permeadas por textos escritos, como grade de horários da Fono, Pré-Projeto de Tutoria, questionários avaliativos da Tutoria feitos pelos estudantes. São eventos de letramento também os encontros de Tutoria nos quais estive presente, pois havia o uso de slides apresentados pelos tutores, de mensagens de *WhatsApp*, de páginas da Web, dentre outros. Por fim, as aulas da disciplina de “Leitura e produção de textos acadêmicos”, que eu ministrei ao longo de 2019, também podem ser consideradas como eventos de letramento, porque foram organizadas em torno de materiais escritos preparados por mim, na posição de professora, em torno das produções dos estudantes ao longo do curso.

O pesquisador chama atenção para o risco de a observação de eventos de letramento se tornar meramente descritiva, sem explicitação dos modelos sociais compartilhados que fazem os usos da escrita fazerem sentido em um determinado contexto e, em função desse risco, reforça a importância de mobilizar o conceito de práticas de letramento:

Penso que o conceito de práticas de letramento é realmente uma tentativa de lidar com os eventos e com os padrões de atividades de letramento, mas para *ligá-los* a alguma coisa mais ampla de natureza cultural e social. E parte dessa ampliação envolve atentar para o fato de que trazemos para um evento de letramento conceitos, modelos sociais relativos à natureza da prática e que o fazem funcionar, dando-lhe significado. Não podemos apreender os modelos simplesmente sentando no muro com uma filmadora e observando o que está acontecendo. Podemos fotografar eventos de letramento, mas não podemos fotografar práticas de letramento. Aqui há uma questão etnográfica. Temos que começar a conversar com as pessoas, a ouvi-las e a ligar uma experiência imediata de leitura e escrita a outras coisas que elas também façam. [...] As práticas de letramento referem-se a essa concepção cultural mais ampla de modos particulares de pensar sobre a leitura e a escrita e de realizá-las em contextos culturais. (STREET, 2012, p.76-77).

Trazendo a pesquisadora Maybin<sup>16</sup> para a discussão sobre a operacionalização dos conceitos de eventos de letramento e práticas de letramento, para quem os usos desses conceitos servem para “tornar visíveis os problemas práticos e teóricos que surgem em contextos reais de pesquisa” (MAYBIN, 1998 *apud* STREET, 2012, p.79)”, Street acrescenta mais uma camada à problematização do conceito de práticas de letramento, pois, segundo ele, para Maybin, o termo práticas

Parece cobrir coisas bem diferentes em um único termo, então alguns aspectos parecem ser adequados à investigação empírica (o que as pessoas fazem realmente e padrões recorrentes daí), enquanto os aspectos ideológicos etc. pertencem a um nível conceitual mais abstrato e têm de ser inferidos de dados de observação e de entrevistas. (MAYBIN, 1998 *apud* STREET, 2012, p.80).

Neste trabalho, o uso do termo práticas de letramento ora vai estar mais alinhado à ideia de modelos culturais abstratos ora vai estar mais alinhado à ideia de padrões que são recorrentes quando as pessoas usam os letramentos. O importante é que, assumindo uma ou outra perspectiva, não se perca de vista que

As práticas de letramento variam com o contexto cultural, não existe um letramento único, monolítico e autônomo, cujas consequências para os indivíduos e as sociedades possam ser lidas como resultado de suas características intrínsecas: ao contrário, existem 'letramentos' cujo caráter e consequências devem ser especificados para cada contexto. (STREET, 1993, p.41, tradução minha).<sup>17</sup>

Tendo abordado conceitos centrais ao aparato conceitual para uma abordagem dos letramentos como prática social adotados no desenvolvimento desta pesquisa, apresento na próxima seção uma discussão sobre concepções de linguagem a partir do Círculo de Bakhtin por compartilhar a ideia de que para investigar os letramentos de maneira situada, em uma perspectiva etnográfica, é preciso enfatizar a dimensão social da linguagem.

---

<sup>16</sup> MAYBIN, J. *Mensagens via correio eletrônico*, 1998.

<sup>17</sup> Texto original: Literacy practices vary with cultural context, there is not a single, monolithic, autonomous literacy, whose consequences for individuals and societies can be read off as a result of its intrinsic characteristics: rather there are 'literacies' whose character and consequences have to be specified for each context.

## 1.2 O Círculo de Bakhtin e a dimensão social da linguagem

Para examinar como certa(s) concepção(ões) de linguagem podem estar inscritas ou associadas a práticas de letramento no universo da Fonoaudiologia, tomei como referência discussões sobre essa temática presentes em trabalhos do Círculo de Bakhtin<sup>18</sup>.

A meu ver, uma retomada da discussão sobre o conceito de linguagem se faz necessária, porque nos trabalhos do Círculo de Bakhtin a natureza social da linguagem é fundamental e essa abordagem relaciona-se diretamente com a abordagem dos Novos Estudos do Letramento (BARTON; HAMILTON, 2000; GEE, 1990; STREET, 1984-1995, 2013; 2014), assumida na presente pesquisa. Para o Círculo de Bakhtin, as ciências humanas voltam o seu olhar para o sujeito produtor de textos, ou seja, o homem que se constrói e é construído pela linguagem, sendo necessário considerar, nos estudos da linguagem, o contexto histórico, social, cultural. O olhar do pesquisador não deveria se limitar às produções *per se*, mas aos diferentes contextos sociais em que essas produções estão inseridas. Assim, para este trabalho, assumir essa perspectiva foi fundamental, pois o que pretendo é investigar como os estudantes de graduação da Fono se engajam em práticas de letramento no contexto pesquisado, buscando compreender quais são as demandas, as expectativas e as obrigações em relação aos letramentos acadêmicos nesse contexto particular.

A faculdade de linguagem é a principal característica que distingue os homens das outras espécies. Somos capazes de criar sistemas de representação sofisticados, nos quais determinados sinais podem admitir diferentes sentidos. Ao longo do século XX, trabalhos como os do Círculo de Bakhtin propiciaram reflexões

---

<sup>18</sup> Assumo, nesta pesquisa, que a discussão sobre a linguagem está ancorada nas discussões e nas publicações desenvolvidas pelo que se convencionou chamar de Círculo de Bakhtin. O grupo de intelectuais, multidisciplinar em sua constituição por integrar pessoas com diversas formações, interesses intelectuais e atuações profissionais, incluindo, desde biólogos a professores de literatura, passando por filósofos e artistas, se reuniu com regularidade de 1919 a 1929. Alguns nomes relevantes são, dentre outros, o filósofo Kagan (1889-1934), o biólogo Kanaev (1893-1983), a pianista Yudina (1899-1970), o professor e estudioso de literatura Pumpianskii (1891-1940), além, é claro, de Bakhtin (1895-1975) e Medvedev (1893-1983), com atuação nos estudos literários, e Volochinov (1895-1936) nos estudos linguísticos. Para maiores informações sobre o Círculo de Bakhtin e a polêmica da autoria, consultar FARACO, C.A. *Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009 e BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin e o círculo*. São Paulo: Contexto, 2009. Neste trabalho, para as obras citadas atribuídas ao Círculo, optei por respeitar as assinaturas presentes nas edições utilizadas, embora consciente do debate sobre autoria.

e transformações relevantes nos conceitos de linguagem, que vêm ancorando, desde então, trabalhos científicos que se propuseram e se propõem a entender o funcionamento do discurso e das relações sociais em diferentes campos do conhecimento, como Etnografia, Linguística, Educação. Para construir uma compreensão de que concepções ancorariam os usos que são feitos da linguagem no contexto investigado, vou me apoiar em ideias desses pesquisadores.

Bakhtin e Volochínov (1929-2004, p.41) afirmam que as “palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios”. Ora, se me interessa saber quais são as demandas, as expectativas e as obrigações em relação aos letramentos no contexto da Fonoaudiologia da UFMG, a partir da perspectiva dos participantes desse universo (perspectiva êmica), seria relevante entender a concepção de linguagem compartilhada pelas pessoas em situações em que a escrita é usada.

Na obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, os pesquisadores russos, com o objetivo de “isolar e delimitar a linguagem como objeto de estudo específico” (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 1929-2004, p.72), discorrem sobre duas tendências principais do pensamento filosófico-linguístico que permearam os estudos linguísticos ao longo do século XX: a primeira nomeada como subjetivismo idealista e a segunda, como objetivismo abstrato. Segundo os autores, os estudos sobre a linguagem no subjetivismo idealista se interessariam pelo ato de fala, ou seja, pela criação individual como fundamento da língua, em que nada permanece estável e conserva sua identidade e Humboldt<sup>19</sup> seria um de seus mais notórios representantes. Afirmam que o

psiquismo individual constitui a fonte da língua. As leis da criação linguística – sendo a língua uma evolução ininterrupta, uma criação contínua – são as leis da psicologia individual, e são elas que devem ser estudadas pelo linguista e pelo filósofo da linguagem. Esclarecer o fenômeno linguístico significa reduzi-lo a um ato significativo (por

---

<sup>19</sup> Wilhelm von Humboldt (Prússia, 1767-1835) foi um linguista prussiano que contribuiu de forma consistente com os campos de estudo da filosofia da linguagem. É reconhecido como o primeiro linguista europeu a identificar a linguagem humana como um sistema regido por regras. Essa ideia, inclusive, é uma das bases da teoria da linguagem desenvolvida pelo linguista norte-americano Noam Chomsky, no século XX, que faz uso da citação de Humboldt da linguagem como um sistema que “faz infinitos usos de meios finitos”, ou seja, que um número finito de palavras pode produzir um número infinito de frases (Gramática Gerativa). Para Humboldt, existiria uma profunda interdependência entre palavra e pensamento e a língua seria, portanto, um meio genuíno de encontrar uma verdade previamente desconhecida.

vezes mesmo racional) de criação individual. (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 1929-2004, p.72).

Já no objetivismo abstrato<sup>20</sup>, a língua seria vista como um sistema linguístico fechado, ou seja, um “sistema de formas fonéticas, gramaticais e lexicais” (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 1929-2004, p.77), como algo imutável, sendo, em certa medida, independente de qualquer ato de criação, pois o sujeito receberia um sistema já pronto, constituído. Por esse prisma,

não se poderia falar de uma criação refletida na língua pelo sujeito falante. A língua opõe-se ao indivíduo enquanto norma indestrutível, peremptória, que o indivíduo só pode aceitar como tal. [...] O indivíduo recebe da comunidade linguística um sistema já constituído, e qualquer mudança no interior desse sistema ultrapassa os limites de sua consciência individual. [...] Todas as formas da língua, consideradas num momento preciso (ou seja, do ponto de vista sincrônico) são indispensáveis umas às outras, completam-se mutuamente, e fazem da língua um sistema estruturado que obedece a leis linguísticas específicas. [...] Um tal sistema, o indivíduo tem que tomá-lo e assimilá-lo no seu conjunto, tal como ele é. Não há lugar, aqui, para quaisquer distinções ideológicas, de caráter apreciativo: é pior, é melhor, belo ou repugnante, etc. Na verdade, só existe um critério linguístico: está certo ou errado; além do mais, por correção linguística deve-se entender apenas a conformidade a uma dada norma do sistema normativo da língua. (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 1929-2004, p.78-79).

Bakhtin e Volochínov criticam as duas correntes por desconsiderarem, em suas proposições, a natureza social dos fenômenos linguísticos. Os adeptos do subjetivismo idealista creem na fala como ato intrínseco à vontade do indivíduo, sem considerar que a atividade mental do falante é permeada por fatores sociais; os adeptos do objetivismo abstrato rejeitam a enunciação, acreditando que o sistema linguístico é suficiente para explicar os fatos da língua.

Os adeptos do subjetivismo idealista interessam-se pelo ato de fala, de criação individual, como fundamento da língua. Nessa corrente, a enunciação é monológica e, portanto, resultante da vontade individual que passa por desejos, intenções, impulsos criadores, gostos. A crítica feita por Bakhtin e Volochínov reside

<sup>20</sup> Bakhtin e Volochínov afirmam que, para a segunda orientação, o traçado histórico seria mais complexo. As raízes da corrente do objetivismo abstrato estariam no racionalismo dos séculos XVII e XVIII (em particular no cartesianismo de Leibniz), em que interessaria a relação de signo para signo no interior de um sistema fechado. Ainda discorrendo sobre as origens históricas dessa corrente de pensamento sobre a linguagem, os autores citam Ferdinand de Saussure (e a Escola de Genebra), no século XX, como “a mais brilhante expressão do objetivismo abstrato do nosso tempo” (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 1929-2004, p.84).

no fato de se ignorar a natureza social da enunciação, acreditando ser ela um produto do mundo interior do falante em resposta a um estímulo externo. “A estrutura da enunciação e da atividade mental a exprimir são de natureza social. A elaboração estilística da enunciação é de natureza sociológica e a própria cadeia verbal, à qual se reduz em última análise a realidade da língua, é social.” (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 1929-2004, p.122).

Criticam, ainda, o fato de o subjetivismo idealista defender que o conteúdo ideológico de uma forma linguística pode ser apreendido das condições do psiquismo individual. Para os autores, toda palavra é ideológica e sempre vai ser marcada por acontecimentos sociais de uma época e de um grupo social determinados. “O centro organizador de toda enunciação, de toda expressão, não é interior, mas exterior: está situado no meio social que envolve o indivíduo.” (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 1929-2004, p.121). Concordam, os autores, com o subjetivismo idealista em dois aspectos: na afirmação de que a substância da língua são suas manifestações individuais e no fato de não se poder isolar o conteúdo ideológico de sua forma linguística.

Em relação ao objetivismo abstrato, criticam o fato de essa corrente afirmar que a língua é um sistema de formas normativas, imutáveis, incontestáveis. Segundo Bakhtin e Volochínov (1929-2004), os locutores, ao usarem a língua, estariam preocupados com suas necessidades enunciativas concretas – determinadas pela situação comunicativa na qual se encontram. O que interessa não é o aspecto da forma linguística, mas as possibilidades de significação que ela pode assumir em um determinado contexto, ou seja, interessa que a forma linguística possa ser variável e flexível, adequando-se à situação de interação na qual seja usada. Da mesma forma, os ouvintes preocupam-se, na tarefa de “descodificação”, em compreender o signo linguístico numa determinada enunciação, isto é, há também um espaço para a plasticidade das formas linguísticas. Afirmam os autores que

[...] na prática viva da língua, a consciência linguística do locutor e do receptor nada tem a ver com um sistema abstrato de formas normativas, mas apenas com a linguagem no sentido de conjunto dos contextos possíveis de uso de cada forma particular. Para o falante nativo, a palavra não se apresenta como um item de dicionário, mas como parte das mais diversas enunciações dos locutores A, B ou C de sua comunidade e das múltiplas enunciações

de sua própria prática linguística. (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 1929-2004, p.95).

Outro ponto tensionado por Bakhtin e Volochínov (1929-2004), em relação aos objetivistas abstratos, diz respeito ao fato de eles, os objetivistas, dissociarem a forma linguística de seu conteúdo ideológico, uma vez que a palavra “está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial.” (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 1929-2004, p.95). Afirmam os estudiosos que para separar a língua de seu conteúdo ideológico são necessários procedimentos particulares – no caso, procedimentos adotados para o estudo de línguas mortas, conservadas em documentos escritos, por exemplo. Ao adotarem tais procedimentos, os adeptos do objetivismo abstrato tomam a língua fora do fluxo da comunicação verbal e, portanto, perdem a oportunidade de compreendê-la, pois não levam em consideração alguns aspectos fundamentais para o estudo da linguagem, como, por exemplo, o fato de os falantes não perceberem sua língua como uma fonte de formas linguísticas estáticas e imutáveis, mas, ao contrário, perceberam-na como plástica e adaptável a situações contextuais; o fato de a concretização da palavra só ser possível com a inclusão dela no contexto histórico real de seu uso; o fato de não se considerar a língua viva como algo acabado, pronto, desconsiderando seu caráter histórico; o fato de considerarem a forma linguística como sendo um elemento realmente isolável de seu contexto, como se fosse possível a ela assumir uma existência isolada e independente da enunciação concreta; o fato de não considerarem o caráter polissêmico das formas linguísticas em função da situação de seu uso concreto; o fato de acreditarem que a língua, por seu caráter pronto, acabado, passaria de geração a geração, em um processo discreto, colocando-a fora do fluxo da comunicação verbal e, portanto, ignorando que os sujeitos “não ‘adquirem’ sua língua materna; é nela e por meio dela que ocorre o primeiro despertar da consciência.” (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 1929-2004, p.108<sup>21</sup>); e, por fim, o fato de não conseguirem associar o processo de evolução histórica da língua aos usos que o falante faz dela, em situações concretas de enunciação.

---

<sup>21</sup> No texto original, Bakhtin e Volochínov apresentam o verbo adquirir entre aspas para sinalizar que os sujeitos não adquirem a língua materna, de forma mecânica, mas que é na interação que esse processo acontece. As aspas são usadas para se contrapor, mais uma vez, aos teóricos do objetivismo abstrato para quem “a língua, como produto acabado, transmite-se de geração a geração” (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 1929-2004, p.107).

Bakhtin e Volochínov ressaltam a fundamental importância de se considerar, nos estudos da linguagem, o papel da enunciação calcado na situação real de uso da língua, ou seja, em que o dialogismo e a responsividade são constitutivos da interação verbal:

Essa orientação da palavra em função do interlocutor tem uma importância muito grande. Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é território comum do locutor e do interlocutor. (BAKHTIN, VOLOCHÍNOV, 1929-2004, p.113).

Afirmam ainda que a “língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes” (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 1929-2004, p.124). Em função disso, é fundamental, ao se estudar os usos que são feitos da linguagem pelos falantes, considerar que “as unidades da cadeia verbal são enunciações” e que para estudar as formas dessas unidades “convém não separá-las do curso histórico das enunciações.” (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 1929-2004, P.125).

O fato de os enunciados serem construídos considerando-se as atitudes responsivas do outro reforça o caráter dialógico da linguagem: “o enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva e não pode ser separado dos elos precedentes que o determinam tanto de fora quanto de dentro, gerando nele atitudes responsivas diretas e ressonâncias dialógicas.” (BAKHTIN, 2003, p.300), ou seja, não existem usos da linguagem sem que se preveja um direcionamento, um endereçamento.

De acordo com Barros (2006), nos estudos do Círculo de Bakhtin, duas noções de dialogismo devem ser destacadas: o diálogo entre os interlocutores e o diálogo entre discursos<sup>22</sup>. Entretanto, é preciso ressaltar que o termo diálogo, como afirmam Bakhtin e Volochínov (1929-2004)

---

<sup>22</sup> O termo discurso assume um sentido mais amplo, ligado aos usos que são feitos da linguagem. Como afirma Brait (2006, p.187), discurso engloba “tudo o que o homem produz como forma de

[...] no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que das mais importantes, da interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra “diálogo” num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda a comunicação verbal, de qualquer tipo que seja. (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 1929-2004, p.123).

Segundo a autora, quando se fala em diálogo entre interlocutores, é preciso destacar que: i) a interação dos interlocutores funda a linguagem; ii) os sentidos dos textos se constroem na interação; e iii) os sujeitos se constituem e são constituídos pela linguagem.

Em relação ao diálogo entre discursos, Barros (2006) destaca três aspectos:

[...] em primeiro lugar é preciso observar que as relações do discurso com a enunciação, com o contexto sócio-histórico ou como o “outro” são, para Bakhtin, relações entre discursos-enunciados; o segundo esclarecimento é o de que o dialogismo tal como foi acima concebido define o texto como um “tecido de muitas vozes” ou de muitos textos ou discursos, que se entrecruzam, se completam, respondem umas às outras ou polemizam entre si no interior do texto; a terceira e última observação é sobre o caráter ideológico dos discursos assim definidos. (BARROS, 2006, p.32-33)

Brait (2005) reforça o caráter dialógico da linguagem ao dizer que, por um lado

o dialogismo diz respeito ao permanente diálogo, nem sempre simétrico e harmonioso, existente entre os diferentes discursos que configuram uma comunidade, uma cultura, uma sociedade. É nesse sentido que podemos interpretar o dialogismo como o elemento que instaura a constitutiva natureza interdiscursiva da linguagem. Por um outro lado, o dialogismo diz respeito às relações que se estabelecem entre o eu e o outro nos processos discursivos instaurados historicamente pelos sujeitos, que, por sua vez, se instauram e são instaurados por esses discursos. (BRAIT, 2005, p.94-95)

Essa perspectiva dialógica da linguagem, que pressupõe diálogos entre interlocutores e entre discursos, sinaliza que os enunciados, ou seja, os usos que são feitos da linguagem estão

plenos de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva. Cada enunciado deve ser visto antes de tudo como uma *resposta* aos enunciados precedentes de um determinado campo [...] Porque o enunciado ocupa uma posição *definida* em uma dada esfera da comunicação, em uma dada questão, em um dado assunto, etc. É impossível alguém definir sua posição sem correlacioná-la com outras posições. Por isso, cada enunciado é pleno de variadas atitudes responsivas a outros enunciados de dada esfera da comunicação discursiva. (BAKHTIN, 1979-2003, p.297).

Na complexidade que envolve os usos da linguagem, os participantes da interação, em função do dialogismo, assumem um papel ativo na construção dos sentidos. Bakhtin (1979-2003) afirma que

o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara para usá-lo, etc. [...] Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau dessa ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante. [...] a compreensão ativamente responsiva do ouvido [...] pode realizar-se imediatamente na ação [...], pode permanecer de quando em quando como compreensão responsiva silenciosa, mas isto, por assim dizer, é uma compreensão responsiva de efeito retardado: cedo ou tarde, o que foi ouvido e ativamente entendido responde nos discursos subsequentes ou no comportamento do ouvinte. (BAKHTIN, 1979-2003, p.271-272).

As proposições feitas por Bakhtin me levam a considerar que os participantes no contexto pesquisado não assumem uma postura passiva diante das demandas que são colocadas em relação aos letramentos. Ao contrário, os usos que são feitos da linguagem estão plenos de agentividade. Assim, na presente pesquisa, mobilizei a perspectiva dialógico-responsiva do Círculo de Bakhtin para estabelecer um diálogo com os NEL, por acreditar que, para ambos, é basilar que as pesquisas devem focalizar a linguagem em uso, socio-historicamente situada. Ao buscar compreender como os estudantes de graduação da Fonoaudiologia se inserem em práticas de letramento, seria preciso privilegiar os processos de construção de sentidos e de seus efeitos para os participantes a fim de contemplar a natureza social dos letramentos.

A mobilização da perspectiva dialógico-responsiva me ajudou a perceber: i) nos capítulos 3 e 4, como a constituição histórica do fazer do fonoaudiólogo dialoga com a constituição multidisciplinar do curso de graduação; ii) nos capítulos 5 e 7, como a Tutoria e a disciplina optativa “Leitura e produção de textos acadêmicos” se constituem como respostas, ativamente construídas pelos participantes, para as demandas que são colocadas no contexto pesquisado em relação aos letramentos acadêmicos; iii) no capítulo 6, como o discurso acadêmico é atravessado pelo discurso do mundo do trabalho; vi) no capítulo 7, como os usos da linguagem se revelam complexos quando investigamos as práticas de letramento em contextos situados.

Antes de passar para a próxima seção, ressalto que, ao usar termos como “vozes”, “ecoar”, “diálogo”, dentre outros, que remetem ao arcabouço do Círculo de Bakhtin, subjaz a ideia de que os usos da linguagem no contexto pesquisado são perpassados por questões ideológicas, de poder, de tensões e disputa. Tomo como sinônimos, ao longo deste trabalho, termos como “mundo”, “esfera discursiva”, “discurso” me referindo aos espaços onde se desenvolvem as atividades humanas e onde a linguagem é utilizada.

O diálogo entre o Círculo de Bakhtin e os NEL, nesta pesquisa, se constitui como uma possibilidade de abordar os letramentos a partir do modelo ideológico para buscar compreender a dinamicidade dos usos da linguagem no contexto pesquisado.

Na próxima seção, apresento uma reflexão sobre a abordagem da escrita acadêmica proposta por Lea e Street (1998, 2014) e Street (2010) que se mostrou profícua nas análises realizadas nesta tese.

### **1.3 Abordagem dos letramentos acadêmicos**

Lea e Street (1998), adotando a concepção de letramento como prática social, realizaram, durante os anos de 1995 e 1996, uma pesquisa em duas universidades britânicas a fim de “explorar a contribuição da pesquisa de base etnográfica para o desenvolvimento do ensino superior<sup>23</sup>” (LEA; STREET, 1998,

---

<sup>23</sup> Texto original: to explore the contribution of ethnographicbased research to educational development in higher education.

p.159, tradução minha), em especial para investigar os letramentos no contexto universitário.

O processo de democratização do ensino superior na Inglaterra, a partir dos anos 1990, que possibilitou a entrada dos estudantes não tradicionais (LILLIS, 1999), também promoveu a circulação de discursos, inclusive oficiais, de que essa entrada estaria provocando uma “crise” no ensino, uma vez que tais estudantes apresentariam muitas “dificuldades” em relação à escrita dos textos solicitados no ambiente acadêmico. Em função disso, orientados pelas concepções dos NEL, que advogam em favor da pluralidade de letramentos nos diferentes contextos, inclusive nos acadêmicos, Lea e Street (1998), desenvolvendo uma pesquisa de perspectiva etnográfica, abordaram a escrita produzida nas duas universidades, realizando entrevistas com professores e estudantes e observação participante em grupos e analisando textos produzidos pelos estudantes e comentados pelos professores no intuito de “investigar os entendimentos tanto do corpo docente quanto dos alunos sobre suas próprias práticas de letramento, sem fazer suposições prévias sobre quais práticas também seriam apropriadas ou eficazes.<sup>24</sup>” (LEA; STREET, 1998, p.158).

O objetivo da pesquisa não era classificar a escrita dos estudantes como boa ou ruim, mas buscar entender quais eram as demandas estabelecidas para os participantes em relação à escrita a fim de compreender a natureza da aprendizagem acadêmica em relação aos letramentos. A partir das investigações, os pesquisadores propuseram que a escrita acadêmica poderia ser compreendida a partir de três modelos: modelo das habilidades de estudo; modelo da socialização acadêmica; e, por fim, modelo dos letramentos acadêmicos.

Essa abordagem da escrita proposta por Lea e Street (1998), por defender uma compreensão mais aprofundada da escrita de estudantes em que são consideradas relações de poder, autoridade, identidade, se afasta de explicações baseadas na teoria do déficit, propiciando entendimentos locais do que conta como letramento em contextos específicos. A adoção da abordagem dos letramentos acadêmicos se mostra produtora porque os modelos não são excludentes, mas podem se sobrepor quando os pesquisadores investigam o que as pessoas fazem

---

<sup>24</sup> Texto original: to investigate the understandings of both academic staff and students about their own literacy practices, without making prior assumptions as to which practices are either appropriate or effective.

com os letramentos em situações de uso real da linguagem. Nas palavras dos pesquisadores:

Temos uma visão hierárquica da relação entre os três modelos, privilegiando a abordagem dos 'letramentos acadêmicos'. Acreditamos que, tanto no ensino quanto na pesquisa, abordar questões de habilidades específicas em torno da escrita do aluno (por exemplo, como abrir ou fechar uma redação ou usar a primeira pessoa) assume significados totalmente diferentes se o contexto for apenas o de estudo de habilidades, se o processo é visto como parte da socialização acadêmica, ou se é visto de forma mais ampla como um aspecto de todo o contexto institucional e epistemológico<sup>25</sup>. (LEA; STREET, 1998, p.158, tradução minha).

No modelo das habilidades de estudo, a escrita é entendida como um conjunto de habilidades individuais e cognitivas sobre o domínio de regras gramaticais e sintáticas, com observância de normas de pontuação e ortografia. Essa visão de escrita pressupõe que aprender a escrever implica se apropriar de um conjunto de habilidades linguísticas de natureza universal que, portanto, poderia ser replicado em qualquer situação, independentemente do contexto de uso, como defendido pelo modelo autônomo dos letramentos. Além disso, o modelo de habilidades de estudo, por estar centrado em habilidades individuais, se alinha ao discurso do déficit, uma vez que seria um problema pessoal a não apropriação desse conjunto de regras; nesse modelo, o foco estaria “nas tentativas de 'consertar' problemas com a aprendizagem dos alunos, que são tratados como uma espécie de patologia<sup>26</sup>” (LEA; STREET, 1998, p.158).

No modelo da socialização acadêmica, que surge, segundo Lea e Street (1998), como uma resposta mais refinada à “insensibilidade” do modelo de habilidades de estudo, os estudantes seriam introduzidos na cultura da academia. Segundo os autores, nesse modelo o foco estaria na orientação para aprendizagem e na interpretação das tarefas de aprendizagem, ou em outras palavras, estaria no processo de inserção dos estudantes na cultura acadêmica. Nesse processo de

---

<sup>25</sup> Texto original: We take a hierarchical view of the relationship between the three models, privileging the 'academic literacies' approach. We believe that, in teaching as well as in research, addressing specific skills issues around student writing (such as how to open or close an essay or whether to use the first person) takes on entirely different meanings if the context is solely that of study skills, if the process is seen as part of academic socialisation, or if it is viewed more broadly as an aspect of the whole institutional and epistemological context.

<sup>26</sup> Texto original: on attempts to 'fix' problems with student learning, which are treated as a kind of pathology.

aculturação, a integração dos estudantes nas práticas de letramento acadêmico está relacionada ao domínio das características dos diferentes discursos e gêneros textuais que circulam e são produzidos nos diferentes contextos acadêmicos. Saber escrever, portanto, implica compreender as características desses diferentes discursos e gêneros para reproduzi-los nesses contextos particulares de forma adequada. O propósito é que os estudantes adquiram “modos de falar, escrever, pensar e interagir em práticas de letramento que caracterizam membros de comunidade disciplinar ou temática.” (LEA; STREET, 2014, p.479).

Apesar de o modelo da socialização acadêmica não pretender culpabilizar os estudantes por seus fracassos, Lea e Street afirmam que esse modelo não considera a heterogeneidade que caracteriza os usos que são feitos da linguagem no contexto acadêmico, pois parece

supor que a academia é uma cultura relativamente homogênea, cujas normas e práticas devem simplesmente ser aprendidas para fornecer acesso a toda a instituição. Ainda que em algum nível as diferenças disciplinares e departamentais possam ser reconhecidas, as práticas institucionais, incluindo os processos de mudança e o exercício do poder, não parecem ser suficientemente teorizadas. Da mesma forma, apesar de os fatores contextuais na escrita do aluno serem reconhecidos como importantes [...], essa abordagem tende a tratar a escrita como um meio transparente de representação e, portanto, falha em abordar a linguagem profunda, o letramento e as questões discursivas envolvidas na produção e na representação institucional do sentido<sup>27</sup>. (LEA; STREET, 1998, p.158-159, tradução minha).

No modelo dos letramentos acadêmicos, defendido por Lea e Street por estar mais intimamente ligada aos NEL, os letramentos no contexto acadêmico não são vistos apenas como conhecimento e aquisição de competências ou como processo de socialização, mas como práticas sociais, o que implica considerar que os usos que são feitos da escrita variam em função das disciplinas, das áreas, das instituições nas quais são solicitados. Ao adotar esse modelo, é fulcral considerar as especificidades do contexto a fim de contemplar a natureza social, cultural e

---

<sup>27</sup> Texto original: to assume that the academy is a relatively homogeneous culture, whose norms and practices have simply to be learnt to provide access to the whole institution. Even though at some level disciplinary and departmental difference may be acknowledged, institutional practices, including processes of change and the exercise of power, do not seem to be sufficiently theorised. Similarly, despite the fact that contextual factors in student writing are recognised as important [...], this approach tends to treat writing as a transparent medium of representation and so fails to address the deep language, literacy and discourse issues involved in the institutional production and representation of meaning.

contextualizada dos letramentos acadêmicos. Em função disso, aprender a escrever no contexto acadêmico envolveria questões no nível da epistemologia e da identidade (LEA; STREET, 1998).

Street (2010), refletindo sobre o trabalho de Lea e Street (1998), afirma que os resultados

indicaram lacunas na forma como alunos e professores compreendem os requisitos da produção textual, fornecendo indícios, não no nível da habilidade técnica, da superfície da competência linguística e da assimilação cultural, mas no nível da epistemologia, da autoridade e da contestação do conhecimento. (STREET, 2010, p.545).

Ao possibilitar uma “contestação do conhecimento”, o modelo dos letramentos acadêmicos também possibilitaria, segundo Lillis e Scott (2007, p.12-13), uma abordagem transformadora dos letramentos acadêmicos, pois, ao investigar a escrita no contexto acadêmico, considerando as relações de poder, de autoridade, identidade, o pesquisador poderia questionar acepções que advogam a favor de “uma homogeneidade dos estudantes”, de uma “estabilidade das disciplinas” nas diferentes áreas do conhecimento, de uma “unidirecionalidade da relação” entre professores e estudantes.

Adotar, neste trabalho, o modelo dos letramentos acadêmicos para investigar como os participantes constroem os sentidos nas práticas de letramento nas quais estão envolvidos no contexto pesquisado me permitiu enxergar a complexidade e a dinamicidade que perpassam os usos da linguagem. Como pesquisadora, pude observar como as relações entre as modalidades oral e escrita não são dicotômicas, como relações de poder estão subjacentes à circulação dos gêneros, como demandas profissionais interferem nos letramentos acadêmicos e na construção da identidade dos estudantes da Fonoaudiologia. Como professora, pude analisar, reflexivamente, as tensões e os desafios vivenciados por mim entre assumir na relação com professores e estudantes da Fono uma postura mais alinhada ao modelo ideológico ou ao modelo autônomo, entendendo como os usos da linguagem não se constituem de forma dicotômica.

Tendo apresentado os principais conceitos mobilizados para proceder às análises dos dados nesta pesquisa, no próximo capítulo explico a lógica de investigação construída assumindo uma perspectiva etnográfica.

## 2. PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO: UMA LÓGICA DE PESQUISA EM USO

Neste capítulo, apresento a orientação teórico-metodológica adotada para o desenvolvimento desta pesquisa bem como o percurso investigativo para a realização da coleta de dados no trabalho de campo. Organizei-o em quatro seções: na primeira, apresento conceitos acionados para o estudo das práticas de letramento desenvolvidas por participantes da pesquisa a partir de uma perspectiva etnográfica; na segunda, apresento o processo de entrada em campo e as possibilidades de acesso e participação em eventos de letramento que fazem parte da vida cotidiana de estudantes e professores de um curso de graduação em Fonoaudiologia; na terceira, apresento algumas considerações sobre a construção e a representação dos registros em áudio, vídeo e notas de campos que integram o banco de dados deste estudo; na quarta, por meio de uma análise retrospectiva, retomo e explico questões e procedimentos analíticos constitutivos da lógica de investigação em uso (GREEN; DIXON; ZAHARLICK, 2005) desenvolvida na realização desta pesquisa.

### 2.1 A perspectiva etnográfica como lógica de investigação

Kelly e Green (2019, p.19, tradução minha), discutindo sobre métodos, abordagens e considerações em pesquisa, afirmam que há “múltiplas visões da cultura e inúmeras abordagens sobre como definir, fazer ou interpretar a etnografia<sup>28</sup>” e retomam a distinção, apresentada por Green e Bloome (2005), sobre o que seria fazer etnografia, adotar uma perspectiva etnográfica e usar ferramentas etnográficas para construção de uma pesquisa. Como assumo, no presente trabalho, uma perspectiva etnográfica, é relevante retomar o que falam Green e Bloome (2005) para estabelecer contrastes entre o que significa fazer etnografia, adotar uma perspectiva etnográfica e usar ferramentas etnográficas. Segundo esses pesquisadores:

*Fazer etnografia* envolve enquadrar, conceituar, conduzir, interpretar, escrever e relatar a partir de um estudo amplo, aprofundado e de longo prazo de um grupo social ou cultural, atendendo aos critérios

---

<sup>28</sup> Texto original: multiple views of culture, and numerous approaches for how to define, do, or interpret ethnography

para etnografia conforme enquadrado em uma disciplina ou campo. [...]

Ao adotar uma *perspectiva etnográfica*, queremos dizer que é possível adotar uma abordagem mais focada (ou seja, fazer menos do que uma etnografia abrangente) para estudar aspectos particulares da vida cotidiana e de práticas culturais de um grupo social. O ponto central de uma perspectiva etnográfica é o uso de teorias da cultura e práticas de investigação derivadas da antropologia ou da sociologia para guiar a pesquisa. A distinção final, *usando ferramentas etnográficas*, refere-se ao uso de métodos e técnicas geralmente associados ao trabalho de campo. Esses métodos podem ou não ser guiados por teorias culturais ou perguntas sobre a vida social dos membros do grupo<sup>29</sup>. (GREEN; BLOOME, 2005, p.183).

Em função dessa posição de, na presente pesquisa, buscar assumir uma perspectiva etnográfica, ou seja, usar “teorias da cultura e práticas de investigação derivadas da antropologia ou sociologia para guiar a pesquisa”, para compreender como estudantes de Fonoaudiologia se inserem em práticas de letramentos acadêmicos no contexto investigado, uma das ações relevantes foi entender como eu poderia mobilizar, no meu processo de análise, princípios da etnografia que, de fato, poderiam orientar a condução do meu estudo. Essa preocupação se justifica pelo fato de eu mobilizar conceitos alinhados aos NEL (BARTON; HAMILTON, 2000; GEE, 1996; STREET, 1984-1995, 2013, 2014), à perspectiva dialógico-responsiva do Círculo de Bakhtin (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 1929-2004; BAKHTIN, 1979-2003), ao modelo dos letramentos acadêmicos (LEA; STREET, 1998, 2014; STREET, 2010), que pressupõem uma investigação das práticas sociais nas quais os letramentos estão inseridos para compreender como os sentidos são construídos localmente pelos participantes.

Green, Dixon e Zaharlick (2005) discutem aspectos relevantes sobre a lógica de investigação que norteia a pesquisa etnográfica e seus resultados. Elas problematizam o conceito de etnografia, apresentando questionamentos de

---

<sup>29</sup> Texto original: *doing ethnography* involves the framing, conceptualizing, conducting, interpreting, writing, and reporting associated with a broad, in-depth, and long-term study of a social or cultural group, meeting the criteria for doing ethnography as framed within a discipline or field. [...] By adopting an *ethnographic perspective*, we mean that it is possible to take a more focused approach (i.e., do less than a comprehensive ethnography) to study particular aspects of everyday life and cultural practices of a social group. Central to an ethnographic perspective is the use of theories of culture and inquiry practices derived from anthropology or sociology to guide the research. The final distinction, *using ethnographic tools*, refers to the use of methods and techniques usually associated with fieldwork. These methods may or may not be guided by cultural theories or questions about social life of group members.

pesquisadores que, desde a década de 1960 pelo menos, apontavam a não observância de princípios da Antropologia na condução de pesquisas que se diziam, à época, etnográficas.

Um dos aspectos, ressaltados pelas pesquisadoras, inerente a pesquisas etnográficas, seria a necessidade de se buscar entender o que acontece a partir de uma perspectiva êmica (*insider*), ou seja, entender o que participantes de um grupo

precisam saber, fazer, prever e interpretar a fim de participar na construção dos eventos em andamento da vida que acontece dentro do grupo social estudado, por meio da qual o conhecimento cultural se desenvolve [...] Para conseguir tal informação, o etnógrafo registra notas de campo, coleta e analisa artefatos produzidos pelos membros do grupo social, entrevista participantes (sempre que possível), e, caso seja possível, faz gravações de áudio e vídeo das ações observadas. Desta forma, o observador-etnógrafo registra a sequência das atividades desempenhadas tornando-as disponíveis para avaliações posteriores. (GREEN; DIXON; ZAHARLICK, 2005, p.18).

A busca pela perspectiva êmica, em meu trabalho, se constituiu como um grande desafio: como eu poderia, a partir dos dados, proceder a análises evitando operar com categorias prévias definidas a partir de uma posição de *outsider* (perspectiva ética) e buscar compreender e explicar os princípios culturais que orientavam os participantes do grupo observado em eventos de letramento (perspectiva êmica)? De que maneira minha inserção no campo de pesquisa poderia ser estabelecida de forma a favorecer um estudo focalizado – estudo das práticas de letramento acadêmico em curso de graduação em Fonoaudiologia – sem perder de vista princípios etnográficos?

Ao longo do processo de estudo, fui compreendendo que as perspectivas êmica e ética não são dicotômicas e que é no exame e no confronto entre elas que podem ser estabelecidas relações dinâmicas de tensionamento e complexidade no processo de análise dos dados da pesquisa. Lillis (2008), dentre outros pesquisadores, chama a atenção para essa relação de dinamicidade entre as duas perspectivas ao dizer:

No geral, o ajuste que envolve uma participação densa em pesquisa sustentada contribui para aprimorar uma “sensibilidade etnográfica” (discutido em Leung, 2005), em que a interação dinâmica entre uma perspectiva êmica e ética é usada como uma heurística produtiva em termos do processo de pesquisa – o pesquisador deve trabalhar para

tornar o estranho familiar e o familiar estranho – e em termos de análise – a combinação de lentes distintas e categorias de descrição (ver Agar, 1996; Headland, Pike, & Harris, 1990; Wolcott, 1999). Essa dinâmica é particularmente importante em pesquisa sobre escrita acadêmica, pois embora o pesquisador, como acadêmico ou como professor possa recorrer a seus próprios entendimentos e experiências para dar sentido a certos fenômenos, ele precisa evitar pressuposições sobre o que pode ou não ser significativo para os participantes em contextos sócio-históricos em momentos específicos no tempo<sup>30</sup>. (LILLIS, 2008, p.372, tradução minha).

Apoiada em discussões propostas por vários autores, como vimos acima, Lillis (2008) aponta alguns elementos do que denomina de uma heurística produtiva para o processo analítico que fala diretamente à situação que vivi, como pesquisadora, no desenvolvimento deste estudo. Sendo professora e participante da comunidade acadêmica, via-me desafiada a tornar o familiar em estranho e o estranho em familiar (GERTZ, 1993). Ao enfrentar esse desafio, vali-me de reflexões realizadas por Green, Dixon e Zaharlick (2005) a respeito de princípios-chave que subjazem a pesquisas etnográficas. Essas autoras apresentam três deles considerados fundamentais: a) etnografia envolvendo o estudo de práticas culturais; b) etnografia envolvendo uma perspectiva contrastiva; c) etnografia envolvendo uma perspectiva holística.

Pensar a etnografia como envolvendo o estudo de práticas culturais significa dizer que o trabalho do etnógrafo é buscar conhecer as maneiras pelas quais os participantes do grupo estudado “percebem sua realidade e seu mundo, como eles constroem seus padrões de vida, e como, por intermédio de suas ações (e interações) constituem seus valores, crenças, ideias e sistemas simbólicos significativos.” (GREEN; DIXON, ZAHARLICK, 2005, p.30), enfatizando a importância de o pesquisador ter acesso a múltiplos pontos de vista, já que ninguém detém o conhecimento da totalidade das práticas culturais de um grupo. Em minha pesquisa, pude acessar diferentes espaços do curso de graduação de

---

<sup>30</sup> Texto original: Overall the tuning in involved in thick participation in sustained research contributes towards honing an “ethnographic sensibility” (discussed in Leung, 2005), whereby the dynamic interplay between emic and etic is used as a productive heuristic in terms of the research process—the researcher must work at making the strange familiar and the familiar made strange—and in terms of analysis—the blending of distinct lenses and categories of description (see Agar, 1996; Headland, Pike, & Harris, 1990; Wolcott, 1999). This dynamic is particularly important in research on academic writing, where the researcher-as-academic or as teacher can often draw on her own understandings and experiences to make sense of certain phenomena yet needs to avoid making presuppositions about what may or may not be significant to participants in specific sociohistorical contexts at specific moments in time.

Fonoaudiologia Fono e estabelecer relações com diferentes atores a fim de ampliar os pontos de vista de diferentes *insiders* sobre o universo da Fono. Como explicito mais adiante, a partir de minha primeira oportunidade de acesso à Fonoaudiologia – uma reunião com uma das professoras – pude expandir minhas possibilidades de conhecer diferentes espaços e atores, uma vez que adotar uma lógica de investigação etnográfica implica considerar que

a etnografia não é um processo linear que comumente é associado a outras formas de pesquisa educacional nas quais todas as decisões sobre o estudo são feitas antes do início da coleta de dados e a análise não é iniciada até que todos os dados tenham sido coletados. Nesse processo, questões são propostas, redefinidas e revisadas e decisões sobre entrada em novos espaços e acesso a determinados grupos, assim como coleta de dados e análises, são feitas à medida que novas questões emergem *in situ* e demandam atenção. (GREEN; DIXON, ZAHARLICK, 2005, p.48).

Pensar a etnografia como envolvendo uma perspectiva contrastiva significa, de acordo com Green, Dixon e Zaharlick (2005), dizer que é fundamental justapor, contrastar perspectivas dentro de um contexto para que seja possível dar visibilidade a diferentes aspectos envolvidos nas práticas culturais do grupo. Na construção de uma lógica de investigação para este estudo, eu percebi que esse movimento contrastivo entre os dados era algo essencial para fazer emergir a perspectiva dos participantes em relação aos sentidos que eles constroem e atribuem para os letramentos no contexto investigado. Além disso, percebi que para fazer esse movimento contrastivo, era necessário me descolar da temporalidade das ações e dos encontros aos quais estive presente. Fazer uma análise contrastiva dos meus dados implicou fazer levantamento histórico das origens da Fonoaudiologia, fazer análises de materiais escritos de natureza diferente – documentos oficiais, textos produzidos pelo corpo docente e pelos estudantes da Fono –, fazer transcrições dos encontros aos quais estive presente como observadora participante na Tutoria, como professora na disciplina de produção de textos acadêmicos, em um processo permeado pela reflexividade (HEATH; STREET, 2008), considerando o meu papel como pesquisadora e como integrante, ainda que temporariamente, do grupo pesquisado.

Pensar a etnografia como envolvendo uma perspectiva holística constituiu outro desafio no processo de adoção de uma perspectiva etnográfica, o que implicou

a compreensão de que seria necessário considerar como “as partes se relacionam com o todo [...]” (GREEN; DIXON; ZAHARLICK, 2005, p.43). Assumir esse viés holístico, se tornou possível, porque eu pude acessar diferentes espaços e atores e pude realizar análises comparativo-contrastivas, que me permitiram entender como acontecimentos e ações, em diferentes temporalidades, estão interligadas de forma dinâmica e complexa. Essa perspectiva holística foi sendo construída pela investigação das origens da Fonoaudiologia como profissão e como curso de graduação, por exemplo. Entender os acontecimentos em uma perspectiva histórica foi relevante para construção de um eixo de análise em que as práticas de letramentos no contexto investigado, a partir de uma perspectiva dialógico-responsiva (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 1929-2004; BAKHTIN, 1979-2003), iam sendo compreendidas.

Assumir, nesta pesquisa, uma perspectiva etnográfica, implicou também compreender e adotar o conceito de *rich point*<sup>31</sup>. Segundo Agar (2006), *rich points* seriam

a matéria-prima da pesquisa etnográfica. Eles passam por uma perspectiva de surpresa incompreensível pelo afastamento das expectativas para falhas em um conjunto de dados. Como Pierce defende, o objetivo da etnografia é ir para o mundo, encontrar e experimentar os *rich points*, e considerá-los como um sinal da diferença entre o que você sabe e o que precisa aprender para entender e explicar o que acabou de acontecer<sup>32</sup>. (AGAR, 2006, §64, tradução minha).

Para Agar, *rich points* não ocorrem apenas com pesquisadores, mas com quaisquer pessoas que se insiram em contextos culturais diferentes – mais comum – e com membros de uma mesma cultura. A fim de exemplificar, sem pretensões de esgotar as possibilidades de ocorrência dos *rich points*, Agar (1999) enumera algumas situações nas quais eles se tornariam visíveis:

---

<sup>31</sup> Optei por usar, na presente pesquisa, o termo em inglês por acreditar que o termo traduzido “pontos ricos” não traduz, de forma adequada, a potencialidade e a expressividade do conceito. Reforço que se trata de uma preferência pessoal e não de uma decisão baseada em estudos científicos.

<sup>32</sup> Texto original: the raw material of ethnographic research. They run the gamut from incomprehensible surprise to departure from expectations to glitches in an aggregate data set. As PEIRCE would have advocated, the purpose of ethnography is to go forth into the world, find and experience rich points, and then take them seriously as a signal of a difference between what you know and what you need to learn to understand and explain what just happened.

Um tipo de *rich point*, momento clássico da antropologia tradicional, é a simples *incompreensão*. Algo ocorre [...] que simplesmente não faz sentido. Um segundo tipo é a *contradição*. O pesquisador pensa que compreendeu a perspectiva dos participantes, mas acontece algo que é o oposto. Um terceiro *rich point* seria o *desvio de expectativas*. Pensa-se que um conceito foi compreendido, mas então surge outro exemplo que se ajusta, mas não totalmente. Um quarto tipo de *rich point* ocorre por meio da *repetição*. Os participantes fazem ou dizem algo repetidamente, e o pesquisador não consegue descobrir o porquê. Outro tipo envolve empacotamento de informações. Sabemos pela linguística que as pessoas empacotam informações que conhecemos, mas de maneiras que nos surpreendem porque elas empacotam como novo algo que é conhecido por nós ou como antigo algo não é conhecido por nós. Um sexto tipo de *rich point* envolve a inquietação por parte do pesquisador - algo que acontece desperta raiva ou ansiedade no pesquisador, mas não nos participantes<sup>33</sup>. (AGAR, 1999, p.687, tradução minha).

Ao longo da minha permanência no campo, em certa medida, vivenciei *rich points* conforme definidos por Agar, além de presenciar situações de incompreensão por parte dos participantes da pesquisa. Esses momentos, registrados em notas de campo e em gravações de áudios e/ou vídeos, foram revisitados no meu processo reflexivo (GREEN; DIXON; ZAHARLICK, 2005; HEATH; STREET, 2008) e as reflexões apresentadas nos próximos capítulos foram realizadas e são apresentadas tendo *rich points* com referência analítica

Antes de encerrar esta seção, avalio como pertinente explicitar a noção de cultura adotada para esta pesquisa. A construção de uma lógica de pesquisa de perspectiva etnográfica, que se propõe a investigar práticas de letramento em um contexto específico, buscando compreender os sentidos dos letramentos para os participantes, pressupõe

compreender os padrões culturais e as práticas das vidas diárias dos integrantes do grupo estudado a partir de uma perspectivaêmica, ou de um membro da comunidade. Através de um processo interativo ou responsivo, recursivo por natureza, o etnógrafo avalia o que os

---

<sup>33</sup> Texto original: One kind of rich point, the classic moment of traditional anthropology, is simple *incomprehension*. Something occurs in the village that just does not make any sense. A second kind is *contradiction*. A researcher though he or she understood the source perspective, but then something happens that is the opposite. A third *departures from expectations*. One thinks that a concept is now understood, but then another example comes up that fits but not quite. A fourth kind of rich point occurs through *repetition*. Source people do or say something over and over again, and the researcher cannot figure out why. Another type involves packaging information. We know from linguistics that people package things we know but in ways that jolt us because they package as new something that is old to us or something old that is new. A sixth type of rich point involves *arousal* on the part of the researcher – something that happens arouses anger or anxiety in a researcher that is not present among the source group.

membros precisam saber, produzir, entender e prever, a fim de participar com um membro desse grupo. (GREEN; DIXON, ZAHARLICK, 2005, p.28).

Em função dessa dinamicidade, a noção de cultura que se alinha a tal perspectiva não deve pressupor reificação, rigidez, mas ser vista como algo fluido e maleável. Considero, portanto, no presente trabalho, o conceito de cultura de Street (1993), que defende que ela deve ser tomada como verbo, ou seja, como algo vivo, flexível, dinâmico. Para o pesquisador:

Na verdade, "não adianta tentar definir o que é cultura ... O que pode ser feito, porém, é dizer o que a cultura faz". Pois o que a cultura faz é precisamente o trabalho de 'definir palavras, ideias, coisas e grupos ... Todos nós vivemos nossas vidas em termos de definições, nomes e categorias que a cultura cria'. A tarefa de estudar a cultura não consiste em encontrar e aceitar suas definições, mas em "descobrir como e quais definições são feitas, em que circunstâncias e por quais razões". Essas definições são usadas, mudam e às vezes caem em desuso'. Na verdade, o próprio termo "cultura", como essas outras ideias e definições, muda seus significados e serve a propósitos diferentes, muitas vezes concorrentes, em momentos diferentes. Cultura é um processo ativo de construção de significado e disputa pela definição, incluindo sua própria definição. Isso, então, é o que quero dizer ao argumentar que Cultura é um verbo<sup>34</sup>. (STREET, 1993, p.25, tradução minha).

Por fim, gostaria de dizer que a construção da minha lógica de pesquisa de perspectiva etnográfica, baseando-me nos princípios-chave de estudos que fazem etnografia, foi um processo complexo. Ressalto que as decisões tomadas no percurso visaram a compreender, a partir de uma perspectivaêmica, as práticas de letramento nas quais os participantes se engajam, buscando interpretar os sentidos que eles atribuem aos usos da linguagem. Algumas dessas decisões estão explicitadas nos próximos subtópicos deste capítulo em que eu discorro sobre o campo de pesquisa – o curso de Fonoaudiologia da UFMG –, sobre a construção e a

---

<sup>34</sup> In fact 'there is not much point in trying to say what culture is... What can be done, however, is to say what culture does'. For what culture does is precisely the work of 'defining words, ideas, things and groups... We all live our lives in terms of definitions, names and categories that culture creates'. The job of studying culture is not of finding and then accepting its definitions but of 'discovering how and what definitions are made, under what circumstances and for what reasons'. These definitions are used, change and sometimes fall into disuse'. Indeed, the very term 'culture' itself, like these other ideas and definitions, changes its meanings and serves different often competing purposes at different times. Culture is an active process of meaning making and contest over definition, including its own definition. This, then, is what I mean by arguing that Culture is a verb.

representação dos dados e sobre as questões que nortearam as análises feitas (lógica de investigação em uso).

## 2.2 O processo de inserção no campo: uma breve descrição

Neste tópico, apresento o relato sobre o meu processo de inserção no curso de Fonoaudiologia e de como, a partir desse movimento, fui realizando diferentes ações que me permitiram construir a pesquisa nesse espaço. Referindo-se aos trabalhos de Heath e Street (2008) e Green e Bloome (1987) sobre o fazer etnográfico, Castanheira e Green (2019), ao discorrerem sobre objetivos de pesquisadores que se envolvem em pesquisas de perspectiva etnográfica, afirmam ser necessário:

- Suspender categorias conhecidas para construir entendimentos de categorias locais e situadas e significados referenciais das ações desenvolvidas pelos participantes;
- Reconhecer as diferenças entre o que eles [pesquisadores], como etnógrafos, sabem e o que o(s) ator(es) no contexto sabem;
- Construir novas estratégias de conhecer que se baseiam em formas locais e situadas de conhecer, ser e realizar processos e práticas da vida cotidiana dentro de um grupo social ou de uma configuração de atores;
- Desenvolver formas de representar o que é conhecido pelos atores locais e que os etnógrafos aprendem a partir das análises feitas em diferentes níveis da escala analítica<sup>35</sup>. (CASTANHEIRA; GREEN, 2019, p.12, tradução minha).

Relembro que durante o mestrado participei de uma agenda de pesquisa em linguística aplicada em que a perspectiva êmica (AGAR, 2006; HEATH; STREET, 2008) não era colocada como central no desenvolvimento da pesquisa realizada (MARIZ, 2009). Assim, a realização do doutorado em Educação e Linguagem, em que a perspectiva etnográfica seria explorada, fez com que a busca por compreender o fenômeno estudado a partir de uma perspectiva êmica, em que categorias previamente estabelecidas fossem suspensas dando espaço para que

---

<sup>35</sup> Texto original: • Suspending known categories to construct understandings of local and situated categories and referential meanings of actions being developed by participants; • Acknowledging differences between what they [researchers] as ethnographers know and what the actor(s) in the context know; • Constructing new ways of knowing that are grounded in local and situated ways of knowing, being and doing the processes and practices of everyday life within a social group or configuration of actors; • Developing ways of representing what is known by local actors and what the ethnographers learn from the analysis at different levels of analytic scale.

conhecesse a visão dos participantes sobre o fenômeno estudado, fosse um movimento constante de tensionamento. Embora tenha buscado privilegiar o olhar dos participantes, as escolhas que eu fiz do que observar estão perpassadas por valores, crenças, sentimentos que fazem parte da minha identidade como pesquisadora e como professora.

Um dos desafios para construção dos dados da pesquisa foi minha inserção em um dos cursos de graduação da UFMG. No primeiro semestre de 2018, esse recorte para a realização da pesquisa já estava tomado, ou seja, eu faria a pesquisa em um curso de graduação da UFMG e, em função disso, fiz pedidos informais a professores de graduação da Faculdade de Letras, meu lugar de origem, a fim de solicitar permissão para acompanhar uma disciplina por um semestre para investigar as práticas de letramentos acadêmicos. Em função do insucesso em obter a permissão necessária, outras ações se mostraram necessárias.

O primeiro movimento para o meu acesso ao espaço da Fonoaudiologia se concretizou pela intervenção de minha orientadora, professora Maria Lucia Castanheira. A partir de um contato inicial com Luana<sup>36</sup>, uma das professoras do Departamento de Fonoaudiologia da UFMG, foi marcada uma reunião presencial no dia 20/06/2018 na Faculdade de Medicina da UFMG – a descrição detalhada dos espaços físicos envolvidos na graduação em Fonoaudiologia se encontra no capítulo 4. Nesse dia, explicitamos nosso interesse em realizar a pesquisa de doutorado com os participantes da Fonoaudiologia. A professora Luana, nos explicando as ações promovidas pelo corpo docente da Fono (CAPÍTULO 4) para auxiliar a inserção dos estudantes no curso de graduação, disse que seria possível a realização da pesquisa desde que, de alguma maneira, eu também pudesse colaborar com minha experiência de professora de Língua Portuguesa para os letramentos acadêmicos.

A professora Luana forneceu as informações necessárias para que no dia 03/10/2018 eu pudesse, em uma segunda reunião, agora com a professora Ana, que, à época, era a coordenadora do Colegiado de graduação da Fono, concretizar minha entrada no campo através da participação nos encontros do Programa de

---

<sup>36</sup> Todos os nomes dos participantes da pesquisa, com exceção do da pesquisadora e do da orientadora, são fictícios. Encontrei apenas uma única vez com a professora Luana, mas esse encontro permitiu minha inserção no contexto da Fono. Por isso, ela é considerada uma *gatekeeper*.

Tutoria<sup>37</sup> já a partir do dia 04/10/2018. Avaliamos, então, que um estudo realizado em curso da área de saúde ofereceria um contraponto e uma contribuição importante ao campo de estudos dos letramentos acadêmicos, posto que práticas de letramento acadêmico nessa área ainda eram pouco investigadas.

Além de participar dos encontros de Tutoria, a professora Ana também possibilitou que eu acessasse um outro espaço na Fono: a sala de aula com estudantes de graduação na condição de professora de uma disciplina optativa (30 horas-aula) de leitura e produção de textos acadêmicas no 1º e no 2º semestre de 2019.

O Programa de Tutoria e a disciplina optativa de leitura e produção de textos acadêmicos se constituíram como *rich points* (AGAR, 1999, 2006) para que eu pudesse examinar as demandas e as obrigações que são colocadas para os participantes em relação aos letramentos acadêmicos no contexto investigado.

### **2.3 A construção e a representação dos dados**

Nesta seção eu explico de que maneira, ao longo do processo investigativo, fui construindo os dados e fazendo algumas escolhas para representá-los nos processos de análise.

Como já sinalizado, o Programa de Tutoria, uma ação desenvolvida pelo grupo de professoras da Fono em parceria com estudantes da pós-graduação e do 1º período da graduação, se configurou como um dos *rich points* escolhidos para ser analisado de forma mais minuciosa. Esse espaço foi significativo porque, nos encontros em que estive presente, os tutores e os alunos do 1º período que haviam recém entrado no 2º semestre de 2018 trocaram muitas informações sobre o funcionamento do curso de Fono, inclusive em relação aos letramentos acadêmicos – tema de interesse da pesquisa. Particpei de oito encontros de Tutoria e tive acesso a materiais escritos de natureza variada – documentos oficiais, material preparado pelos tutores para os encontros, questionários de avaliação dos encontros de Tutoria feitos pelos graduandos, troca de mensagens entre tutores e estudantes via *WhatsApp*, dentre outros. Esses artefatos materiais (BLOOME;

---

<sup>37</sup> O capítulo 5 é dedicado a análises sobre o Programa de Tutoria realizado na Fonoaudiologia como uma parceria entre a graduação e a pós-graduação. O capítulo 6 é dedicado a um dos encontros desse Programa cujo tema foi mercado de trabalho.

BAILEY, 2002) foram compartilhados comigo pelos tutores e pela professora Ana. Além do material escrito, fiz gravações em áudio das reuniões com a professora Ana e de alguns dos encontros de Tutoria com a autorização dos participantes. Outra fonte de construção dos dados foram minhas notas de campo com observações sobre minha percepção dos acontecimentos nesses encontros.

A disciplina de leitura e produção de textos acadêmicos, outro *rich point* (AGAR, 1999, 2006) da pesquisa, também foi uma importante fonte de dados. Gravei em áudio e em vídeo praticamente todas aulas com os estudantes das duas edições da disciplina. Além das aulas, foi possível também coletar textos escritos produzidos por mim, na condição de professora, e pelos estudantes, além de planos de ensino de professoras do Departamento de Fonoaudiologia. A troca de mensagens de *e-mail* e *WhatsApp* com os estudantes também foi outra fonte de informações. Durante as aulas, quando os estudantes estavam engajados em atividades, eu também fiz observações – uma espécie de notas de campo – de ações que eu avaliava como relevantes. Essas observações foram importantes para que eu decidisse que registros e documentos selecionar para fazer as análises.

Esse conjunto de materiais de natureza diversa foi usado em minhas análises, em um processo comparativo-contrastivo, para triangulação (GREEN; DIXON; ZAHARLICK, 2005; CHIAN; GREEN, 2018) a fim de que eu pudesse compreender, localmente, práticas sociais nas quais os participantes estavam inseridos para inferir os sentidos dados, por esses participantes, aos letramentos acadêmicos.

Ao produzir os capítulos de análise, tomando como ponto de partida as interações às quais estive presente, uma das decisões a ser tomada foi em relação à transcrição das falas dos participantes, pois, ao longo das disciplinas que eu cursei no doutorado, haviam sido discutidas diferentes possibilidades (CASTANHEIRA, 2007; MARCUSCHI, 1999; OCHS, 1979). Marcuschi (1999) afirma que

Trata-se de uma questão complexa definir com clareza o que e quanto assinalar na superfície de uma conversação. Não existe a melhor transcrição. Todas são mais ou menos boas. O essencial é que o analista saiba seus objetivos e não deixe de assinalar o que lhe convém. De um modo geral, a transcrição deve ser limpa e legível, sem sobrecarga de símbolos complicados. (MARCUSCHI, 1999, p.9).

Tendo em vista que meu interesse era entender como os estudantes da Fonoaudiologia se inserem em práticas de letramento acadêmicos, a partir da perspectiva dos participantes (perspectiva êmica) e focar o que eles dizem sobre isso e, quando for relevante, apresentar o modo como foi dito, optei por fazer uma transcrição que apresentasse algumas marcas da conversação, como pode ser visto no Quadro 2 a seguir. Além das informações do Quadro 2, também esclareço que optei por não fazer uma transcrição fonética, ou seja, reproduzindo os sons da maneira como foram falados. Justifico essa opção, porque não fiz análises sobre, por exemplo, o uso, na fala, de variedades linguísticas. Mantive, entretanto, na transcrição, as palavras que foram ditas usando uma variedade mais distensa, como *tô, cê, ocê, pra, tá*, e marcas de pausas, hesitações, repetições que caracterizam a fala a fim de retratar o fluxo da interação oral produzida naquela situação comunicativa. Afinal meu objetivo não era retextualizar a fala dos participantes para um texto escrito sem nenhuma marca de oralidade.

Quadro 2 - Lista de símbolos de transcrição

<b>Categorias</b>	<b>Símbolos</b>	<b>Descrição das categorias</b>
Pausas e silêncios*	(+) ou (1.5)	Para pausas pequenas, uso do sinal + para cada 0.5 segundo. Em pausas com mais de 1.5 segundo cronometradas, indicação do tempo
Dúvidas na transcrição	( )	Para não compreensão da fala, uso de parênteses com a expressão <i>inaudível</i> ou reprodução do que se supôs ter ouvido
Truncamentos bruscos	/	Para interrupção brusca da fala
Ênfase ou acento forte	MAIÚSCULA	Para sílaba ou palavras pronunciadas com ênfase ou acento mais forte que o habitual
Entonação de interrogação	?	Para entonação interrogativa ou de incerteza
Entonação de exclamação	!	Para entonação exclamativa ou enfática
Alongamento de vogal	:	Para vogais alongadas. Esse sinal foi repetido se o alongamento foi mais pronunciado
Silabação	- - - -	Para palavra pronunciada sílaba por sílaba, uso de hifens para indicar a ocorrência
Repetições	Própria letra, sílaba ou palavra	Para reduplicação de letra ou sílaba ou palavra
Pausa preenchida, hesitação ou sinais de atenção	eh, ah, uhum, ahãm	Para reproduções de sons cuja grafia é muito discutida, mas alguns estão mais ou menos claros
Comentários do analista	(( ))	Para ocorrência de comentários em segmentos da transcrição
Fala relatada	“ ”	Para citações de terceiros nas falas
Transcrição parcial ou supressão de uma parte da fala	/.../	Para indicação de cortes na transcrição

Fonte: adaptado de Marcuschi (1999, p.9–13).

\*O uso de vírgulas nas transcrições foi feito para facilitar a leitura. Pausas na fala foram marcadas pelos sinais explicitados no item 1.

Outra decisão tomada com o objetivo de facilitar a leitura das transcrições diz respeito à maneira como elas estariam dispostas na página. Optei por as apresentar em formato de citação, segundo a ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas), com o nome dos participantes em negrito para facilitar, visualmente, a leitura e a identificação de quem estava falando, como pode ser visto no exemplo a seguir:

**Clara:** gente (+) então vamos lá? eh: hoje a gente vai falar pra vocês da: sobre currículo, carta de intenção que era aquele tema que eu acho que ficou, né? que a gente conversou eu só acho que que é importante nós achamos que é importante pra vocês e /  
**Júlia:** a gente trouxe alguns modelos

Essas escolhas foram mantidas ao longo dos capítulos de análise – em especial nos capítulos 5, 6 e 7 em que dou voz aos participantes. Além do material escrito produzido para esse primeiro encontro por mim – plano de ensino – e do material escrito produzido pelos graduandos nesse dia – Sondagem –, analiso também as interações que estabeleci com os estudantes para buscar compreender as práticas sociais de letramentos acadêmicos no contexto analisado. Além desses dados, também analiso uma reunião com a professora Ana para discutir como essa disciplina poderia ser organizada.

Para finalizar este tópico, apresento os participantes da pesquisa:

**Professora Ana:** *graduada em Fonoaudiologia pelo Centro Universitário Izabela Hendrix (BH/MG), especialista em motricidade orofacial, mestra e doutora em Saúde Pública pela UFMG. Professora adjunta do Departamento de Fonoaudiologia da Faculdade de Medicina da UFMG e dos Programas de Pós-Graduação em Ciências Fonoaudiológicas e em Saúde Pública (UFMG). Atua principalmente em voz, promoção, prevenção, reabilitação, saúde pública, saúde do trabalhador e epidemiologia. Coordenadora do Colegiado de graduação em Fono.*

**Professora Luana:** *graduada em Fonoaudiologia pela Universidade Católica de Petrópolis, especialista em voz, mestra em educação e doutora em distúrbios da comunicação humana. Professora adjunta do Departamento de Fonoaudiologia da Faculdade de Medicina da UFMG e*

*do Programa de Pós-Graduação em Ciências Fonoaudiológicas (UFMG). Atua principalmente em voz e voz profissional.*

**Tutora Amanda:** *graduada em Fonoaudiologia pela UFMG, mestranda em Ciências Fonoaudiológicas pela UFMG, atua como fonoaudióloga clínica e domiciliar nas áreas de disfagia, linguagem, motricidade orofacial e voz.*

**Tutora Clara:** *graduada em Fonoaudiologia pela UFMG, mestranda em Ciências Fonoaudiológicas pela UFMG, atua como fonoaudióloga clínica e domiciliar nas áreas de disfagia, linguagem, motricidade orofacial e voz.*

**Tutora Flávia:** *graduada em Fonoaudiologia pela UFMG, mestranda em Ciências Fonoaudiológicas pela UFMG, atua como fonoaudióloga clínica nas áreas de linguagem, motricidade orofacial, processamento auditivo e voz, incluindo crianças e adolescentes com Transtorno do Espectro Autista.*

**Tutora Júlia:** *graduada em Fonoaudiologia pela UFMG, mestranda em Ciências Fonoaudiológicas pela UFMG, especialista em cuidado infantil, consultora e coaching de imagem pela Ecole Supérieure de Relooking.*

**Tutora Maria:** *graduada em Fonoaudiologia pela UFMG, mestranda em Ciências Fonoaudiológicas pela UFMG, atua como fonoaudióloga clínica e domiciliar nas áreas de linguagem, motricidade orofacial, voz e reabilitação vestibular.*

**Tutor Reginaldo:** *graduado em Fonoaudiologia pelo Centro Metodista Izabela Hendrix (BH/MG) e mestrando em Ciências Fonoaudiológicas pela UFMG, desenvolvendo pesquisa em voz.*

**Tutor Ubiratan:** *graduado em Fonoaudiologia pela Universidade Federal de Sergipe (UFS), mestrando em Ciências Fonoaudiológicas pela UFMG, atua em saúde funcional, comunicação humana, v a ideoquimografia digital, videolaringoscopia de alta velocidade.*

**Estudantes<sup>38</sup> da 1ª edição da disciplina de leitura e produção de textos acadêmicos:**

---

<sup>38</sup> A faixa etária dos estudantes da 1ª edição era de 19 a 24 anos.

**Eliane:** graduanda do 4º período, cursou o ensino médio em escola pública. Participou do Programa de Tutoria. Tem experiência como auxiliar administrativo.

**Janice:** graduanda do 5º período, tem graduação anterior em Gestão de Recursos Humanos pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). É bolsista de pesquisa na área de processamento auditivo.

**Isaura:** graduanda do 5º período, cursou o ensino médio em escola particular no interior do estado de Minas. Faz estágio em clínica de Fonoaudiologia acompanhando realização de audiometrias.

**Laura:** graduanda do 5º período, cursou o ensino médio em escola particular (BH).

**Maria Lívia:** graduanda do 4º período, cursou o ensino médio em escola particular (BH). É bolsista de pesquisa na área de neuroestimulação auditiva.

**Paulo:** graduando do 5º período, cursou o ensino médio em escola pública da grande BH. É bolsista do Grupo de Reabilitação Auditiva e Orientações, coordenado por uma das professoras do Departamento de Fonoaudiologia.

**Simone:** graduanda do 4º período, cursou o ensino médio em escola pública (BH). É aluna de iniciação científica na área de gerontologia, com ênfase em disfagia.

**Estudantes<sup>39</sup> da 2ª edição da disciplina de leitura e produção de textos acadêmicos:**

**Bárbara:** graduanda do 3º período, tem graduação anterior em Ciências do Estado pela UFMG. É bolsista de iniciação científica na Observatório da Saúde Urbana de Belo Horizonte na Faculdade de Medicina da UFMG.

**Fábio:** graduando do 3º e do 4º período, cursou o ensino médio em escola pública da grande BH.

**Gabriela:** graduanda do 3º, do 4º e do 5º período, cursou o ensino médio em escola pública (BH). É voluntária nos projetos de extensão “Promoção da saúde vocal” e “Fluex: projeto de atuação fonoaudiológica nos transtornos da fluência”.

---

<sup>39</sup> A faixa etária dos estudantes da 2ª edição era de 19 a 25 anos.

**Isadora:** graduanda do 7º período, cursou o ensino médio em escola particular (BH). Participa da pesquisa “Intervenção fonoaudiológica indireta: abordagem no Transtorno do Espectro do Autismo”. Foi voluntária no Projeto de Extensão Fonoaudiologia no Ambulatório da Criança de Risco (FONO-ACRIAR) no Hospital São Geraldo (Campus Saúde).

**Joana:** graduanda do 7º período.

**Ludmila:** graduanda do 3º período.

**Mariana:** graduanda do 3º período, cursou o ensino médio em escola particular (BH).

**Nívea:** graduanda do 3º período, cursou o ensino médio em escola particular (BH).

**Núbia:** graduanda do 5º período.

**Sinara:** graduanda do 3º período, cursou o ensino médio em escola pública no interior de Minas. É voluntária no projeto de extensão “Fluex: projeto de atuação fonoaudiológica nos transtornos da fluência”.

**Valber:** graduando do 3º período, cursou o ensino médio em escola pública (BH). Tem interesse pela área de audiolgia e voz.

Finalizo esta seção, enfatizando a centralidade dos participantes na construção de sentidos sobre as análises que eu proponho nos próximos capítulos.

## 2.4 Lógica de investigação em uso

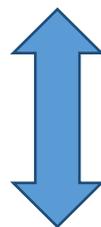
Baseada em Castanheira *et al* (2001) e em Green, Dixon e Zaharlick (2005), apresento uma representação da lógica de investigação que foi desenvolvida ao longo deste estudo. A partir da questão geral, *Como os estudantes da Fono se inserem em práticas de letramentos acadêmicos*, eu explicito as questões que foram surgindo à medida que fui construindo e analisando os dados em um processo reflexivo e interativo-responsivo. Para demonstrar visualmente a natureza recursiva que caracteriza uma pesquisa de perspectiva etnográfica, inseri uma seta dupla para sinalizar que novas questões e novas análises surgem a partir de questões propostas e análises já realizadas.

**Questão norteadora da pesquisa:** *Como os estudantes da Fono se inserem em práticas de letramentos acadêmicos no contexto investigado?*

**Propondo questões:** como se deu a formação da Fonoaudiologia no Brasil e em Minas Gerais? Como esse lastro histórico se materializa na grade curricular de cursos de graduação em Fono? Que concepção/concepções de linguagem estariam subjacentes a essa grade curricular?

**Representando dados:** apresentação de documentos históricos sobre as origens da Fonoaudiologia; mapeamento de grades curriculares de cursos de graduação em Fonoaudiologia de duas universidades públicas brasileiras; construção de quadros comparativos entre as grades curriculares de dois cursos de graduação em Fonoaudiologia.

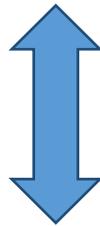
**Analisando eventos:** análise dos documentos históricos; análise comparativo-contrastiva das informações sobre disciplinas obrigatórias das grades curriculares da graduação em Fonoaudiologia de duas universidades públicas brasileiras; investigação sobre concepção/concepções de linguagem em disciplinas obrigatórias do currículo.



**Propondo questões:** como a matriz curricular da Fonoaudiologia se organiza? Quais seriam as demandas para os estudantes em relação aos letramentos acadêmicos que poderiam ser inferidas a partir da matriz curricular? Qual seria o papel do corpo docente no processo de inserção dos estudantes nos letramentos acadêmicos no contexto investigado?

**Representando dados:** apresentação da matriz curricular da Fonoaudiologia; mapeamento de disciplinas obrigatórias ministradas em diferentes unidades da UFMG; construção de quadros comparativos de planos de ensino de disciplinas obrigatórias ministradas em diferentes unidades da UFMG

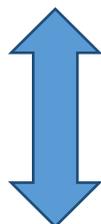
**Analisando eventos:** análise da matriz curricular do curso de graduação em Fonoaudiologia; análise comparativo-contrastiva de planos de ensino de disciplinas obrigatórias do curso de Fono ministradas no ciclo básico em diferentes unidades da UFMG; análise de notas de campo sobre a atuação dos professores da Fono no processo de inserção dos estudantes nas demandas dos letramentos acadêmicos na graduação.



**Propondo questões:** Quais as funções do Programa de Tutoria no processo de inserção dos estudantes calouros das demandas dos letramentos acadêmicos? Que demandas e obrigações seriam apresentadas para os estudantes calouros em relação aos letramentos acadêmicos nos encontros de Tutoria? Que temas seriam privilegiados nos encontros de Tutoria sobre os letramentos acadêmicos no contexto investigado?

**Representando dados:** apresentação do Pré-Projeto de Tutoria; apresentação de slides produzidos pelos tutores para os encontros de Tutoria; construção de quadros com informações sobre os encontros de Tutoria e seus temas; sínteses de conteúdos de materiais produzidos pelos tutores para os encontros; transcrições de trechos dos encontros de Tutoria.

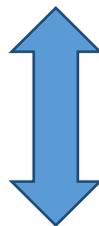
**Analisando eventos:** análise comparativo-contrastiva das informações dos materiais escritos e das transcrições a fim de identificar demandas e expectativas em relação aos letramentos acadêmicos para os estudantes; investigação sobre a interseção da esfera acadêmica com a esfera do exercício profissional tanto em relação aos letramentos quanto em relação à construção da identidade dos graduandos da Fono.



**Propondo questões:** por que os estudantes da Fono deveriam assumir um posicionamento empreendedor em seu percurso acadêmico? Que relações poderiam ser estabelecidas entre o posicionamento empreendedor do graduando e sua inserção do mercado de trabalho? Que temas sobre mercado de trabalho seriam privilegiados pelos tutores nos encontros da Tutoria? Que letramentos seriam valorizados pelos tutores na interface esfera acadêmica-esfera do exercício profissional?

**Representando dados:** transcrição de trechos dos encontros de Tutoria cujo tema foi mercado de trabalho; mapeamento dos subtemas abordados pelos Tutores nos encontros sobre mercado de trabalho; apresentação de material escrito produzido pelos tutores para os encontros sobre mercado de trabalho.

**Analisando eventos:** análise comparativo-contrastiva dos materiais escritos e dos trechos das transcrições para identificar distanciamentos e aproximações da visão dos tutores sobre mercado de trabalho e demandas em relação aos letramentos profissionais no processo de inserção dos graduandos da Fono no mercado de trabalho.



**Propondo questões:** que demandas e expectativas em relação aos letramentos acadêmicos seriam esperadas dos graduandos na perspectiva de uma professora da Fono?

**Representando dados:** transcrição de trechos da reunião entre a pesquisadora e a professora Ana; apresentação de planos de ensino para a disciplina optativa de leitura e produção de textos acadêmicos feitos pela pesquisadora e por uma professora do Departamento de Fonoaudiologia.

**Analisando eventos:** análise comparativo-contrastiva dos dados, buscando identificar e explicitar a visão de uma *insider* (professora Ana) e a visão da pesquisadora (no papel de professora da Fono) sobre quais seriam as demandas e as expectativas em relação à disciplina sobre os letramentos acadêmicos.



**Propondo questões:** que demandas e expectativas seriam esperadas pelos estudantes em relação aos letramentos acadêmicos na disciplina optativa de leitura e produção de textos ministrada por mim? Em que medida as minhas expectativas como professora se aproximariam e/ou se afastariam das expectativas dos estudantes em relação à abordagem dos letramentos acadêmicos na disciplina optativa de leitura e produção de textos?

**Representando dados:** mapeamento da organização da primeira aula da disciplina nas duas edições; mapeamento de respostas escritas dos estudantes a questões de uma sondagem realizada; transcrição de trechos das interações entre estudantes e pesquisadora na primeira aula das duas edições da disciplina optativa.

**Analisando eventos:** análises comparativo-contrastivas entre os dados para identificar e compreender demandas e expectativas dos estudantes em relação aos letramentos acadêmicos a fim de identificar possíveis aproximações e distanciamentos em relação ao que foi explicitado pela professora Ana e pela pesquisadora no papel de professora.

Neste capítulo, apresentei algumas facetas do percurso teórico-metodológico vivenciado por mim na construção desta pesquisa, de perspectiva etnográfica, procurando explicitar algumas ações que foram sendo tomadas durante o processo investigativo. A partir das discussões propostas, principalmente, por Green e Bloome (2005), Green, Dixon e Zaharlick (2005) e Heath e Street (2008),

refleti sobre como fui me apropriando de ações metodológicas, baseadas nos princípios etnográficos, que foram decisivas para proceder às análises que eu apresento nos próximos capítulos.

### 3. A FONOAUDIOLOGIA E SUAS ESPECIFICIDADES: UM OLHAR EXPLORATÓRIO

Minha entrada no curso de Fonoaudiologia foi acompanhada de muitas perguntas: o que seria o curso de Fonoaudiologia afinal de contas? Em quais práticas de letramento os graduandos estariam envolvidos? Como o curso de graduação de Fonoaudiologia seria organizado? Quais disciplinas, ao longo da graduação, os estudantes cursariam? Quais as demandas dos estudantes de graduação em relação à leitura e à escrita? A instituição realizaria algum tipo de ação em relação aos letramentos acadêmicos? Se sim, que ações seriam essas? Neste capítulo, com o objetivo de oferecer elementos para responder a essas perguntas, apresento reflexões que resultaram da análise de marcos históricos constitutivos do processo de surgimento da profissão de fonoaudiólogo no contexto brasileiro e da grade curricular de disciplinas obrigatórias no curso de graduação em Fonoaudiologia de duas universidades públicas brasileiras.

Heath (1982, p.36, tradução minha) argumenta que, em investigações de perspectiva etnográfica de qualquer grupo social, é fundamental “relacionar as origens e a história do grupo ao longo do tempo para considerar tanto o passado social quanto o presente social<sup>40</sup>”. A necessidade de adotar uma perspectiva histórica no desenvolvimento de um estudo etnográfico, defendida por Heath, é coerente com o reconhecimento da natureza dialógica da linguagem, conforme discuti no capítulo 1. A partir das proposições de Heath (1982), compreendi que a busca de elementos da história da criação de cursos de graduação para a formação de fonoaudiólogos seria necessária para lançar luzes sobre os sentidos dos letramentos acadêmicos no contexto observado. Aarão *et al.* (2011), no artigo “Histórico da Fonoaudiologia: relato de alguns estados brasileiros”, traçam um pequeno histórico do surgimento da Fonoaudiologia como área de atuação profissional, afirmando que o

registro da história da Fonoaudiologia no Brasil não está organizado e a maneira como se deu a sua implementação no estado de Minas Gerais é pouco documentada, com dúvidas sobre seu início e desenvolvimento e quais caminhos seguidos e as influências que resultaram em seu estado atual. (AARÃO *et al.*, 2011, p.238).

---

<sup>40</sup> Texto original: “relate the origins and history of the group through time to consider the social past as well as the social present.”

Conforme indicado por Aarão e colegas, a história da Fonoaudiologia no Brasil é pouco documentada. Tal fato, constatado por essas pesquisadoras, se apresentou como um limite para o desenvolvimento de uma abordagem histórica, conforme proposta por Heath (1982). Entretanto, entendi que essa limitação poderia ser transposta pela realização de uma análise de documentos sobre as origens da Fonoaudiologia, buscando identificar concepções de linguagem e expectativas e demandas pertinentes à atuação do fonoaudiólogo. No meu entender, o exame de algumas questões sobre esses aspectos (como, por exemplo, a linguagem é compreendida nesses documentos? Qual o papel e a função do fonoaudiólogo? Como se dá o seu processo de formação?) poderia auxiliar a composição de um quadro referencial a partir do qual poderíamos supor como práticas de letramento foram sendo delineadas nesse campo profissional ao longo do tempo.

Dessa forma, com o objetivo de compor esse quadro referencial, procedi a uma investigação que será apresentada neste capítulo. Na primeira parte, apresento informações sobre as origens da Fonoaudiologia no Brasil e em Minas Gerais para entender como se deu a constituição da profissão e do curso. Na segunda parte, analiso alguns aspectos da grade curricular da graduação de Fonoaudiologia no intuito de estabelecer um lastro entre as origens da Fono e a configuração das disciplinas da graduação nos dias atuais. Tais ações tiveram o intuito de compreender possíveis demandas colocadas em relação aos letramentos acadêmicos para os estudantes em um contexto situado, como apregoam os Novos Estudos de Letramento (BARTON; HAMILTON, 2000; GEE, 1990; STREET, 1984-1995, 2013; 2014).

### **3.1 Elementos históricos para análise dos letramentos acadêmicos em um curso de Fonoaudiologia**

Nesta seção, para a construção de um quadro referencial que auxilie a interpretação de práticas de letramento desenvolvidas no contexto do curso de graduação em Fonoaudiologia, destaco alguns marcos da história do processo de constituição dessa atividade profissional. Esse movimento analítico visa examinar, particularmente, elementos pertinentes à concepção de linguagem, à função e ao campo de atuação desse profissional.

### **3.1.1 O percurso histórico da Fonoaudiologia no Brasil**

Aarão *et al.* (2011) traçam a história da Fonoaudiologia no contexto brasileiro ao apresentarem uma reconstituição de marcos importantes desse processo. Essas autoras indicam, como marco histórico da Fonoaudiologia no Brasil, a criação, em 1854, do Imperial Instituto dos Meninos Cegos e, em 1856, do Colégio Nacional para Surdos-Mudos. Já no início do século XX, em 1912 precisamente, o médico Augusto Linhares, considerado um dos precursores da Fono no Brasil, dedicava-se ao estudo e à pesquisa na área de reabilitação da voz e da fala, ministrando cursos para professores que lidavam com estudantes que apresentavam sintomas, comportamentos e ações que eram considerados distúrbios, como a gagueira. A estruturação da profissão foi determinada pelo contexto político entre os anos de 1920 e 1940, com a criação, por exemplo, da Liga Brasileira de Higiene Mental (1923), pelo médico higienista Gustavo Riedel, cujos interesses eram o aprimoramento da raça para o desenvolvimento do Brasil, e do Ministério da Educação e da Saúde (1930).

Ao longo das décadas seguintes, segundo Aarão *et al.* (2011), a Liga, em função do desenvolvimento tecnológico que foi permitindo conhecer mecanismos de transmissão de doenças, defendeu a ideia da existência de uma raça sem vícios e/ou defeitos, praticando ações, como combate ao alcoolismo, seleção de imigrantes, controle de casamento, esterilização compulsória de “degenerados”, dentre outras. Essas ideias higienistas influenciaram a educação brasileira que, aliada aos avanços da Medicina, realizava ações para detecção e classificação do que era considerado anomalia orgânica e funcional da fala, com descrição do perfil do portador da alteração, apontando para a necessidade de um profissional responsável para eliminar essas anomalias – o chamado professor especializado. Ao longo de 1930, esses professores especializados atuavam nas escolas para prevenir e corrigir os chamados desvios de linguagem dos estudantes, como gagueira, distúrbios da articulação, disartria (fala lenta ou arrastada), com o suporte da Medicina e da Psicologia, determinando o que era patológico e o que era normal. Imbuídos de ideias higienistas, que pregavam a existência do homem sadio e culto, esses professores apontavam como defeitos, além de problemas ligados à parte biológica da linguagem, quaisquer desvios do que era considerado a linguagem padrão – os chamados vícios, defeitos, impurezas –, o que implicava desconsiderar

o fenômeno da variação linguística e estigmatizar falantes de qualquer variante que não estivesse de acordo com esse padrão estabelecido – em especial pessoas de camadas populares que usavam variantes não padrão. Havia, inclusive, um combate aos estrangeirismos à época, ou seja, a linguagem de imigrantes e seus filhos era considerada um problema a ser resolvido. Essa ideia do português correto, é preciso dizer, ainda se encontra arraigada em muitas práticas de letramento escolar e não escolar, como tem sido apontado por diferentes pesquisas ao longo dos últimos anos (BASTOS, 2009; SANTOS, 2015; MOURA, 2017; PRADO 2019; SOUZA, 2019).

Ainda de acordo com as pesquisadoras Aarão *et al.* (2011), entre 1940 e 1950, os professores especializados, que recebiam formação específica informal, calcados na prática e na leitura de material estrangeiro, passaram a ser nomeados como terapeutas da fala ou logopedistas. Além dessa classificação, havia também os títulos de ortofonistas ou audiologistas que, por estarem vinculados à área da saúde, eram valorizados socialmente. Esse movimento ampliou a atuação dos professores especializados para o contexto clínico, ou seja, sua atuação não mais se limitava à esfera da educação. Essa ampliação propiciou a criação do curso de Logopedia ou Terapia da Palavra – ambos voltados para a reabilitação das pessoas.

A década de 1960 marca o início da institucionalização da Fonoaudiologia, em especial, com o intercâmbio entre o médico argentino Júlio Bernaldo de Quirós e os médicos brasileiros Mauro Spinelli e Américo Morgante, que vão para Argentina se especializar em Foniatria. Spinelli e Morgante são protagonistas na implementação dos dois primeiros cursos de nível técnico de Logopedia do país, ambos no estado de São Paulo. O primeiro curso na Universidade de São Paulo (USP), em 1960, era vinculado à Clínica de Otorrinolaringologia do Hospital das Clínicas da Faculdade de Medicina e ligado à demanda médica. O segundo curso na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), em 1962, era vinculado ao Instituto de Psicologia e ligado a demandas educacionais verificadas por psicólogos (atenção e tratamento dos chamados distúrbios da comunicação, como afasias, gagueiras, problemas neurológicos, deficiências etc<sup>41</sup>).

---

<sup>41</sup> A revista *Distúrbios da Comunicação*, publicada pelo curso de Fonoaudiologia da PUC-SP, é expressão do desenvolvimento e do fortalecimento dessa perspectiva nessa instituição ao longo dos anos. A revista objetiva publicar “avanços científicos e tecnológicos produzidos no campo dos

Um aspecto relevante sobre a criação dos cursos de Fonoaudiologia no espaço da universidade, apontado por Aarão *et al.* (2011), é que

a sistematização acadêmica vem legitimar o perfil do profissional anteriormente delineado, o que reafirma que a Fonoaudiologia não surge com a institucionalização do ensino e sim com a prática que antecedeu a criação dos cursos. Da mesma forma, a consolidação e valorização do profissional, nesse período, eram obtidas por meio do trabalho clínico somado às escassas publicações. (AARÃO *et al.*, 2011, p.241).

O incremento no número de profissionais, a partir da criação dos cursos na USP e na PUC-SP, favoreceu a fundação da Associação Brasileira de Fonoaudiologia, em 1962, que buscava regulamentar a profissão como curso superior, uma vez que, até então, em função da curta duração dos cursos, o profissional era considerado de nível técnico e estaria, portanto, submetido a outro profissional no exercício de suas funções, principalmente médicos. Essa luta, segundo as autoras, foi organizada a partir do argumento de que médicos otorrinolaringologistas não tinham o domínio de temas como gagueira e linguagem.

Em 1971, André Franco Montoro, senador pelo estado de São Paulo, propôs um projeto de lei, cujo objetivo era organizar e legalizar a profissão. Esse projeto foi devolvido aos fonoaudiólogos para que decidissem qual nome seria usado para a profissão: Logopedia, Terapia da Palavra ou Fonoaudiologia. O processo de reconhecimento da profissão enfrentou obstáculos, como a tentativa de obrigar fonoaudiólogos, psicólogos, fisioterapeutas e outros profissionais da área da saúde a atuarem sob a supervisão de médicos.

Conforme Aarão *et al.* (2011), depois de algumas tentativas fracassadas, 10 anos depois, foi aprovada a regulamentação da profissão de fonoaudiólogo, com a sanção da Lei nº 6.965, de 09 de dezembro de 1981, pelo então presidente João Batista Figueiredo – último presidente da Ditadura Militar. O jornal *Folha de São*

---

distúrbios da comunicação, fornecendo fundamentação teórica e atualização aos profissionais e estudantes de Fonoaudiologia e áreas afins. Um de seus diferenciais é a divulgação de estudos e pesquisas que fazem interface entre ciências da saúde e ciências humanas. Aberto a contribuições da comunidade científica nacional e internacional, é um periódico especializado, arbitrado e divulgado exclusivamente *on line*.” A revista pode ser acessada em <https://revistas.pucsp.br/index.php/dic/index>.

*Paulo*<sup>42</sup> do dia 10/12/1981 publicou uma pequena nota sobre o ocorrido no Caderno Educação (FIGURA 1).

---

<sup>42</sup> Realizei uma pesquisa no acervo digital da *Folha de São Paulo*, usando o termo “Fonoaudiologia” no período em que a Lei nº 6.965 foi promulgada. Como a universidade pesquisada se encontra em Minas Gerais, realizei o mesmo procedimento com o jornal *Estado de Minas*, mas não obtive nenhum resultado.

Figura 1 - Nota sobre a regulamentação da profissão de fonoaudiólogo publicada no jornal Folha de São Paulo em 10/12/1981

Quinta-feira, 10 de dezembro de 1981

FOLHA DE S. PAULO

# Guerra Vieira vai assumir Reitoria da USP em janeiro

**TERESA MARTINS**  
O governador Adolfo Melo Guerra Vieira vai assumir a reitoria da Universidade de São Paulo (USP) em janeiro de 1982. A transferência da reitoria para o governador foi determinada pelo presidente da Comissão de Reorganização da USP, o deputado federal Paulo Roberto Costa, em uma reunião realizada no dia 10 de dezembro em São Paulo.



O prof. Guerra Vieira

Só por esse fato, a nomeação do prof. Guerra Vieira era uma ótima carta, pois ele sempre teve uma visão bastante clara das necessidades da USP e das possibilidades de desenvolvimento da universidade. Além disso, Guerra Vieira é um homem de visão e de coragem política, o que lhe dá condições para enfrentar os desafios da reitoria da USP.

A lista de atividades a serem desenvolvidas na reitoria, que inclui a administração, a coordenação dos cursos, a pesquisa, a extensão e a comunicação, é bastante ampla. Guerra Vieira vai assumir a reitoria em janeiro de 1982, após a conclusão da Comissão de Reorganização da USP.

Para indicar função tem "muito de política". A nomeação como reitor da USP é uma decisão política, pois envolve a administração da universidade e a relação com o governo. Guerra Vieira vai assumir a reitoria em janeiro de 1982, após a conclusão da Comissão de Reorganização da USP.

A comunidade da Unicamp prepara recurso judicial. O Conselho de Administração da Unicamp vai recorrer ao Poder Judiciário para anular a decisão do Conselho de Reitores da USP de nomear Guerra Vieira como reitor da USP.

Medicina começa voltar às aulas hoje em Marília. O curso de Medicina da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP) em Marília vai começar as aulas em janeiro de 1982.

Sua regulamentação para fonoaudiólogos. O Conselho Federal de Fonoaudiólogos vai regulamentar a profissão de fonoaudiólogo no Brasil.

Sua regulamentação para fonoaudiólogos. O Conselho Federal de Fonoaudiólogos vai regulamentar a profissão de fonoaudiólogo no Brasil.

# Ministro alerta para perigos do 'ódio acumulado'

**BRASÍLIA** — Ao ser recebido em Brasília, o ministro da Educação, Paulo Roberto Costa, alertou para os perigos do "ódio acumulado" no Brasil.

"Temos que evitar, em um país de 150 milhões de habitantes, que se acumule um ódio que possa levar a uma situação de violência social", afirmou Costa.

Costa afirmou que o Brasil precisa de uma reforma educacional que permita a todos os brasileiros ter acesso à educação.

Costa afirmou que o Brasil precisa de uma reforma educacional que permita a todos os brasileiros ter acesso à educação.

Costa afirmou que o Brasil precisa de uma reforma educacional que permita a todos os brasileiros ter acesso à educação.

Costa afirmou que o Brasil precisa de uma reforma educacional que permita a todos os brasileiros ter acesso à educação.

Costa afirmou que o Brasil precisa de uma reforma educacional que permita a todos os brasileiros ter acesso à educação.

Costa afirmou que o Brasil precisa de uma reforma educacional que permita a todos os brasileiros ter acesso à educação.

# Cem mil no concurso da Secretaria

A Secretaria Estadual de Educação realizou um concurso para a contratação de cem mil professores.

O concurso foi realizado em São Paulo e contou com a participação de milhares de candidatos.

O concurso foi realizado em São Paulo e contou com a participação de milhares de candidatos.

O concurso foi realizado em São Paulo e contou com a participação de milhares de candidatos.

O concurso foi realizado em São Paulo e contou com a participação de milhares de candidatos.

O concurso foi realizado em São Paulo e contou com a participação de milhares de candidatos.

O concurso foi realizado em São Paulo e contou com a participação de milhares de candidatos.

O concurso foi realizado em São Paulo e contou com a participação de milhares de candidatos.

EDUCAÇÃO - 19

### FACULDADE DE BELAS ARTES DE SÃO PAULO TRANSFERÊNCIAS

- ARQUITETURA - (Curso de 5 Anos)
- EDUCAÇÃO ARTÍSTICA - (1.º a 5.º Grau)
- ARTES INDUSTRIAIS - (Em Pintura, Escultura e Gravura)

### ARQUITETURA E URBANISMO

EDUCAÇÃO ARTÍSTICA

### ARTES INDUSTRIAIS

EDUCAÇÃO ARTÍSTICA

### BACHARELADO

EDUCAÇÃO ARTÍSTICA

### VESTIBULAR/82

ENGENHARIA ELÉTRICA

### VESTIBULAR

NUTRIÇÃO - S. CAMILO

### VESTIBULAR

ENFERMAGEM - S. JOSÉ

### VESTIBULAR

CURSOS TÉCNICOS

### VESTIBULAR

GUARULHOS

### Nós criamos um estilo em educação

Vestibular/82 - FIA

### VESTIBULAR 82

INSCRIÇÕES ABERTAS

### FRANCISCANAS

VESTIBULAR - 82

### SUA TUDO SOBRE COMPUTADORES

CURSOS INTENSIVOS DE FÉRIAS

## *Saiu regulamentação para fonoaudiólogos*

BRASÍLIA — O presidente da República sancionou ontem a Lei n.º 6.965, que regulamenta a profissão de fonoaudiólogo. São considerados fonoaudiólogos os que tiverem graduação plena em **Fonoaudiologia** e atuarem em pesquisa, prevenção, avaliação e terapia fonoaudiológicas na área de comunicação oral ou escrita. Os cursos de **Fonoaudiologia** serão autorizados a funcionar somente em instituições de ensino superior.

Fonte: *Folha de São Paulo*, 1981<sup>43</sup>.

A nota do jornal *Folha de São Paulo* faz referência à Lei n.º 6.956<sup>44</sup>, de 9 de dezembro de 1981, que, no parágrafo único do artigo 1º, afirma que o fonoaudiólogo “é o profissional, com graduação plena em Fonoaudiologia, que atua em pesquisa, prevenção, avaliação e terapia fonoaudiológicas na área da comunicação oral e escrita, voz e audição, bem como em aperfeiçoamento dos padrões da fala e da voz.”

Um primeiro aspecto a ser observado é o destaque dado à criação oficial, via legislação, da profissão de fonoaudiólogo pelo jornal *Folha de São Paulo*. A informação sai como uma pequena nota, quase no final da página, com um título que é um dos menos chamativos em relação à distribuição do texto na página (em relação ao tamanho da letra, ao uso de negrito). Como já discutido, o título, de certa maneira, aponta para o que Aarão *et al.* (2011) já chamavam a atenção: a profissão de fonoaudiólogo nasce antes da sua legalização e da formação institucional, pois se usa o vocábulo fonoaudiólogo, sinalizando que o profissional já era conhecido por esse nome.

Outro aspecto que pode ser salientado é a definição da profissão de fonoaudiólogo: “os que tiverem graduação plena em Fonoaudiologia e atuarem em pesquisa, prevenção, avaliação e terapia fonoaudiológicas na área de comunicação

43

<https://acervo.folha.com.br/leitor.do?numero=7886&keyword=Fonoaudiologia&anchor=4214187&origem=busca&originURL=&pd=fb8b961001cecc4d7b9a26b085c7db82>

44

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l6965.htm#:~:text=L6965&text=LEI%20No%206.965%2C%20DE%209%20DE%20DEZEMBRO%20DE%201981.&text=Disp%C3%B5e%20sobre%20a%20regulamenta%C3%A7%C3%A3o%20da,Fonoaudi%C3%B3logo%2C%20e%20determina%20outras%20provid%C3%AAs](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6965.htm#:~:text=L6965&text=LEI%20No%206.965%2C%20DE%209%20DE%20DEZEMBRO%20DE%201981.&text=Disp%C3%B5e%20sobre%20a%20regulamenta%C3%A7%C3%A3o%20da,Fonoaudi%C3%B3logo%2C%20e%20determina%20outras%20provid%C3%AAs)

oral e escrita<sup>45</sup>”, que, em certa medida, retoma e acentua aspectos do exercício profissional atribuído historicamente ao fonoaudiólogo: corrigir os problemas no uso da linguagem, em especial, a linguagem oral.

Na próxima subseção, apresento um histórico sobre a Fonoaudiologia em Minas Gerais, incluindo a criação do curso de graduação na UFMG.

### **3.1.2 O percurso histórico da Fonoaudiologia em Minas Gerais e a criação da graduação em Fono na UFMG**

De acordo com Pereira *et al.* (2012), os primeiros fonoaudiólogos chegaram em Minas Gerais na década de 1970, e o acordo firmado com a Legião Brasileira de Assistência<sup>46</sup> (LBA), em 1979, que exigia a presença de fonoaudiólogos em clínicas conveniadas, gerou uma demanda por profissionais tanto em Belo Horizonte quanto no interior do estado. Em 1979, foi criado o Núcleo Mineiro de Fonoaudiologia, com apenas 12 participantes, e, em 1980, foi criada a Associação de Fonoaudiólogos de Minas Gerais (AFOMIG) que, segundo Pereira *et al.* (2012, p.318), além de promover eventos científicos, “tinha a preocupação de verificar os valores que eram cobrados nos atendimentos”, o que parece implicar uma interseção entre o universo acadêmico e a esfera do exercício profissional desde as origens do curso em Minas Gerais.

---

<sup>45</sup> A Lei 6.956 afirma, no parágrafo único do artigo 1º, que o fonoaudiólogo “é o profissional, com graduação plena em Fonoaudiologia, que atua em pesquisa, prevenção, avaliação e terapia fonoaudiológicas na área da comunicação oral e escrita, voz e audição, bem como em aperfeiçoamento dos padrões da fala e da voz.” O jornal *Folha de São Paulo*, no entanto, enfatizou apenas os aspectos relativos à comunicação oral e escrita, talvez por a expressão, em certa medida, englobar aspectos de voz, audição e fala.

<sup>46</sup> “A Legião Brasileira de Assistência (LBA) foi um órgão assistencial público brasileiro, fundado em 28 de agosto de 1942, pela então primeira-dama Darcy Vargas, com o objetivo de ajudar as famílias dos soldados enviados à Segunda Guerra Mundial, contando com o apoio da Federação das Associações Comerciais e da Confederação Nacional da Indústria. Em 5 de setembro do mesmo ano, os seus estatutos foram registrados no 6º Ofício de Registro Especial de Títulos e Documentos do Rio de Janeiro, como uma sociedade civil. [...] No ano de 1944, foi construída a sede da organização, no Rio de Janeiro: um prédio de nove pavimentos, dividido em dois blocos, batizado com o nome de sua fundadora, Edifício Darcy Vargas. Com o final da guerra, se tornou um órgão de assistência as famílias necessitadas em geral. A LBA era presidida pelas primeiras-damas. Através do Decreto-lei nº 593, de 27 de maio de 1969, transforma a sociedade civil em fundação, com o nome de Fundação Legião Brasileira de Assistência, mantendo a mesma sigla LBA, vinculado ao Ministério do Trabalho e Previdência Social. [...] Em 1991, sob a gestão de Rosane Collor, foram feitas diversas denúncias de esquemas de desvios de verbas da LBA, como uma compra fraudulenta de 1,6 milhão de quilos de leite em pó. A LBA foi extinta através do art. 19, inciso I, da Medida Provisória nº 813, de 1º de janeiro de 1995, publicada no primeiro dia em que assumiu o governo o Presidente Fernando Henrique Cardoso. Na época da sua extinção, estava vinculado ao Ministério do Bem-Estar do Menor.” Informações disponíveis em: <https://fonte.ufsm.br/index.php/legiao-brasileira-de-assistencia-lba>

Retomando a discussão sobre a promulgação da Lei n° 6.956, além da regulamentação da profissão, essa Lei também previu a criação dos Conselhos Federal e Regionais de Fonoaudiologia – as atividades do Conselho Federal de Fonoaudiologia se iniciaram em 1983; os Conselhos Regionais foram sendo criados a partir das demandas profissionais. Outro aspecto relevante foi o fato de, a partir da Lei, a formação do fonoaudiólogo ficar sob a responsabilidade exclusiva das instituições de ensino superior, o que favoreceu o aparecimento de cursos de graduação em vários estados brasileiros nas décadas de 1980 e 1990.

Em meados de 1980, após a sanção da Lei n° 6.965, portanto, havia uma pressão para a criação do primeiro curso de Fonoaudiologia de Minas Gerais, que ficou sob a responsabilidade das Faculdades Metodistas Izabela Hendrix – atual Centro Universitário Metodista Izabela Hendrix – na cidade de Belo Horizonte. Segundo Pereira *et al.* (2012), o processo de abertura do curso enfrentou obstáculos, como o pequeno número de profissionais qualificados para estruturar o currículo, de um lado, e, de outro, a oposição de profissionais que já atuavam em Belo Horizonte e estavam temerosos quanto à abertura de mercado. Apesar dos desafios, o curso superior em Fonoaudiologia do Izabela Hendrix foi inaugurado em fevereiro de 1990<sup>47</sup>.

O curso de Fonoaudiologia da UFMG<sup>48</sup> foi criado a partir da proposta do então reitor Professor Tomaz Aroldo da Mota Santos, em 1995, que solicitou ao diretor da Faculdade de Medicina, à época, que avaliasse, junto ao Departamento de Oftalmologia e Otorrinolaringologia, a possibilidade de criação do curso. Depois dos trâmites legais<sup>49</sup>, o Conselho Universitário instituiu o curso de Fonoaudiologia da UFMG em 1º de julho de 1999, e o primeiro vestibular foi realizado em dezembro do

---

<sup>47</sup> Acessei o site do Centro Universitário Izabela Hendrix para obter mais informações sobre o curso de Fonoaudiologia (1ª turma, quantos alunos matriculados, matriz curricular, dentre outros), mas não encontrei documentos, notícias, registros. Além disso, de acordo com o site, atualmente a graduação em Fono parece não ser mais ofertada pelo Centro.

<sup>48</sup> Maiores informações sobre a criação do curso de Fonoaudiologia da UFMG, suas turmas de graduação, seu quadro de professores, dentre outras, podem ser obtidas no e-book *Fonoaudiologia UFMG – 15 anos*, que pode ser acessado em: [https://www.medicina.ufmg.br/cegrad\\_antigo/fon/ebook.php](https://www.medicina.ufmg.br/cegrad_antigo/fon/ebook.php).

<sup>49</sup> Está disponível, em [www.ufmg.br/criacaodecursodegraduacao](http://www.ufmg.br/criacaodecursodegraduacao), o documento “Criação de cursos de graduação: instruções gerais para montagem de processo de criação de curso”, produzido pela Prograd/UFMG em 2008, que apresenta as etapas necessárias para criação de um curso de graduação. O documento oferece informações sobre legislações a serem consultadas, sobre como organizar o projeto pedagógico, sobre como compor uma comissão, dentre outros. A consulta a esse documento sinaliza a complexidade do processo, inclusive para justificar o fato de o curso de graduação de Fono na UFMG ter demorado de 1995 a 1999 para ser institucionalizado.

mesmo ano. Esse acontecimento foi comunicado à comunidade da UFMG por uma nota no Boletim da UFMG do dia 04 de agosto de 1999 (FIGURA 2):

Figura 2 - Nota do Boletim da UFMG sobre a criação do curso de Fono na Faculdade de Medicina da UFMG



Fonte: Boletim da UFMG, 1999<sup>50</sup>.

Foram necessários quatro anos para que o processo se concretizasse, e Pereira *et al.* (2012), ao entrevistarem 27 profissionais – 24 fonoaudiólogos, 2 otorrinolaringologistas, 1 oftalmologista – que, de alguma maneira, estiveram envolvidos na criação do curso da UFMG, pois atuaram no estado de Minas entre as décadas de 70 e 90, sinalizam para a complexidade desse processo, como pode ser visto pelo relato de um dos envolvidos:

primeiramente o curso de Fonoaudiologia estaria vinculado ao departamento de otorrinolaringologia... a criação de um curso é muito burocrática, passamos por várias etapas, como a criação do

<sup>50</sup> <https://www.ufmg.br/boletim/bol1243/>

currículo, que está devidamente documentada na Faculdade de Medicina (UFMG)... (PEREIRA *et al.*, 2012, p.322).

A coordenação do curso recém-criado ficou sob a responsabilidade do Departamento de Oftalmologia e Otorrinolaringologia da Faculdade de Medicina da UFMG que, em 2006, se desmembrou para criação do Departamento de Fonoaudiologia (DepFono), à época, formado por 11 docentes. O DepFono compõe o quadro institucional da Faculdade de Medicina, que conta ainda com os seguintes departamentos: Anatomia Patológica e Medicina Legal; Anatomia e Imagem; Aparelho Locomotor; Clínica Médica; Cirurgia; Ginecologia e Obstetrícia; Medicina Preventiva e Social; Oftalmologia e Otorrinolaringologia; Pediatria; Propedêutica Complementar; Saúde Mental<sup>51</sup>.

O DepFono está localizado no prédio da Faculdade de Medicina. Essa construção, constituída por diversos corredores ocupados por salas de aulas, laboratórios, espaços de acervo, departamentos, núcleos, espaços de convivência, apresenta uma arquitetura complexa para um visitante – em minhas primeiras visitas, tive dificuldades de localizar as salas para onde deveria ir.

Oficialmente, o DepFono ocupa a sala 251, onde trabalham a secretária e a chefe do departamento. Em 2020<sup>52</sup>, segundo a professora Ana, foi feita uma reforma na sala dos professores (sala 249), transformando-a em: i) gabinetes que abrigam duas docentes, podendo ampliar para três, se for necessário; e ii) um espaço de refeição/convivência, que abriga geladeira e micro-ondas. Antes havia uma única sala sem divisões na qual ficavam dispostos todos os computadores das professoras, geladeira e micro-ondas. Na reforma, foi agregada à sala 249, uma sala de aula contígua. Além dela, ao lado da sala 251 citada anteriormente, outra sala foi transformada em sala de reunião.

Há a sala 067, na qual funciona o Colegiado de Fono e cuja porta se encontra em um corredor, no qual está afixado um Quadro de Avisos. Minhas visitas ao Colegiado, entretanto, nunca se deram por essa porta de acesso direto. Sempre

---

<sup>51</sup> Para maiores informações sobre a Faculdade de Medicina da UFMG e seus departamentos, acessar <https://www.medicina.ufmg.br/institucional/>.

<sup>52</sup> É importante ressaltar que essa reforma aconteceu pouco antes da pandemia, ou seja, as professoras conseguiram gabinetes 12 anos após a criação do Departamento. Essa demora ilustra como a questão do espaço é um assunto delicado na Faculdade de Medicina, o que explica o porquê de o prédio parecer um canteiro de obras. Durante toda a minha permanência no prédio – de outubro de 2018 a dezembro de 2019 –, sempre havia barulho de máquinas e homens trabalhando.

entrei em uma sala, no mesmo corredor, em que normalmente ficavam duas estagiárias para atender os estudantes. De dentro dessa sala, havia uma porta que dava acesso à secretaria. Da secretaria, eu passava por outras salas até chegar ao Colegiado.

O Laboratório de Fono (LabFono), na sala 064, também é um espaço reservado aos estudantes de Fono, que pode funcionar, com marcação prévia, como sala de aula. Nele se encontram vários computadores e uma cabine acústica. Há ainda os laboratórios de pesquisa, que funcionam nas salas 285 e 291, usados por estudantes da graduação e da pós-graduação da Fono. Por fim, há o Laboratório de Simulação (Labsim), que funciona no 6º andar, e é usado por estudantes de Fonoaudiologia e de Medicina. O Labsim abriga equipamentos, como manequins que permitem ausculta e simulação de partos, cabine acústica e audiômetro, dentre outros, que possibilitam aos estudantes simular atendimentos. Essa pequena descrição foi feita para ilustrar de que maneira o DepFono se encontra distribuído espacialmente no prédio da Faculdade de Medicina.

Além da graduação em Fonoaudiologia, a Faculdade de Medicina também oferta a graduação em Medicina e em Tecnologia em Radiologia, conforme pode ser visto na Figura 3:

Figura 3 - Print da página inicial de graduação do site da Faculdade de Medicina da UFMG com os cursos ofertados



Fonte: Site da Faculdade de Medicina da UFMG<sup>53</sup>.

Voltando ao curso de graduação de Fonoaudiologia, o quadro docente do DepFono atualmente é composto por 18 professoras doutoras (14 adjuntas, 2

<sup>53</sup> <https://www.medicina.ufmg.br/graduacao/>

associadas, 1 assistente e 1 titular), com graduação em Fono (8 delas formadas no Izabela Hendrix, 3, na UFMG e as demais em faculdades nos estados de Goiás, Rio de Janeiro e São Paulo). As áreas de atuação/especialidade do fonoaudiólogo que organizam o currículo da graduação de Fonoaudiologia da UFMG, de acordo com a Resolução nº 320 do Conselho Federal de Fonoaudiologia (CFFa), de 17 de fevereiro de 2006, são Audiologia, Motricidade Orofacial, Linguagem, Voz e Saúde Coletiva. Atualmente existem mais nove áreas de atuação, além das cinco já citadas – Disfagia, Fonoaudiologia Educacional, Gerontologia, Fonoaudiologia Neurofuncional, Fonoaudiologia do Trabalho, Neuropsicologia, Fluência, Perícia Fonoaudiológica, Fonoaudiologia Hospitalar – o que aponta para uma ampliação profissional do fonoaudiólogo.

Além da graduação, o DepFono também é responsável pela implantação do Programa de Pós-Graduação em Fonoaudiologia, ofertando, desde 2013, o Mestrado em Ciências Fonoaudiológicas e, a partir de agosto de 2019, o Doutorado. O Programa atua nas seguintes linhas de pesquisa: 1) saúde funcional em voz e desempenho comunicativo; 2) saúde funcional em motricidade orofacial e disfagia; 3) saúde funcional em linguagem, audição e equilíbrio; 4) políticas públicas e epidemiologia. O quadro docente da Pós é formado por 16 docentes – 14 fonoaudiólogos e 2 otorrinolaringologistas – dentre os quais, 12 são do próprio DepFono.

Essa retomada histórica, ainda que breve, do processo de constituição da Fonoaudiologia como atividade profissional e como curso de graduação permite ressaltar alguns aspectos, dentre os quais destacamos:

i) uma concepção de linguagem circunscrita a partir do funcionamento biológico, ou seja, voltada para a articulação dos sons, para a maneira como esses sons são produzidos e materializados na fala das pessoas. Essa concepção de linguagem parece estar atrelada a uma ideia de correção no uso da linguagem que reforça, em certa medida, o papel dos fonoaudiólogos nos tratamentos de falhas, defeitos, maus usos. Nessa perspectiva, encontramos, nos documentos pesquisados e lidos, expressões como “gagueira”, “anomalia orgânica e funcional da fala”, “portador de alterações”, “distúrbios de articulação”, “disartria”, “reabilitação”, dentre outras. Afirmo que, de certa forma, essa concepção de linguagem atrelada ao biológico dialoga tanto com o subjetivismo idealista quanto com o objetivismo abstrato (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 1929-2004). Com a primeira corrente, porque a

concepção de linguagem, percebida pela análise histórica feita, parece ser vista como criação, como vontade individual, produto do corpo físico dos indivíduos, ou seja, as pessoas usam a linguagem para responder a estímulos externos e o fazem a partir dos seus desejos e intenções, usando seu cérebro e aparelho fonador. Com a segunda corrente, porque a concepção de linguagem, percebida pela análise histórica feita, parece apontar para uma certa homogeneização das formas linguísticas, ou seja, existiria uma maneira “certa” de falar que deve ser usada pelos falantes e, quem sai do padrão, deve ser tratado. A linguagem seria um conjunto de formas estáveis que devem ser usadas em qualquer situação por todos os falantes da mesma maneira.

ii) o lugar social que esse profissional passa a ocupar – o lugar social desse profissional emerge da atuação de professores ou profissionais da educação que se especializam no tratamento de estudantes diagnosticados com problemas de linguagem. Esses professores, com a ajuda de profissionais da área da saúde, se especializam e, em função da valorização social, se inserem na área médica, na qual a graduação em Fonoaudiologia é estruturada. A tensão e a abrangência que existem entre esse lugar social ocupado pelo fonoaudiólogo – como sendo um profissional da área da saúde, mas que atua em outros espaços, como a educação – se revela, por exemplo, na maneira como o site da Fonoaudiologia da UFMG apresenta as informações sobre a atuação do fonoaudiólogo:

O campo de atuação do fonoaudiólogo ampliou-se nos últimos anos. Até pouco tempo, esse profissional limitava-se a trabalhar em consultórios e clínicas. Atualmente, não só a área da saúde, mas também a área da educação conta com o trabalho desses profissionais. As escolas utilizam os serviços de fonoaudiologia para orientar seus professores e empresas e (*sic*) recorrem a eles para cuidar da saúde vocal e auditiva de seus funcionários. Além disto, os fonoaudiólogos trabalham com o aperfeiçoamento de profissionais – como radialistas, repórteres e apresentadores de televisão, cantores e atores – que utilizam a comunicação como instrumento de trabalho [...]. (UFMG, s/d)<sup>54</sup>.

Dizer que o fonoaudiólogo “limitava-se a trabalhar em consultórios e clínicas” é, em certa medida, questionar o movimento histórico de criação desse profissional, que nasce na educação e se firma na saúde; esse questionamento se materializa linguisticamente pelo uso do verbo “limitava-se”. O movimento agora

<sup>54</sup> <https://www.medicina.ufmg.br/fon/sobre/>

parece ser o de retomada desse espaço na educação que ficou perdido “não só a área da saúde, mas também a área da educação conta com o trabalho desses profissionais”. Além disso, esse profissional também pode atuar em outros espaços, como a área jornalística, televisiva, de entretenimento, dentre outras.

A seguir, passo a caracterizar a organização curricular do curso de Fonoaudiologia com o objetivo de oferecer mais elementos para a interpretação desses aspectos que foram ressaltados: concepção de linguagem circunscrita ao biológico e lugar social dos profissionais de Fono. Teixeira *et al.* (2013, p.1592) afirmam que os cursos de graduação em Fonoaudiologia, ministrados por instituições de ensino superior, “devem promover a formação de um profissional reflexivo e crítico, capaz de atuar com competência técnica, pautado em princípios éticos, com senso de responsabilidade social e compromisso com a cidadania”. Mas de que maneira essa demanda seria materializada no curso de graduação em Fonoaudiologia? Quais as disciplinas comporiam a grade curricular da graduação em Fonoaudiologia?

### **3.2 Grade curricular da Fono na USP e na UFMG: o que dizem disciplinas obrigatórias**

Na seção anterior, a partir da adoção de uma perspectiva dialógico-responsiva, identifiquei que no contexto da Fonoaudiologia prevalece (ou parece prevalecer) uma concepção de linguagem calcada no biológico e o lugar social dos profissionais na interface da área da saúde e da educação. Nesta seção, o foco é investigar se a perspectiva de linguagem calcada no biológico se faz presente (e como isso acontece) ou se é possível perceber a emergência de outras concepções de linguagem a partir da análise de grades curriculares de disciplinas obrigatórias de duas universidades públicas: a USP, por ter sido a primeira instituição de ensino público a criar o curso de Fonoaudiologia no Brasil na década de 1960, e a UFMG, por ser a instituição pública de ensino foco da presente pesquisa. Escolhi disciplinas cujos títulos, de alguma forma, faziam referência à linguagem (com o uso da própria palavra linguagem, ou de outros vocábulos, como comunicação, fala, voz, fluência, dentre outros). Além disso, também consultei os planos de ensino disponíveis nos

sites<sup>55</sup> de ambas as instituições para verificar se a linguagem, de alguma maneira, aparecia como foco do trabalho a ser desenvolvido. O objetivo é investigar se é possível identificar as possíveis abordagens da linguagem nos cursos de Fonoaudiologia da USP e da UFMG, relacionando-as às origens da profissão. O Quadro 3 apresenta, além dos nomes das disciplinas, os períodos em que devem ser cursadas.

---

<sup>55</sup> Planos de ensino das disciplinas do curso de Fonoaudiologia da USP: <https://uspdigital.usp.br/jupiterweb/listarGradeCurricular?codcg=5&codcur=5063&codhab=0&tipo=N>  
Planos de ensino das disciplinas do curso de Fonoaudiologia da UFMG: <https://www.medicina.ufmg.br/cegrad/curso-de-fonoaudiologia-da-ufmg/disciplinas-fonoaudiologia/>

Quadro 3 - Disciplinas obrigatórias das grades de Fono na USP e na UFMG relacionadas à linguagem

(continua)

Disciplinas obrigatórias			
Linhas*	Período	USP	UFMG
L1	1°	Linguística para Fonoaudiologia	Introdução à linguística
L2		Fundamentos de Fonoaudiologia	Fonoaudiologia geral
L3		Desenvolvimento da linguagem	
L4	2°	Língua Brasileira de Sinais	Fonética clínica
L5	3°	Elementos da Pedagogia e Didática: interação entre educação	Desenvolvimento da linguagem
L6		e saúde	
L7		Leitura e escrita	
L8	4°	Distúrbios da leitura e escrita	Avaliação e intervenção fonoaudiológica nos distúrbios da voz
L9		Alterações específicas do desenvolvimento da linguagem	Análise acústica da voz e da fala
L10		Distúrbios da linguagem e cognição	Avaliação e intervenção fonoaudiológica nos distúrbios da linguagem
L11			oral
L12			Avaliação e intervenção fonoaudiológica nos distúrbios fonológico e
L13			da fluência

\* Ao usar termos do Quadro nas análises subsequentes, utilizo a letra maiúscula L, seguida do número da linha, para fazer referência ao lugar onde esse termo está localizado no Quadro, como L1, L2, L3... L31.

Quadro 3 - Disciplinas obrigatórias das grades de Fono na USP e na UFMG relacionadas à linguagem

(conclusão)

Disciplinas obrigatórias			
Linhas	Período	USP	UFMG
L14	5º	Distúrbios fonoaudiológicos em adultos e idosos com lesão	Avaliação e intervenção fonoaudiológica nos distúrbios da linguagem em
L15		neurológica I	doenças neurogênicas
L16		Distúrbios da comunicação em síndromes e alterações	Avaliação e intervenção fonoaudiológica nos distúrbios da linguagem
L17		sensoriomotoras	escrita
L18		Distúrbios de linguagem nos distúrbios do espectro do	
L19		autismo	
L20		Estágio supervisionado em Fonoaudiologia Educacional:	
L21		Programa Creche	
L22	6º	Distúrbios fonoaudiológicos em adultos e idosos com lesão	Língua Brasileira de Sinais
L23		neurológica II	Ensino fonoaudiológico em linguagem adulto
L24			Distúrbios da linguagem oral
L25			Distúrbios da linguagem: envelhecimento
L26	7º	Estágio supervisionado em atenção primária em fala e	Fonologia clínica: linguagem
L27		linguagem I	Psicologia escolar: problemas de aprendizagem**
L28	8º	Estágio supervisionado em atenção primária em fala e	Fonologia clínica: linguagem II
L29		linguagem II	
L30	9º	-	Fonologia clínica: linguagem III
L31	10º	-	Fonologia clínica: linguagem IV

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

\*\*Embora a disciplina Psicologia escolar: problemas de aprendizagem esteja inserida no site no 7º período, a leitura do plano de ensino indica que ela pertence ao 3º período, sendo ministrada na Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da UFMG.

Linguagem, uma das grandes áreas de atuação da Fonoaudiologia, é abordada ao longo de todos os períodos tanto na USP quanto na UFMG. No curso da USP, previsto para oito períodos, de um total de 55 disciplinas obrigatórias, pelo menos 15 abordam a linguagem – cerca de 29%. No curso da UFMG, previsto para dez períodos, de um total de 84 disciplinas obrigatórias, pelo menos 19 abordam a linguagem – cerca de 23%. Ressalto que esse levantamento não é exaustivo. Certamente a linguagem deve ser tema em diversas outras disciplinas obrigatórias, ainda que essa informação não esteja explicitada nos planos disponibilizados, e em disciplinas optativas também. O interesse em linguagem se justifica pelo fato de ser um dos objetivos da presente pesquisa entender como os estudantes de Fono se engajam em práticas de letramento acadêmico, ou seja, se engajam em ações de ler e escrever que estão diretamente relacionadas com os usos da linguagem no universo acadêmico.

O viés da linguagem atrelado ao biológico (patologia), que ecoa o discurso no início do processo de profissionalização, é expressivo, pois são usadas palavras como “distúrbio” (L8, L10, L12, L14, L16, L18, L22, L24, L25), “alterações” (L9, L16), “avaliação e intervenção” (L8, L10, L12, L14, L16), “síndrome” (L16), “clínica” (L28, L30, L31), “lesão” (L14, L22), para nomear as disciplinas. Mesmo que a abordagem da linguagem não esteja calcada nas ideias higienistas, o lastro de doença, de defeito, de imperfeição, em certa medida, ainda parece se fazer presente. Comparei os planos de ensino de duas disciplinas que, em tese, apresentariam abordagens possíveis para o estudo da linguagem no curso de Fono nas duas instituições – Fundamentos de Fonoaudiologia e Fonoaudiologia geral –, selecionando três tópicos, que se encontram reproduzidos a seguir no Quadro 4, para tecer algumas considerações.

Quadro 4 - Informações sobre as disciplinas a partir do plano de ensino

(continua)

Linhas*	Fundamentos da Fonoaudiologia (USP)	Fonoaudiologia geral (UFMG)
L1'	<b>Objetivos</b>	<b>Objetivos</b>
L2'	Capacitar o aluno entender o fonoaudiólogo como um	Propiciar aos alunos conhecimentos sobre o processo de comunicação normal e seus
L3'	profissional da saúde, instrumentalizando-o para	desvios, apresentando conceitos fundamentais sobre a Fonoaudiologia e suas áreas de
L4'	compreender a abrangência da atuação profissional	atuação. Motivar o aluno na busca e formação de valores em sua trajetória profissional.
L5'	em Fonoaudiologia.	
L6'	<b>Programa:</b>	<b>Conteúdo Programático:</b>
L7'	- Patologias de comunicação;	1. Conceitos Básicos da Comunicação: a. Processo de Comunicação Humana; b.
L8'	- Fonoaudiologia como profissão da saúde;	Definição de Comunicação, Linguagem, Língua, Fala, Voz e Audição; c. Processo de
L9'	- Atuações do fonoaudiólogo;	saúde e doença em Fonoaudiologia. 2. Definição de Fonoaudiologia: a. Regulamentação
L10'	- Fonoaudiologia e mídia;	da Profissão de Fonoaudiólogo. 3. Histórico da Profissão. 4. Distúrbios da Comunicação
L11'	- Relações multiprofissionais.	Humana: a. Área da Voz; b. Área da Motricidade Orofacial; c. Área da Audição; d. Área da
L12'		Linguagem.
		[...]

## Quadro 4 - Informações sobre as disciplinas a partir do plano de ensino

(conclusão)

Linhas	Fundamentos da Fonoaudiologia (USP)	Fonoaudiologia geral (UFMG)
L13'	<b>Bibliografia</b>	<b>Bibliografia básica:</b>
L14'	Periódicos:	1. Conselho Federal de Fonoaudiologia. Áreas de competência do Fonoaudiólogo no Brasil. Brasília, 2007.
L15'	CoDAS	2. Conselho Federal de Fonoaudiologia. Regulamentação: reconhecimento e respeito. Comunicar - Revista do Sistema de Conselhos Federal e Regionais de Fonoaudiologia. 2011; 51:1-40.
L16'	Audiology Communication Research	3. Prates LPCS, Martins VO. Distúrbios da fala e da linguagem na infância. Revista Médica de Minas Gerais 2011;21 (4 Supl 1):S54-S60.
L17'	Cefac	4. Russo ICP. A relevância da pesquisa científica na Audiologia brasileira [Editorial II]. Rev CEFAC. 2009;11 Supl1:1-134. 5. Marchesan IQ. Distúrbios da Motricidade Orofacial. Texto disponível em: <a href="http://www.cefac.br/library/artigos/0bbf2c52c8d6b958aadcf5ff8c043cfe.pdf">http://www.cefac.br/library/artigos/0bbf2c52c8d6b958aadcf5ff8c043cfe.pdf</a> .
L18'	Distúrbios da Comunicação	6. Conselho Regional de Fonoaudiologia do Estado de São Paulo - 2 Região - Texto extraído da Edição 45. Disponível em: <a href="http://www.fonosp.org.br/revistas/edicao_45/45_promosaude.html">http://www.fonosp.org.br/revistas/edicao_45/45_promosaude.html</a>
L19'		7. Bompert R, Sarvat MA. A importância do trabalho integrado na área de voz. In: Pinho SMR. Fundamentos em Fonoaudiologia tratando os distúrbios da voz. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan,1998. p. 41-8.
L20'		
L21'		
L22'		
L23'		
L24'		
L25'		
L26'		
L27'		
L28'		

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2021.

\* Ao usar termos do Quadro nas análises subsequentes, utilizo a letra maiúscula L, seguida do número da linha com uma aspa simples, para fazer referência ao lugar onde esse termo está localizado no Quadro, como L1', L2', L3'... L28'.

Quando olhamos para o que é colocado como objetivo, a disciplina da USP deixa marcado que o fonoaudiólogo é, de fato, um profissional da área da saúde, não explicitando nesse item o papel da linguagem. Ao contrário do que acontece com a disciplina da UFMG, que fala em “processo de comunicação normal e seus desvios” (L2’ e L3’), enfatizando que existe uma normalidade e desvios do que se considera normalidade. Nos conteúdos programáticos das duas disciplinas, quando se fala em comunicação, a disciplina da USP traz para a cena as “patologias de comunicação” (L7’); já a disciplina da UFMG apresenta que serão discutidos “conceitos básicos da comunicação” (L7’) e coloca entre esses conceitos “definição de comunicação, linguagem, língua e fala” (L8’). Ao mesmo tempo, novamente, fala-se em “distúrbios da comunicação humana na área da linguagem” (L10’). Ou seja, embora linguagem, língua e fala sejam conceitos que implicam interação, atividade social, há um destaque para uma abordagem que parece privilegiar o biológico e o binômio saúde-doença. Para corroborar o que poderia ser minha impressão, consultei a bibliografia das duas disciplinas para verificar se havia indicações de autores que abordassem a linguagem como interação, como prática social, mas todas as indicações parecem apontar para uma visão de linguagem ligada ao biológico: os periódicos, os livros, a legislação são da área médica.

Um outro ponto que chama a atenção é a preocupação em se discutir com os estudantes do 1º período aspectos relacionados à sua atuação profissional. Pensar que esses calouros devem “compreender a abrangência da atuação profissional em Fonoaudiologia” (L4’ e L5’) ou serem motivados na “busca e formação de valores em sua trajetória profissional” (L4’) é abordar o lugar social que esse profissional ocupa. O que tal preocupação poderia revelar sobre o lugar social do fonoaudiólogo em seu exercício profissional?

Nesta seção, investiguei se e como a concepção de linguagem circunscrita a partir do funcionamento biológico, como verificado nas origens da Fonoaudiologia, tanto no exercício profissional quanto na criação do curso de graduação, emergiria na nomeação de disciplinas obrigatórias dos cursos de Fonoaudiologia da USP e da UFMG. Dois aspectos merecem ser destacados: o primeiro é que, de fato, essa concepção de linguagem que privilegia o biológico tem uma presença marcante na grade disciplinar obrigatória dos cursos de graduação na atualidade, o que fica sinalizado pelo uso de vocábulos, como “distúrbio”, “alteração, avaliação e intervenção”, “síndrome”, “lesão”, dentre outros. O segundo aspecto é o

fato de a abordagem da trajetória profissional da Fonoaudiologia também estar na pauta das discussões já no 1º período. Embora as análises não permitam fazer grandes inferências, o uso de expressões como “abrangência”, “áreas de atuação”, apontam que o lugar social do fonoaudiólogo não parece se restringir à área da saúde, o que, em certa medida, ecoa a origem de interseção do profissional em diferentes campos, no caso, educação e saúde.

### **3. 3 Algumas reflexões sobre as análises feitas no capítulo**

As análises realizadas ao longo deste capítulo evidenciam que, a partir de uma perspectiva dialógico-responsiva (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 1929-2004; BAKHTIN, 1979-2003), o curso de Fonoaudiologia ecoa vozes que estiveram presentes nas origens da profissão, uma vez que as análises dos planos de ensino apontam para uma visão de linguagem ligada ao biológico, em que a perspectiva de uso, ligada à comunicação oral e escrita – uma das preocupações desse profissional –, parece ainda se relacionar com a ideia de consertar defeitos, imperfeições, distúrbios, lesões nos usos que são feitos da linguagem pelos indivíduos.

A partir das constatações advindas das análises realizadas, outras questões foram surgindo, como: se a concepção de linguagem predominante parece estar calcada no biológico, como expectativas e demandas em relação aos usos da linguagem são apresentadas aos estudantes? Que gêneros serão cobrados na leitura e na escrita? Quais são os critérios de correção de trabalhos escritos, por exemplo? Como essa interseção da Fonoaudiologia com a área da saúde e da educação seria respondida pela graduação de Fono da UFMG? Tentando entender melhor essa dinâmica, no próximo capítulo, analiso a matriz curricular do contexto pesquisado – o curso de Fonoaudiologia da UFMG – e apresento ações do corpo docente do DepFono para o processo de inserção dos estudantes na graduação.

## **4 ANÁLISE DA MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE FONOAUDIOLOGIA DA UFMG**

Neste capítulo, apresentarei uma análise da matriz curricular do curso de graduação em Fonoaudiologia da UFMG para buscar elementos que possibilitem compreender quais são as demandas e as expectativas apresentadas aos estudantes de Fonoaudiologia em relação à participação e à formação no curso, ao que é esperado para os letramentos acadêmicos e à atuação profissional. Além disso, apresento também ações do corpo docente do DepFono que parecem visar à inserção dos estudantes no contexto pesquisado.

De que maneira a grade curricular do curso de Fono está organizada? Quais possíveis implicações podemos tirar dessa organização para a experiência de formação vivida por seus estudantes? Que desafios se colocariam para professores e estudantes no sentido de organizar o percurso acadêmico na graduação? Essas foram algumas perguntas que guiaram meu processo investigativo.

Para responder a essas questões, procurei identificar as maneiras pelas quais os estudantes teriam acesso ou tomariam conhecimento da matriz curricular e de como essa matriz estaria organizada.

### **4.1 A organização curricular da graduação em Fonoaudiologia: um olhar exploratório**

Uma das ações que pode ser feita pelos estudantes para escolha das disciplinas a serem cursadas em um determinado semestre é uma espécie de reunião individual com a coordenadora do Colegiado para discutir quais seriam as disciplinas mais adequadas a serem cursadas em função da integralização dos créditos, dos interesses dos estudantes, do tempo para a formatura, dentre outros. Presenciei um desses encontros quando fui professora da disciplina optativa de leitura e produção de textos acadêmicos. Uma de minhas funções administrativas era preencher as informações sobre a disciplina, como notas, presença, conteúdo dado, no *Moodle*<sup>56</sup>, e, em um dos dias em que estava na sala da coordenação do Colegiado, usando um dos computadores, uma aluna entrou para conversar com a professora Ana. Elas discutiram quais seriam as melhores disciplinas a serem

---

<sup>56</sup> O *Moodle* é um software livre de apoio às atividades de educação a distância de cursos presenciais e semipresenciais da UFMG.

cursadas no semestre seguinte, avaliando o que já havia sido cursado, qual era o tempo de integralização para o restante dos créditos, quais seriam as consequências de se cursar ou não uma determinada disciplina, qual era a expectativa de previsão de conclusão do curso da estudante. A professora Ana acessava as informações acadêmicas da aluna e mostrava para ela o que precisava ser feito. Muitas vezes, ela se voltava para o quadro de horários das disciplinas, que estava afixado na parede, fazendo ponderações sobre tempo, sobre investimentos que seriam necessários, sobre possibilidades de não se encontrar vaga, caso a disciplina não fosse cursada no período para o qual ela havia sido pensada.

Depois da reunião, eu perguntei se aquele procedimento era uma praxe e ela me disse que os alunos que quisessem podiam marcar um horário para conversar sobre a matrícula, o andamento do curso, as possibilidades de escolha de disciplinas optativas. Para facilitar a visualização das disciplinas ofertadas, havia um quadro de horários por períodos, impresso em cores, que ficava exposto na parede atrás da mesa da coordenação. Essa mesma grade de horários também se encontrava exposta no Quadro de Avisos que ficava disponível para consulta ao lado da sala de atendimento dos alunos de graduação, como pode ser visto na Figura 4.

Figura 4 - Fotografia do Quadro de Avisos da Fonoaudiologia na Faculdade de Medicina da UFMG

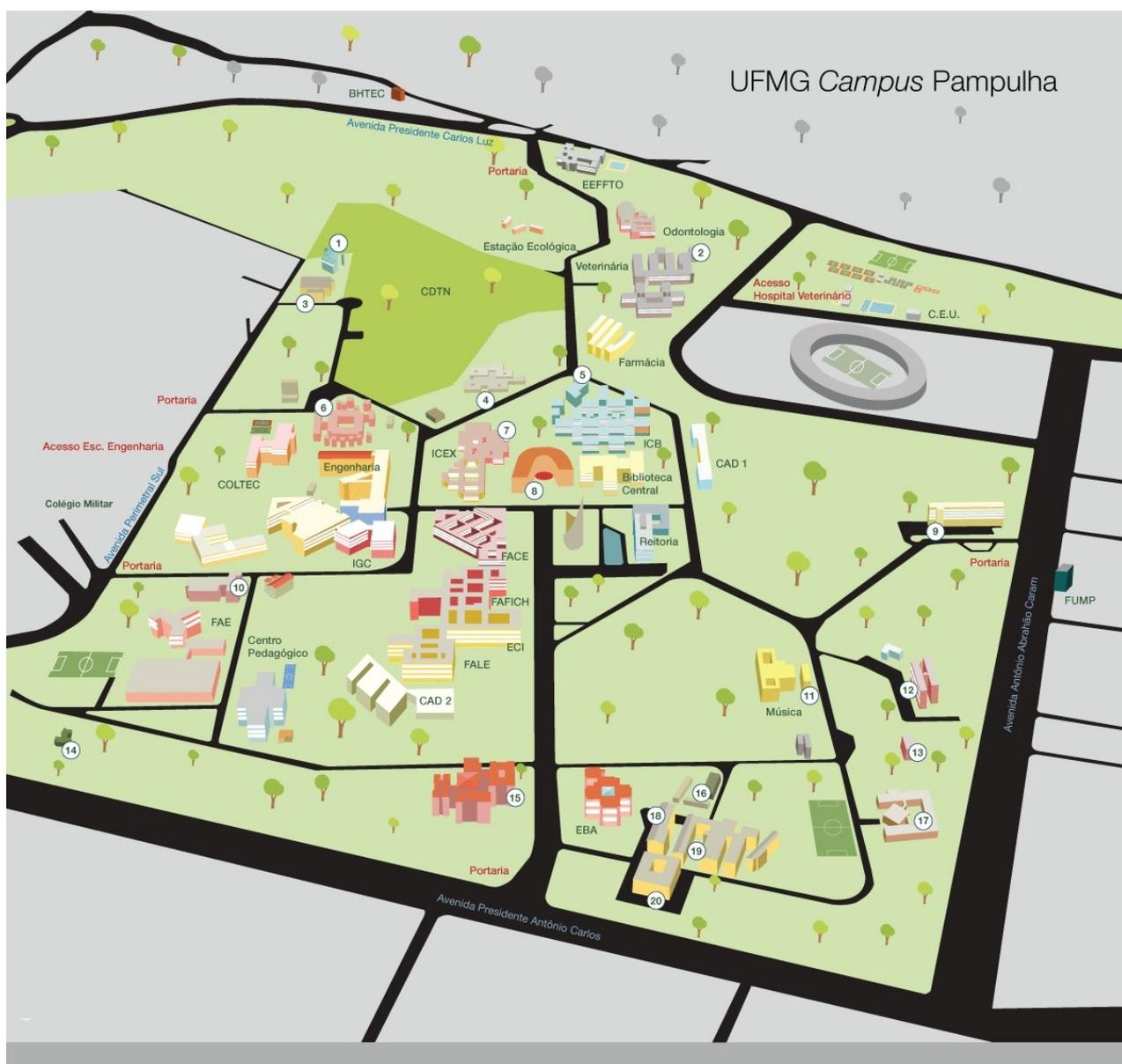




Fonte: Dados da pesquisa.

Investigando o site da graduação da Fonoaudiologia, pude perceber que os estudantes de Fono, ao longo da graduação, cursam disciplinas em diferentes unidades da UFMG: no *Campus Pampulha* (FIGURA 5), localizado na Pampulha, e no *Campus Saúde* (FIGURA 6), localizado na região central de Belo Horizonte.

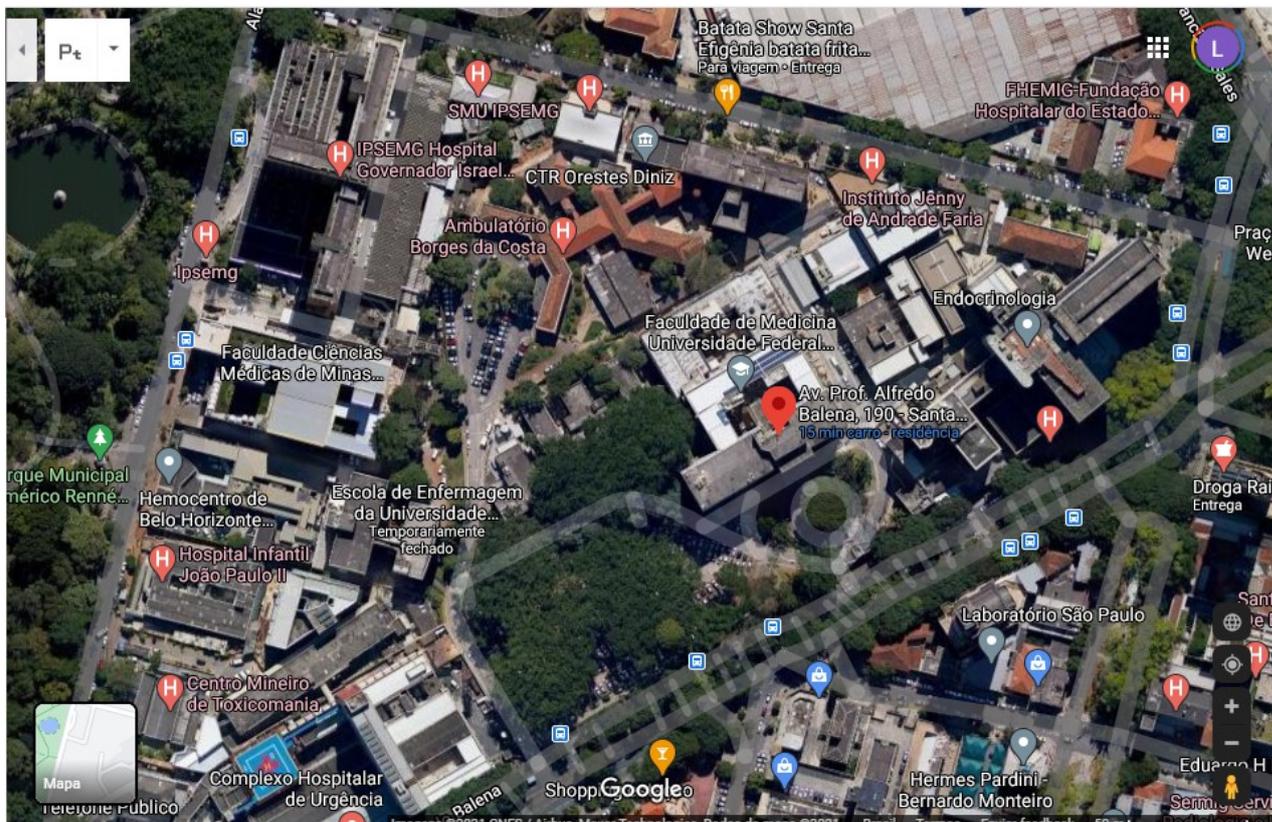
Figura 5 - Mapa do Campus Pampulha da UFMG com suas unidades



Fonte: Portal Abrace.org<sup>57</sup>, 2021.

<sup>57</sup> <http://portalabrace.org/viiicongresso/maisinfo.htm>

Figura 6 - Fotografia aérea do Campus Saúde da UFMG com algumas de suas unidades



Fonte: Google Maps<sup>58</sup>, 2021.

Ao longo dos três primeiros semestres, os estudantes frequentam, no *Campus Pampulha*, disciplinas no Instituto de Ciências Biológicas (ICB), na Faculdade de Odontologia (FO), na Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional (EEFFTO), na Faculdade de Letras (FALE), na Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas (FAFICH), no Instituto de Ciências Exatas (ICEX). Todas essas unidades, como pode ser visto no mapa da UFMG, *Campus Pampulha*, são independentes, ligadas a diferentes áreas do conhecimento, com autonomia administrativa dentro da UFMG, ou seja, possuem, dentre outros, espaço físico, direção e departamentos próprios, ofertando diferentes cursos de graduação e pós-graduação em diferentes áreas do conhecimento humano, o que sinaliza para uma diversidade de práticas de letramento, como apregoam os Novos Estudos do

<sup>58</sup> <https://www.google.com.br/maps/place/Av.+Prof.+Alfredo+Balena,+190+-+Santa+Efig%C3%AAnia,+Belo+Horizonte+-+MG,+30130-100/@-19.9244074,-43.930905,350m/data=!3m1!1e3!4m5!3m4!1s0xa699eed5647c55:0x868793bd52b8a94f!8m2!3d-19.924463!4d-43.9292557>

Letramento (BARTON; HAMILTON, 2000; GEE, 1996; STREET, 1984-1995, 2013, 2014).

Os três primeiros períodos são considerados o ciclo básico do curso. Das 33 disciplinas previstas para essa etapa, 11 delas são ofertadas pelo Instituto de Ciências Biológicas (ICB). No 1º período, além do ICB, os alunos fazem disciplinas na FALE, na FAFICH e na própria Faculdade de Medicina (FM). Essa movimentação dos alunos entre institutos e campos disciplinares está representada pelo uso de cores na Figura 7.

Figura 7 - Quadro de horários do 1º período de Fonoaudiologia-Graduação

QUADRO DE HORÁRIOS - FONOAUDIOLOGIA – 2º SEMESTRE DE 2019 - 1º PERÍODO (versão 2018/1)

HORA	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
07:30 -  08:00		LIN011 - INTRODUÇÃO À LINGÜÍSTICA		LIN011 - INTRODUÇÃO À LINGÜÍSTICA	
08:00 -  08:30		FALE	MOF021 - EMBRIOLOGIA APLICADA À FONOAUDIOLOGIA	FALE	SOA050 - Modernidade e mudança Social
08:30 -  09:00		7h15 às 9h15		7h15 às 9h15	
09:00 -  09:30			ICB		FAFICH
09:30 -  10:00			8h às 11h		
10:00 -  10:30	FON001 - FONOAUDIOLOGIA GERAL - TURMA A	BIG148 - INTRODUÇÃO, ESTUDO DA GENÉTICA E EVOLUÇÃO			
10:30 -  11:00	Luciana Mendonça Alves	Andréa Ma. A. Nascimento			7h30 às 11h30
11:00 -  11:30	SALA 171	ICB			
11:30 -  12:00	10h às 12h	10h às 12h			
12:00 -  12:30					
12:30 -  13:00					
13:00 -  13:30					
13:30 -  14:00					
14:00 -  14:30			MOF019 - ANATOMIA APLICADA À FONOAUDIOLOGIA	MPS012 - POLÍTICA DE SAÚDE E PLANEJAMENTO - TURMA A	
14:30 -  15:00			Karin Bottger	Lidyane do Vale Camelo	
15:00 -  15:30		MOF020 - CITOLOGIA E HISTOLOGIA APLICADA	ICB	SALA reservar	MOF020 - CITOLOGIA E HISTOLOGIA APLICADA
15:30 -  16:00			13h30 às 16h30	14h às 16h	
16:00 -  16:30		ICB			ICB
16:30 -  17:00		14h às 18h			14h às 18h
17:00 -  17:30					
17:30 -  18:00					

Fonte: Quadro de horários da Fono<sup>59</sup>.

No 2º período, os alunos permanecem apenas no *Campus Pampulha* e continuam frequentando o ICB, a FALE, a FAFICH, além de fazerem disciplinas na FO e na EEEFFTO (Terapia Ocupacional), como pode ser visto na Figura 8 a seguir.

<sup>59</sup> <https://site.medicina.ufmg.br/cegrad/wp-content/uploads/sites/10/2019/08/Quadro-de-hor%C3%A1rio-Fono-20192-01082019.pdf>

Figura 8 - Quadro de horários do 2º período de Fonoaudiologia-Graduação

QUADRO DE HORÁRIOS - FONOAUDIOLOGIA - 2º SEMESTRE DE 2019 - 2º PERÍODO (versão 2018/1)

HORA	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
07:30 -  8:00					
08:00 -  08:30	MOF022 - ANATOMIA APLICADA II Humberto Correa da Silva Filho ICB 8h às 12h	FIB609 - FISILOGIA BÁSICA Andréa Siqueira Haibara ICB 8h às 10h	MOF022 - ANATOMIA APLICADA II Humberto José Alves Humberto Correa da Silva Filho ICB 8h às 11h	FIB609 - FISILOGIA BÁSICA Andréa Siqueira Haibara ICB 8h às 10h	SOA050 - Modernidade e mudança Social  FAFICH  7h30 às 11h30
08:30 -  09:00					
09:00 -  09:30					
09:30 -  10:00					
10:00 -  10:30		LIN012 - FONÉTICA CLÍNICA Thais Cristóvão Alves da Silva FALE 10h às 12h		LIN012 - FONÉTICA CLÍNICA Thais Cristóvão Alves da Silva FALE 10h às 12h	
10:30 -  11:00					
11:00 -  11:30					
11:30 -  12:00					
12:00 -  12:30					
12:30 -  13:00					
13:00 -  13:30					
13:30 -  14:00					
14:00 -  14:30	FAO019 - ODONTOLOGIA APLICADA FONOAUDIOLÓGICA I - TURMA TA Junia Maria Cheib Serra Negra ODONTOLOGIA 14h às 17h		PAG605 - PATOLOGIA GERAL Antônio Francisco de Souza Luciana Moro ICB 14h às 18h	DIO073 - DESENVOLVIMENTO HUMANO - TURMA TA Zélia Araújo Cotta Coelho TERAPIA OCUPACIONAL 13h às 17h	
14:30 -  15:00					
15:00 -  15:30					
15:30 -  16:00					
16:00 -  16:30					
16:30 -  17:00					
17:00 -  17:30					
17:30 -  18:00					

Fonte: Quadro de horários da Fono<sup>60</sup>.

As cores na grade de horários sinalizam diferentes aspectos da formação da grade curricular. Quando utilizadas na representação do percurso curricular referente aos dois primeiros períodos, elas indicam as unidades da UFMG, em ambos os *campi*, onde as aulas acontecem, ou seja, os estudantes são orientados especialmente para terem ciência de que frequentarão o ICB, a FALE, a FO, a FAFICH, a FM. Se pensarmos a área do *Campus Pampulha*, a localização das diferentes unidades e os desafios para estudantes novatos se moverem nesse espaço, essa forma de organização do quadro de horários se apresenta como uma possibilidade de inserção dos estudantes em uma das demandas do curso: transitar por diferentes espaços.

A partir do 3º período, em que os alunos voltam a frequentar o *Campus Saúde* (FM) na região hospitalar, as cores passam a designar também as grandes áreas da Fonoaudiologia (o amarelo refere-se à Audiologia; o verde refere-se à

<sup>60</sup> <https://site.medicina.ufmg.br/cegrad/wp-content/uploads/sites/10/2019/08/Quadro-de-hor%C3%A1rio-Fono-20192-01082019.pdf>

Motricidade Orofacial; o rosa refere-se à Linguagem; o azul refere-se à Voz; o marrom claro refere-se à Saúde Coletiva.). A cor azul, referente à Voz, por exemplo, aparece tanto em disciplinas ministradas no ICEX quanto na FM. Certamente, a essa altura, os estudantes já entenderam a organização espacial das unidades da UFMG e transitam com mais propriedade. Outras cores, como o vermelho, o marrom escuro, o cinza, designam disciplinas obrigatórias, ligadas a diferentes campos, como a Medicina.

No 3º período, os alunos também fazem disciplina no ICEX e, como já sinalizado, voltam a frequentar a Faculdade de Medicina. Vale observar também que a disciplina relacionada à Linguagem, identificada pela cor rosa, deixa de ser ministrada na FALE, passando para a FM (FIGURA 9).

Figura 9 - Quadro de horários do 3º período de Fonoaudiologia-Graduação

QUADRO DE HORÁRIOS - FONOAUDIOLOGIA - 2º SEMESTRE DE 2019 - 3º PERÍODO (versão 2018/1)

HORA	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
07:30 -  8:00					
08:00 -  08:30	FAO020 - ODONTOLOGIA APLICADA FONO II  Henrique Pretti  ODONTOLOGIA  8h às 11h	FIB017 - FISILOGIA APLICADA À FONOAUDIOLOGIA - TURMA A  Marco Antônio Peliky Fontes  ICB  8h às 11h	OFT037 - OTORRINOLARINGOLOGIA II - TURMA A  Letícia Paiva Franco  SALA 224  8h às 11h	16002 - FÍSICA ACÚSTICA BIOFÍSICA  ICEX  10h15 às 11h55	SOA050 - Modernidade e mudança Social
08:30 -  09:00					FAFICH
09:00 -  09:30					7h30 às 11h30
09:30 -  10:00					
10:00 -  10:30					
10:30 -  11:00					
11:00 -  11:30					
11:30 -  12:00					
12:00 -  12:30					
12:30 -  13:00					
13:00 -  13:30	FON122 - Tópicos em Fonoaudiologia - Bioestatística - Turma A	FON122 - Tópicos em Fonoaudiologia - Libras - Turma B	16002 - FÍSICA ACÚSTICA BIOFÍSICA  ICEX  13h às 14h40	FON029 - DESENVOLVIMENTO DA VOZ - TURMA A  Ana Cristina Côrtes Gama  SALA 016  13h às 15h	FON028 - DESENVOLVIMENTO MOTRICIDADE OROFACIAL - TURMA A  Renata Furlan  SALA 171  13h às 15h (condensada)
13:30 -  14:00				OFT036 - OTORRINOLARINGOLOGIA I - TURMA A  Denise Utsch Gonçalves	
14:00 -  14:30	Ana Cristina Côrtes Gama SALA 224 13h às 15h	Isabel Cristina Campolite Minanda SALA 018 13h às 15h			
14:30 -  15:00		Adriana Mesquita de Medeiros SALA 016 13h às 15h			
15:00 -  15:30		PSI364 - PSICOLOGIA PARA FONOAUDIOLOGIA - TURMA F  Deborah Rosaria Barbosa	FON030 - DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM - TURMA A  Denise Brandão de Oliveira e Brito  SALA 016 15h às 17h	SALA 171  13h30 às 16h30	
15:30 -  16:00					
16:00 -  16:30					
16:30 -  17:00					
17:00 -  17:30	MPS013 - Tópicos em Saúde Coletiva  Helian Nunes SALA	FAFICH  15h30 às 18h30			
17:30 -  18:00					
18:30 -  18:30					
NOTURNO	19h às 21h.				

Fonte: Quadro de horários da Fono<sup>61</sup>.

Dando continuidade à análise do quadro de horários, percebi que, no 4º período, as disciplinas obrigatórias passam a ser ofertadas com exclusividade no

<sup>61</sup> <https://site.medicina.ufmg.br/cegrad/wp-content/uploads/sites/10/2019/08/Quadro-de-hor%C3%A1rio-Fono-20192-01082019.pdf>

*Campus Saúde.* A partir do 6º período, os alunos frequentam as aulas práticas no ambulatório, onde lidam com pacientes para observar e fazer diagnósticos, acompanhados pelos professores. Algumas disciplinas optativas, não coloridas no quadro de horários, continuam sendo ofertadas em suas unidades de origem, como as da FAFICH e as da FM (FIGURA 10).

Figura 10 - Quadro de horários do 4º período de Fonoaudiologia-Graduação

**QUADRO DE HORÁRIOS - FONOAUDIOLOGIA - 1º SEMESTRE DE 2021 - 4º PERÍODO (versão 2018/1)**

HORA	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
08:00 -  08:30		FON034 - ANÁLISE ACÚSTICA DA VOZ E DA FALA - TURMA A		CLM021 - FUNDAMENTOS EM NEUROLOGIA MÓDULO FONOAUDIOLOGIA - TURMA A	
08:30 -  09:00		Ana Cristina Côrtes Gama			
09:00 -  09:30		ERE	FON033 - AVALIAÇÃO E INTERVENÇÃO FONOAUDIOLÓGICA NOS DISTÚRBIOS DA VOZ - TURMA A	Paulo Pereira Christo 8h às 11h (condensada)	
09:30 -  10:00		8h às 10h			
10:00 -  10:30	FON036 - AVALIAÇÃO E INTERVENÇÃO FONOAUDIOLÓGICA NOS DISTÚRBIOS DA MOTRICIDADE OROFACIAL - TURMA A	FON036 - AVALIAÇÃO E INTERVENÇÃO FONOAUDIOLÓGICA NOS DISTÚRBIOS DA MOTRICIDADE OROFACIAL - TURMA A	Leticia Caldas Teixeira		
10:30 -  11:00				Andrea Rodrigues Motta	Andrea Rodrigues Motta
11:00 -  11:30	ERE	ERE	ERE 9h às 12h		
11:30 -  12:00	10h às 12h	10h às 12h			
12:00 -  12:30					
12:30 -  13:00					
13:00 -  13:30	FON122- TÓPICOS EM FONOAUDIOLOGIA 2: GESTÃO DA VIDA ACADÊMICA - TURMA A	FON088 - AVALIAÇÃO E INTERVENÇÃO FONOAUDIOLÓGICA NOS DISTÚRBIOS FONOLÓGICO E DA FLUÊNCIA - TURMA A			FON035 - AVALIAÇÃO E INTERVENÇÃO FONOAUDIOLÓGICA NOS DISTÚRBIOS DA LINGUAGEM ORAL - TURMA A
13:30 -  14:00			Denise Brandão de Oliveira e Brito		
14:00 -  14:30	Stela Maris Aguiar Lemos	ERE	PED001 - FUNDAMENTOS DE PEDIATRIA		ERE 13h às 15h
14:30 -  15:00	ERE	13h às 15h			
15:00 -  15:30	FON031 - INTRODUÇÃO À AULODIOLOGIA - TURMA A	FON032 - AVALIAÇÃO AUDIOLOGICA BÁSICA - TURMA A	Ivani Novato Silva		
15:30 -  16:00				Luciana Macedo de Resende	Patrícia Cotta Mancini
16:00 -  16:30	ERE	ERE	14h às 17h		
16:30 -  17:00	15h30 às 17h30 (condensada)	15h às 17h			
NOTURNO	FON122- TÓPICOS EM FONOAUDIOLOGIA 2: ANÁLISE DE DADOS EM FONOAUDIOLOGIA - SPSS - TURMA B	FON122- TÓPICOS EM FONOAUDIOLOGIA 2: ANÁLISE DE DADOS EM FONOAUDIOLOGIA - SPSS - TURMA B			
	Amélia Augusta de Lima Friche	Amélia Augusta de Lima Friche			
	18h30 - 21h30 (condensada)	18h30 - 21h30 (condensada)			

Fonte: Quadro de horários da Fono<sup>62</sup>.

Os demais horários (FIGURA 11) foram organizados para ilustrar, visualmente, essa natureza multidisciplinar do curso de Fonoaudiologia, da qual fui progressivamente tomando conhecimento ao longo da pesquisa.

<sup>62</sup><https://site.medicina.ufmg.br/cegrad/wp-content/uploads/sites/10/2019/08/Quadro-de-hor%C3%A1rio-Fono-20192-01082019.pdf>

Figura 11 - Quadros de horários do 5º, 6º, 7º, 8º, 9º e 10º período de Fonoaudiologia-Graduação

The figure displays six separate timetables, each representing a different period (5º to 10º) of the Fonoaudiologia-Graduação course during the 2nd semester of 2019. Each timetable is a grid with columns for the days of the week (Segunda, Terça, Quarta, Quinta, Sexta) and rows for the hours of the day (from 08:00 to 19:00). The cells within the grid are color-coded and contain text indicating the specific course activity, such as 'FONIA', 'ACUSTICA', 'DIAGNÓSTICO', 'TERAPIA', and 'LABORATÓRIO', along with the room number (e.g., Sala 171, Sala 172, Sala 173, Sala 174, Sala 175, Sala 176, Sala 177, Sala 178, Sala 179, Sala 180, Sala 181, Sala 182, Sala 183, Sala 184, Sala 185, Sala 186, Sala 187, Sala 188, Sala 189, Sala 190, Sala 191, Sala 192, Sala 193, Sala 194, Sala 195, Sala 196, Sala 197, Sala 198, Sala 199, Sala 200). The timetables are arranged in two rows of three.

Fonte: Quadros de horários da Fono<sup>63</sup>.

A análise da organização curricular da Fono, apresentada acima, se configurou como um processo relevante de compreensão sobre o que essa natureza multidisciplinar poderia significar para os alunos que circulam entre instituições acadêmicas bastante diferenciadas: que demandas e expectativas são apresentadas ou encontradas por eles ao navegarem/circularem entre tantos institutos e disciplinas em relação aos letramentos acadêmicos?

A partir de uma consulta realizada no site da UFMG, selecionei o relatório *Avaliação do desempenho acadêmico dos estudantes de graduação: Fonoaudiologia*<sup>64</sup>, produzido, em 2018, pela Pró-Reitoria de Graduação (Prograd) da UFMG, que trazia informações sobre o rendimento dos estudantes matriculados no curso de Fonoaudiologia no período de 2007/1º semestre a 2017/2º semestre. Segundo esse relatório, seu objetivo seria

utilizar os dados de rendimento acadêmico disponíveis na UFMG para produzir informação sobre o desempenho dos discentes de

<sup>63</sup> <https://site.medicina.ufmg.br/cegrad/wp-content/uploads/sites/10/2019/08/Quadro-de-hor%C3%A1rio-Fono-20192-01082019.pdf>

<sup>64</sup> No site da Prograd, estão disponíveis os relatórios de desempenhos dos estudantes de todos os cursos de graduação da UFMG - presenciais e EAD. O relatório referente ao curso de Fonoaudiologia está disponível em: [https://www.ufmg.br/prograd/arquivos/docs/RelatGrad/2018/avalDesempenhoEstudantesGrad\\_Presencial/Fonoaudiologia](https://www.ufmg.br/prograd/arquivos/docs/RelatGrad/2018/avalDesempenhoEstudantesGrad_Presencial/Fonoaudiologia)

graduação, avaliar a dificuldade das principais disciplinas de cada curso e também analisar a taxa de saída do curso. Espera-se produzir um relatório modelo que possa estimular o acompanhamento contínuo do curso pela coordenação.

Neste relatório serão analisados os dados do curso presencial de Fonoaudiologia no período de 2007/1 a 2017/2. Foram analisados os dados de todos os estudantes matriculados no curso neste período, com exceção somente dos estudantes matriculados em decorrência de continuidade de estudos. (PROGRAD/UFMG, 2018, p.7).

A leitura desse material ampliou meu conhecimento sobre o curso de Fonoaudiologia ao possibilitar, por exemplo, o acesso a uma lista de disciplinas consideradas mais difíceis por apresentarem os menores rendimentos dentro do curso. Investigar essa lista se mostrou relevante porque ela poderia me dar pistas sobre quais disciplinas seriam mais desafiadoras para o processo de inserção e progressão dos estudantes na graduação. O ICB seria mesmo um “gargalo”, ou seja, o espaço de maior retenção dos estudantes da Fono como a professora Luana havia me falado? Outro aspecto relevante seria observar se, de fato, os maiores desafios dos estudantes se encontravam no 1º período do curso – o que, por exemplo, seria uma justificativa para a criação do programa de Tutoria que vai ser discutido em detalhes no capítulo 5.

Entre as 128 disciplinas do currículo consideradas – aquelas que tiveram mais de 50 alunos matriculados entre 2007 e 2017 –, 27 foram elencadas como as mais difíceis, como pode ser visto na Figura 12 a seguir. Segundo o relatório da Prograd/UFMG, é

importante ressaltar que o conceito de “difícil” foi atribuído ao grupo de disciplinas que apresentaram os menores rendimentos dentro do curso. Isso não significa, necessariamente, que o rendimento de tais disciplinas seja baixo, considerando os critérios de aprovação da Universidade. (PROGRAD/UFMG, 2018, p.14).

O uso das informações desse relatório na presente pesquisa se justifica também pelo fato desse material apresentar uma série de termos que faz parte do universo da Fono e com os quais eu não estava familiarizada – no caso, os nomes das disciplinas.

Figura 12 - Lista das disciplinas da graduação em Fono consideradas mais difíceis pela Prograd/UFMG

**Tabela 1: Disciplinas consideradas difíceis**

Disciplinas Difíceis
FON034-ANALISE ACUSTICA DA VOZ E DA FALA
MOF019-ANATOMIA APLICADA A FONOAUDIOLOGIA I
MOF022-ANATOMIA APLICADA A FONOAUDIOLOGIA II
FON039-AUDIOLOGIA CLINICA
FON032-AVALIACAO AUDIOLOGICA BASICA
FON040-AVALIACAO E INTERVENCAO FONO NOS DISTURBIOS DA LINGUAGEM ESCRITA
FON088-AVALIACAO E INTERVENCAO FONOAUDIOLOGICA NOS DISTURBIOS FONOLOGICOE DA FLUENCIA
FON036-AVALIACAO E INTERVENCAO FONOAUDIOLOGICA NOS DISTURBIOS DA MOTRICI DADE OROFACIAL
FON063-AVALIACAO E TRATAMENTO NO CANCER DE CABECA E PESCOCO
FON038-AVALIACAO VESTIBULAR
MOF020-CITOLOGIA E HISTOLOGIA APLICADAS A FONO
FON028-DESENVOLVIMENTO DA MOTRICIDADE OROFACIAL
FON029-DESENVOLVIMENTO DA VOZ
FON006-DISTURBIOS DA FALA
FON041-DISTURBIOS DA MOTRICIDADE OROFACIAL I : FISSURA E DISFAGIA OROFA RINGEA
FON068-DISTURBIOS DA MOTRICIDADE OROFACIAL III
FON087-DISTURBIOS DA VOZ
MOF021-EMBRIOLOGIA APLICADA A FONOAUDIOLOGIA
FIS063-FISICA ACUSTICA E BIOFISICA
FIB017-FISIOLOGIA APLICADA A FONOAUDIOLOGIA
FIB609-FISIOLOGIA BASICA
CLM021-FUNDAMENTOS EM NEUROLOGIA - MODULO FONOAUDIOLOGIA
UNI002-INGLES INSTRUMENTAL II
LIN011-INTRODUCAO A LINGUISTICA
BIG148-INTRODUCAO AO ESTUDO DA GENETICA E EVOLUCAO
PAG605-PATOLOGIA GERAL I
FON043-PRATICA DE AVALIACAO VESTIBULAR

Fonte: Prograd/UFMG, 2018, p.18.

No intuito de aprofundar meus conhecimentos sobre o universo da Fono, a partir da lista das disciplinas de sua matriz curricular consideradas difíceis, elencadas pela Prograd/UFMG (2018), consultei essas disciplinas no site do Departamento de Fonoaudiologia para obter mais informações, como unidades onde eram ministradas, se eram ou não obrigatórias, em qual período do curso deveriam ser cursadas<sup>65</sup>. Das 27 disciplinas listadas, duas delas não apareceram na matriz curricular da Fono: UNI002 (Inglês instrumental II) e FON043 (Prática de avaliação vestibular). A disciplina FON006, Distúrbios da fala, parece ter sido agregada à

<sup>65</sup> O confronto entre as disciplinas consideradas difíceis presentes na Tabela produzida pela Prograd/UFMG e as disciplinas do curso de Fonoaudiologia foi feito no site <https://www.medicina.ufmg.br/cegrad/curso-de-fonoaudiologia-da-ufmg/disciplinas-fonoaudiologia/>

disciplina FON034, Distúrbios da voz e da fala. A disciplina FIS063 não aparece no referido site de disciplinas da matriz curricular da Fono e parece ter sido renomeada como FIS150, Física acústica e ondas; não foi possível acessar o plano de ensino dessa disciplina.

Quadro 5 - Informações adicionais sobre as disciplinas do curso de Fonoaudiologia consideradas difíceis pela Prograd/UFMG (2018)

(continua)

<b>Disciplina</b>	<b>Período</b>	<b>Unidade em que é ministrada</b>	<b>Disciplina obrigatória</b>
FON034-Análise acústica da voz e da fala	4º	Departamento de Fono/Faculdade de Medicina	X
MOF019-Anatomia aplicada à Fonoaudiologia I	1º	ICB	X
MOF022-Anatomia aplicada à Fonoaudiologia II	2º	ICB	X
FON039-Audiologia clínica	5º	Departamento de Fono/Faculdade de Medicina	X
FON032-Avaliação audiológica básica	4º	Departamento de Fono/Faculdade de Medicina	X

Quadro 5 - Informações adicionais sobre as disciplinas do curso de Fonoaudiologia consideradas difíceis pela Prograd/UFMG (2018)

(continua)

<b>Disciplina</b>	<b>Período</b>	<b>Unidade em que é ministrada</b>	<b>Disciplina obrigatória</b>
FON040-Avaliação e intervenção fono nos distúrbios da linguagem escrita	5º	Departamento de Fono/Faculdade de Medicina	X
FON088-Avaliação e intervenção fonoaudiológica nos distúrbios fonológicos da fluência	4º	Departamento de Fono/Faculdade de Medicina	X
FON036-Avaliação e intervenção fonoaudiológica nos distúrbios da motricidade orofacial	4º	Departamento de Fono/Faculdade de Medicina	X
FON063-Avaliação e tratamento no câncer de cabeça e pescoço	8º	Departamento de Fono/Faculdade de Medicina	X
FON038-Avaliação vestibular	5º	Departamento de Fono/Faculdade de Medicina	X

Quadro 5 - Informações adicionais sobre as disciplinas do curso de Fonoaudiologia consideradas difíceis pela Prograd/UFMG (2018)

(continua)

<b>Disciplina</b>	<b>Período</b>	<b>Unidade em que é ministrada</b>	<b>Disciplina obrigatória</b>
MOF020-Citologia e histologia aplicadas à Fono	1º	ICB	X
FON028-Desenvolvimento da motricidade orofacial	3º	Departamento de Fono/Faculdade de Medicina	X
FON029-Desenvolvimento da voz	3º	Departamento de Fono/Faculdade de Medicina	X
FON006-Distúrbios da fala (FON034-Distúrbios da voz e da fala)	4º	Departamento de Fono/Faculdade de Medicina	X
FON041-Distúrbios da motricidade orofacial I: fissura e disfagia orofaríngea	5º	Departamento de Fono/Faculdade de Medicina	X

Quadro 5 - Informações adicionais sobre as disciplinas do curso de Fonoaudiologia consideradas difíceis pela Prograd/UFMG (2018)

(continua)

<b>Disciplina</b>	<b>Período</b>	<b>Unidade em que é ministrada</b>	<b>Disciplina obrigatória</b>
FON068-Distúrbios da motricidade orofacial III	9º	Departamento de Fono/Faculdade de Medicina	X
FON087-Distúrbios da voz	5º	Departamento de Fono/Faculdade de Medicina	X
MOF021-Embriologia aplicada à Fonoaudiologia	1º	ICB	X
FIS063-Física acústica e biofísica (FIS150-Física acústica e ondas)	4º	ICEX	X
FIB017-Fisiologia aplicada à Fonoaudiologia	3º	ICB	X
FIB609-Fisiologia básica	2º	ICB	X
CLM021-Fundamentos em neurologia – Módulo Fonoaudiologia	4º	Departamento de clínica médica/ Faculdade de Medicina	X

Quadro 5 - Informações adicionais sobre as disciplinas do curso de Fonoaudiologia consideradas difíceis pela Prograd/UFMG (2018)

(conclusão)

<b>Disciplina</b>	<b>Período</b>	<b>Unidade em que é ministrada</b>	<b>Disciplina obrigatória</b>
UNI002-Inglês instrumental	-	-	-
LIN011-Introdução à linguística	1º	FALE	X
BIG148-Introdução ao estudo da genética e evolução	1º	ICB	X
PAG605-Patologia geral I	2º	ICB	X
FON043-Prática de avaliação vestibular	-	-	-

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2020.

A elaboração e a análise do Quadro 5 evidenciaram informações que me pareceram relevantes sobre os letramentos acadêmicos nesse universo. A primeira delas é que o rol das disciplinas consideradas difíceis se constitui de disciplinas obrigatórias, ou seja, todos os graduandos de Fonoaudiologia vão vivenciar situações de uso da leitura e da escrita nessas disciplinas que são ministradas em diferentes espaços da UFMG, conforme já foi descrito. Outra informação foi observar que o Departamento de Fono responde por 56% das disciplinas difíceis (15 no total, agregadas, principalmente, no 4º período (6 disciplinas) e 5º período (5 disciplinas)). O ICB, citado como um dos pontos de retenção de graduandos pela professora Luana, responde por 30% das disciplinas difíceis (8 no total, principalmente no 1º e no 2º período), o que sinaliza para a relevância do programa de Tutoria.

Como eu poderia conhecer um pouco mais sobre o que se apresenta como desafio para os estudantes em suas práticas de letramento nas diferentes unidades além da tabela de disciplinas difíceis elencadas pela Prograd? Uma possibilidade que se apresentou em meu processo investigativo foram os planos de ensino disponibilizados no site da Fono. Na próxima seção, apresento uma análise de alguns deles em um processo de conhecer outros aspectos relevantes desse universo.

#### **4.2 O que dizem os planos de ensino das disciplinas do curso de graduação em Fonoaudiologia da UFMG**

No intuito de verticalizar minha investigação sobre a grade curricular do curso de graduação em Fonoaudiologia a fim de entender como as demandas em relação aos letramentos acadêmicos se apresentam para os estudantes, analiso, nesta seção, alguns planos de ensino de disciplinas obrigatórias ofertadas pelas diferentes unidades já citadas. Ressalto que se trata de planos de ensino de disciplinas obrigatórias do 1º ao 10º período do curso, disponibilizados no site do Departamento de Fono, e meu objetivo foi investigar para levantar pistas sobre possíveis demandas postas aos estudantes em suas ações de ler e escrever em diferentes espaços da UFMG.

Escolhi planos de ensino de seis disciplinas obrigatórias, ministradas no ciclo básico, para analisar de forma mais minuciosa. Meu critério de escolha foi

selecionar uma disciplina de cada unidade da UFMG<sup>66</sup>, já que, a partir do 4º período, o curso se transfere em sua totalidade para o *Campus Saúde*. A lista das disciplinas escolhidas e das unidades onde são ministradas está organizada na Quadro 6 a seguir.

Quadro 6 - Algumas disciplinas obrigatórias dos períodos 1, 2 e 3 da graduação da Fono, ministradas em diferentes unidades da UFMG

Disciplinas	Unidade e departamento da UFMG	Carga horária	Período
Citologia e histologia aplicadas à Fonoaudiologia (MOF020)	ICB (Departamento de Morfologia)	120h	1º
Introdução à linguística (LIN011)	FALE (Departamento de Linguística)	60h	1º
Desenvolvimento humano (DTO073)	EEFFTO (Departamento de Terapia Ocupacional)	90h	2º
Política de saúde e planejamento (MPS012)	FM (Departamento de Medicina Preventiva e Social)	30h	2º
Psicologia para Fonoaudiologia (PSI364)	FAFICH (Departamento de Psicologia)	60h	3º
Odontologia aplicada à Fonoaudiologia II (FAO020)	FO (Departamento de Odontopediatria e Ortodontia)	45h	3º

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2021.

Um aspecto que merece atenção é o fato de ser esperado, já no ciclo básico, que os estudantes de Fono estejam aptos a entender como funcionam os códigos de identificação das disciplinas. No ICB, por exemplo, além de MOF (Departamento de Morfologia), há disciplinas BIG (Departamento de Biologia Geral), PAG (Departamento de Patologia Geral) e FIB (Departamento de Fisiologia e

<sup>66</sup> Os planos de ensino estão disponíveis em <https://www.medicina.ufmg.br/cegrad/curso-de-fonoaudiologia-da-ufmg/disciplinas-fonoaudiologia/>, com exceção da disciplina Física acústica e ondas. Pesquisei também no site do ICEX, no Curso de Física, para buscar maiores informações, mas não encontrei nenhum documento sobre essa disciplina. Na análise, portanto, não informações sobre o ICEX.

Biofísica); na Medicina<sup>67</sup>, há disciplinas FON (Departamento de Fonoaudiologia) e OFT (Departamento de Oftalmologia e Otorrinolaringologia). A disciplina é na Faculdade de Letras, mas seu código é LIN (Departamento de Linguística). É possível dizer que existe uma certa opacidade na nomeação de disciplinas, caso não se esteja familiarizado com a organização das unidades, dos departamentos. Como saber que LIN é Linguística e que se trata de uma disciplina da FALE, por exemplo? Esse aspecto já sinaliza para a complexidade das práticas de letramento nas quais os estudantes de Fonoaudiologia devem se inserir já no 1º período.

Para ampliar minha visão sobre o curso de Fono em relação às demandas envolvidas nos usos da leitura e da escrita pelos alunos, escolhi duas disciplinas em cada um dos três períodos iniciais. Uma das minhas primeiras ações, a partir dessa escolha, foi selecionar os planos de ensino<sup>68</sup> para investigar se havia um modelo a ser seguido. Com exceção do plano de ensino da disciplina da FAFICH, todos os demais apresentaram as informações em um mesmo modelo gráfico, com as seguintes características: na parte superior da página, aparece a logomarca da Fonoaudiologia, do lado esquerdo, seguida do vocábulo Fonoaudiologia, e, do lado direito, o nome Faculdade de Medicina seguido da logomarca da UFMG. Além disso, há uma marca d'água com a logomarca da Fono, como pode ser visto no plano de ensino da disciplina Introdução à linguística, ministrada na FALE (FIGURA 13).

---

<sup>67</sup> Na Faculdade de Medicina, há disciplinas obrigatórias ofertadas por outros departamentos – como o de Clínica Médica. Além disso, os estudantes podem cursar disciplinas optativas em diferentes unidades e departamentos da UFMG, como em qualquer outra graduação nesta universidade.

<sup>68</sup> No site <https://www.medicina.ufmg.br/cegrad/curso-de-fonoaudiologia-da-ufmg/disciplinas-fonoaudiologia/>, olhei todas as disciplinas que apresentaram plano de ensino. Duas delas, incluindo Física acústica e ondas, não disponibilizaram o plano de ensino. Outra observação é que uma delas, Fisiologia aplicada à Fonoaudiologia, 3º período no ICB, não usou um modelo que deixe marcado que se trata do curso de Fono da Faculdade de Medicina. Uma outra observação é que existem dois modelos nos quais os planos de ensino são escritos – com as mesmas partes. A diferença está no uso ou não da marca d'água e da posição da expressão Faculdade de Medicina e da logo da UFMG. Em um dos modelos, Faculdade de Medicina e a logo da UFMG aparecem abaixo da palavra Fonoaudiologia. Por fim, é preciso dizer que os tamanhos dos planos variam de 2 a 5 páginas de forma aleatória, ou seja, não há um padrão estabelecido para disciplinas ministradas pelo DepFono, por outros departamentos da Faculdade de Medicina ou por outras unidades da UFMG.

Figura 13 - Plano de ensino da disciplina Introdução à linguística (FALE)

**Plano de Ensino da Disciplina**

Disciplina: Introdução à Linguística  
 Código da disciplina: LIN011  
 Classificação: Obrigatória (OB)  
 Unidade/Departamento: Faculdade de Letras/ Departamento de Linguística  
 Período do Curso: 1º período  
 Curso: N.º de créditos: 04 créditos  
 Carga horária:  
 Total: 60  
 Teórica: 60  
 Prática: -

Pré-requisitos: ausentes

**Objetivo Geral:**  
 Levar os alunos a refletirem sobre a linguagem como elemento crucial no modo de viver humano, em interações com outros, em contexto.

**Objetivos Específicos:**

- Levar os alunos a refletirem sobre a linguagem como ação situada em interação;
- Levar os alunos a refletirem sobre a linguagem como partícipe da constituição da identidade individual e cultural dos sujeitos humanos;
- Desenvolver a habilidade de identificar e caracterizar variantes linguísticas de diferentes tipos;
- Fomentar o desenvolvimento das habilidades de observação e análise linguística em todos os níveis - fonético, morfológico, sintático, semântico-pragmático e discursivo;
- Propiciar um ambiente reflexivo sobre o exercício habitual da atividade da linguagem em contraste com o exercício patológico.

**Ementa:**  
 Introdução geral ao estudo da linguagem. Pressupostos, métodos e níveis de análise. Variação linguística. Aspectos linguísticos da alfabetização.

**Métodos Didáticos**  
 Aulas expositivas, discussão de leitura, observação de dados linguísticos e trabalhos individuais ou em grupo.

**Conteúdo Programático**

- O que é Linguística
- Ciência, a linguística e seu objeto
- O linguista e o trabalho do linguista
- Fonética e Fonologia
- Morfologia
- Sintaxe
- Semântica e Pragmática
- Sociolinguística: variação e mudança linguística
- Análise da Conversação
- Psicolinguística
- Aquisição da linguagem
- Neurolinguística

**Processo de Avaliação**

Nome da Atividade	Valor
Avaliações parciais (10 x 6 pontos)	60 pontos
Trabalho final ou prova final	40 pontos
<b>TOTAL dos pontos</b>	<b>100 pontos</b>

**Bibliografia**

Fiorin, José Luiz (org.) *Introdução à Linguística*. São Paulo: Contexto, 2002. Capítulos selecionados.

Mussaiva, Fernanda e Benítez, Anna Christina. *Introdução à linguística: domínio de fronteiras*. São Paulo: Cortez, 2000. Volumes 1 e 2. Capítulos selecionados.

Penna, Mário. *O Rock Português (a melhor língua para fazer ciência)*. In: *Sofrendo a gramática – ensaios sobre a linguagem*. São Paulo: Ática, 1999.

Colégio de Fonoaudiologia - 3040201-4 2

Fonte: Plano de ensino da disciplina Introdução à linguística<sup>69</sup>.

A existência de um modelo para os planos de ensino parece apontar para uma tentativa de criação de uma identidade visual para o curso, com a presença da logomarca, tanto da Fono quanto da UFMG, e com a marcação de que se trata de Fonoaudiologia e Faculdade de Medicina – mesmo que a disciplina seja ministrada na Faculdade de Letras, por exemplo. Essa forma de apresentar os planos de ensino das disciplinas parece sugerir um lugar de pertencimento dos estudantes que frequentam tantos espaços diferentes no ciclo básico. Parece que o Departamento de Fonoaudiologia parece dizer: você está na FALE, mas de fato você pertence à Fonoaudiologia e está ligado à Faculdade de Medicina. As disciplinas das outras instituições são ofertadas quase que exclusivamente para os estudantes de Fono, conforme me explicou a professora Ana:

69

[https://ftp.medicina.ufmg.br/cegrad/arquivos/2014/Fonoaudiologia/Disciplinas/Programas\\_Roteiros/1\\_perodo/introducaoalinguistica\\_30\\_04\\_2014.pdf](https://ftp.medicina.ufmg.br/cegrad/arquivos/2014/Fonoaudiologia/Disciplinas/Programas_Roteiros/1_perodo/introducaoalinguistica_30_04_2014.pdf)

**Ana:** ei Luciana sobre as disciplinas eh: elas são ofertadas exclusivamente pra fono até porque o número de alunos como tem às vezes retenção nessas disciplinas principalmente do icb a gente às vezes precisa pedir pra ampliar vaga sabe? então eh: todas as disciplinas obrigatórias elas são realizadas EXclusivamente pros alunos da fono pode acontece:r que alguma disciplina né? não sei eh: o professor que não são do ciclo do icb então vamos imaginar lá física acústica pode ser que o professor tenha algumas vagas que ele disponibiliza pra (+) eh: formação livre, não sei, porque na fono a gente tem algumas disciplinas da fono que a gente põe pra formação livre e a gente recebe aluno de outros cursos né? mas é um número reduzido de vaga a gra:::nde:: né? parte das vagas ela é só se sobra vaga né? que vai pra formação livre agora se tem vinte e cinco vagas a prioridade são os vinte e cinco alunos da fono então eh realmente a /disciplina é pra fono mesmo (**Áudio de WhatsApp, 17/03/2021**)

A fala da professora Ana me fez refletir sobre alguns aspectos do processo de inserção dos estudantes no contexto investigado. O primeiro deles é o fato de o DepFono se preocupar em ofertar disciplinas com uma certa exclusividade para os graduandos de Fono. Essa ação revela um cuidado com esses estudantes – o que justifica, por exemplo, os planos de ensino terem uma identidade visual. Outro aspecto é o fato de o ICB ser apontado também pela professora Ana como um espaço de retenção dos estudantes, o que, em certa medida, é confirmado pelas análises que eu realizei a partir da análise do elenco de disciplinas consideradas difíceis elaborado pela Prograd/UFMG. A ação do DepFono de solicitar mais vagas – “a gente às vezes precisa pedir pra ampliar vaga sabe?” – sinaliza para o diálogo entre as unidades que ofertam disciplinas para a Fono e talvez para uma percepção da complexidade das práticas de letramento nas quais esses estudantes do 1º período se envolvem. A fala da professora Ana também destaca, a meu ver, o papel ativo do corpo docente em propor ações que visem à inserção dos estudantes no curso de graduação.

Todos os documentos, inclusive o da FAFICH, apresentam as seguintes partes nos planos de ensino selecionados, apesar de nem todas estarem preenchidas: título (Plano de Ensino da Disciplina); disciplina; código da disciplina; período do curso; nº de créditos; carga horária; unidade ofertante; departamento; pré-requisitos; objetivo geral; objetivos específicos; ementa; métodos didáticos; conteúdo programático; processo de avaliação; bibliografia. Há, ainda, em alguns documentos, o item bibliografia complementar. Apesar de apresentarem a mesma

estrutura, o número de páginas se mostra bastante diversificado nas disciplinas selecionadas: 4 páginas para as disciplinas do ICB, da EEEFTO e da FM; 2 páginas para as disciplinas da FALE e da FO; 1 página para a disciplina da FAFICH, ministrada pelo Departamento de Psicologia, que apresenta, além das informações de identificação da disciplina, apenas o item ementa preenchido. Essa variação de páginas também acontece em todos os planos disponibilizados no site.

Analiso, a partir de agora, de que maneira as informações são apresentadas para os estudantes nas diferentes disciplinas, me atentando para as escolhas lexicais que são feitas a fim de investigar possíveis demandas em relação à leitura e à escrita no ciclo básico da Fono a partir da comparação de alguns desses itens que compõem os planos de ensino. Os primeiros analisados são “objetivo geral” e “objetivos específicos” (QUADRO 7).

Quadro 7 - Objetivo geral e objetivos específicos dos planos de ensino das disciplinas selecionadas

Blocos de textos*	Disciplina	Itens: Objetivo geral e Objetivos específicos
B1	LIN011	<p><b>Objetivo Geral:</b> Levar os alunos a refletirem sobre a linguagem como elemento crucial no modo de viver humano, em interações com outros, em contexto.</p> <p><b>Objetivos Específicos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Levar os alunos a refletirem sobre a linguagem como ação situada em interação;</li> <li>• Levar os alunos a refletirem sobre a linguagem como partícipe da constituição da identidade individual e cultural dos sujeitos humanos;</li> <li>• Desenvolver a habilidade de identificar e caracterizar variantes lingüísticas de diferentes tipos;</li> <li>• Fomentar o desenvolvimento das habilidades de observação e análise lingüística em todos os níveis - fonético, morfológico, sintático, semântico-pragmático e discursivo;</li> <li>• Propiciar um ambiente reflexivo sobre o exercício habitual da atividade da linguagem em contraste com o exercício patológico.</li> </ul>
B2	DTO073	<p><b>Objetivo Geral:</b> Ao final do Curso o aluno deverá ser capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreender o processo do desenvolvimento do nascimento até a idade madura e velhice.</li> </ul> <p><b>Objetivos Específicos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer a importância do estudo do desenvolvimento humano para o futuro profissional da Fonoaudiologia.</li> <li>• Conhecer de maneira integrada os processos que caracterizam o desenvolvimento normal, nas diferentes etapas, nos seus aspectos sensoriais, motores, psíquicos e sociais.</li> <li>• Espera-se que conhecendo o desenvolvimento normal e seus determinantes o aluno seja capaz de identificar a etapa de desenvolvimento do cliente e atuar de forma facilitadora nesse processo.</li> </ul>

B3	MPS012	<p><b>Objetivo Geral:</b></p> <p>Ao final do Curso o aluno deverá ser capaz de:          Conhecer: SUS - Sistema único de Saúde, o setor privado de saúde, o programa de saúde da família e as políticas de financiamento, planejamento, de diagnóstico e de medicamentos no Brasil.</p> <p><b>Objetivos Específicos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer e caracterizar O SUS: surgimento, história, evolução e atualidade.</li> <li>• Conhecer e caracterizar (complementar ou supletivo) de saúde: surgimento, história, evolução e atualidade.</li> <li>• Analisar a questão do financiamento em saúde nos seus aspectos históricos e perspectivas atuais.</li> <li>• Analisar as transformações do mercado de trabalho e da formação de recursos humanos na área da saúde; contextualizar a problemática para o exercício da fonoaudiologia.</li> <li>• Apresentar os principais instrumentos de planejamento e programação aplicáveis à realidade de Saúde dos Municípios.</li> <li>• Discutir e analisar as tendências atuais e perspectivas do sistema de saúde no Brasil.</li> </ul>
B4	FAO020	<p><b>Objetivos:</b></p> <p>Habilitar o aluno para o conhecimento dos princípios fundamentais da Odontologia aplicada a Fonoaudiologia:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Viabilizar para o aluno conhecimentos sobre oclusão, articulação temporo mandibular e seus respectivos distúrbios;</li> <li>• Viabilizar para o aluno conhecimentos sobre promoção da saúde, nutrição e Dieta e suas relações com a Fonoaudiologia;</li> <li>• Viabilizar para o aluno conhecimentos sobre Semiologia, Patologia Oral(cárie, doença periodontal, câncer bucal) e traumatismos dentários e sua importância para a Fonoaudiologia;</li> <li>• Viabilizar para o aluno conhecimentos sobre Frenectomia Labial e Lingual, cirurgia Ortognática x Fonoaudiologia;</li> <li>• Viabilizar para o aluno conhecimentos sobre os aspectos psicossociais dos portadores de fissuras lábio-palatais, bem como as doenças bucais mais prevalentes em portadores de fissuras lábio-palatais.</li> </ul>

---

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2021.

\* Ao usar termos do Quadro nas análises subseqüentes, utilizo a letra maiúscula B, seguida do número, para fazer referência ao lugar onde esse termo está localizado no Quadro, como B1, B2...

Os “itens objetivo geral” e “objetivos específicos” apontam para uma diversidade de perspectivas de abordagens de conteúdos pelas disciplinas, o que implica uma diversidade de textos a serem lidos e produzidos pelos estudantes que, embora cursem uma graduação ligada à área da saúde, transitam por espaços mais voltados para as ciências humanas, como a FALE e a FAFICH. O foco da disciplina LIN011 parece ser o da interação entre as pessoas via linguagem, ou seja, a disciplina parece apresentar um viés mais social, sinalizado pelo uso de expressões como “modo de viver humano”, “contexto”, “ação situada na interação”, “identidade individual e cultural” (B1). Por outro lado, o viés do uso da linguagem ligado à patologia, que, em certa medida, caracteriza as origens da Fonoaudiologia, aparece no último objetivo específico quando se diz que se espera que o aluno reflita sobre

“o exercício habitual da atividade de linguagem em contraste com o exercício patológico” (B1).

A disciplina DTO073 foca, de forma bastante ampla, as etapas do desenvolvimento humano em seus “aspectos sensoriais, motores, psíquicos e sociais” (B2), ou seja, o desenvolvimento humano, de acordo com o plano de estudo, vai abordar aspectos de várias áreas do conhecimento: da biológica à social, passando pela psíquica – retomando as origens da profissão. Esses objetivos parecem apontar para uma formação mais holística que deve ser usada, em última instância, no exercício profissional do fonoaudiólogo. O mundo profissional aparece quando se diz que o estudante deve ser capaz de “identificar a etapa de desenvolvimento do cliente e atuar de forma facilitadora nesse processo” (B2). A palavra usada foi “cliente”, não “paciente” – cliente é uma palavra bastante usada quando se fala de empresas, negócios, empreendedorismo. Essa preocupação com o exercício profissional no mercado de trabalho foi evidenciada com a criação da AFOMIG e vai ser explorada no capítulo em que eu analiso a Tutoria. Ressalto que, na leitura dos planos de ensino, essa preocupação com a esfera do exercício profissional aparece em outras disciplinas. Esses termos mais uma vez dialogam com o lugar social ocupado pelo fonoaudiólogo.

A disciplina MPS012, com foco nos sistemas de saúde público (SUS), privados e em políticas públicas ligadas à área da saúde, propõe uma abordagem histórica, incluindo também aspectos relacionados à gestão, o que fica explícito pelo uso de expressões como “surgimento, história, evolução e atualidade” (B3). Outro aspecto que chama a atenção é a preocupação com o exercício profissional dos fonoaudiólogos: “contextualizar a problemática para o exercício da Fonoaudiologia” (B3).

A disciplina FAO020, por sua vez, apresenta-se, em certa medida, como a mais técnica na área da saúde, o que pode ser inferido pelo uso de termos como “oclusão”, “articulação temporo mandibular”, “frenectomia labial”, “cirurgia ortognática”, “fissuras lábio-palatais” (B4), dentre outros. Todo esse conhecimento técnico, de alguma forma, está diretamente relacionado ao exercício profissional do fonoaudiólogo como um profissional ligado à área da saúde, já que os conteúdos se referem à região da cabeça e do pescoço – partes privilegiadas na ação da Fonoaudiologia.

Para realizar uma comparação entre os planos de ensino de todas as disciplinas selecionadas, apresento, no Quadro 8, o único item que apareceu em todos eles: a ementa.

Quadro 8 - Ementa dos planos de ensino das disciplinas selecionadas

Blocos de textos*	Disciplinas	Item: Ementa
B5	<b>MOF020</b>	<b>Ementa:</b> Organização estrutural de células, tecidos e órgãos humanos, com suas correlações bioquímicas e funcionais.
B6	<b>LIN011</b>	<b>Ementa:</b> Introdução geral ao estudo da linguagem. Pressupostos, métodos e níveis de análise. Variação lingüística. Aspectos lingüísticos da alfabetização.
B7	<b>DTO073</b>	<b>Ementa:</b> Estudo do processo de desenvolvimento, do nascimento até a idade madura e velhice. Integração dos processos do desenvolvimento normal, nas diferentes etapas. Aspectos sensorio-motores e psico-sociais.
B8	<b>MPS012</b>	<b>Ementa:</b> Sistema único de saúde – SUS. Sistema municipal de saúde. Distrito sanitário. Antecedentes do SUS. Setor privado de saúde. Programa de saúde da família. Recursos humanos e mercado de trabalho. Políticas de financiamento em saúde. Planejamento e diagnóstico em saúde. Políticas de medicamentos no Brasil.
B9	<b>PSI364</b>	<b>Ementa:</b> Psicologia como ciência e profissão. Abordagens teóricas da Psicologia com ênfase nas contribuições para a prática do fonoaudiólogo. Temas atuais em Psicologia na interface com a Fonoaudiologia
B10	<b>FAO020</b>	<b>Ementa:</b> Conhecimentos da cárie dentária; da doença periodontal; da dieta e nutrição na promoção da saúde; das doenças bucais prevalentes na infância; dos traumatismos dentários na dentição decídua; dos aspectos psicossociais, epidemiológicos e alterações bucais mais prevalentes nos portadores de fissuras lábio-palatais; da Queiloplastia e palatoplastia em pacientes portadores de fissuras lábio-palatais; da Inter-relação da Cirurgia Ortognática e frenectomia lingual e labial x Fonoaudiologia; dos aspectos de normalidade da oclusão e ATM; dos distúrbios da ATM e tratamento; do câncer bucal e cuidados odontológicos com pacientes irradiados.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2021.

\* Ao usar termos do Quadro nas análises subsequentes, utilizo a letra maiúscula B, seguida do número, para fazer referência ao lugar onde esse termo está localizado no Quadro, como B5, B6...

Alguns aspectos já comentados nas análises feitas sobre os itens “objetivo geral” e “objetivos específicos” parecem ser recorrentes, como o fato de a disciplina FAO020 apresentar um vocabulário mais técnico, com uso de termos especializados da área – “doença periodontal”, “dentição decídua”, “queiloplastia”, “palatoplastia”, “distúrbios de ATM”, “pacientes irradiados” (B10). A ementa da disciplina MOF020, ministrada no ICB, abarca um volume de assuntos bastante extenso quando se atenta para o conteúdo programático previsto (FIGURA 14):

Figura 14 - Conteúdo programático da disciplina MOF020

<b>Conteúdo Programático</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentação da disciplina e distribuição do material didático. Treinamento de manuseio do microscópio óptico. Método de estudo: MO, ME e noções de técnicas histológicas e histoquímicas.</li> <li>• Aspectos morfofuncionais das organelas citoplasmáticas: Membrana Plasmática, Complexo de Golgi, Reticulo Endoplasmático, Lisosoma, Mitocôndrias e Citoesqueleto.</li> <li>• Núcleo interfásico e em divisão.</li> <li>• Processos de sínteses e integração das organelas celulares.</li> <li>• Tecido epitelial: características morfológicas, especializações de membranas, classificação do epitélio de revestimento. Tecido epitelial glandular: glândulas exócrinas, endócrinas e anfícrinas.</li> <li>• Tecido conjuntivo: características morfológicas, células do conjuntivo, componentes intercelulares, síntese de colágeno, tecido cartilaginoso, adiposo e demais variedades.</li> <li>• Tecido ósseo: morfologia, histofisiologia e osteogênese.</li> <li>• Tecido nervoso: características morfológicas e funcionais do neurônio e neuróglia; substâncias cinzenta e branca, fibras nervosas, nervos, sinapse e terminações nervosas.</li> <li>• Tecido muscular: características morfológicas e funcionais do tecido muscular estriado, esquelético, cardíaco e liso.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sistema circulatório: organização morfológica e noções da histofisiologia do coração, artérias, capilares e veias. Sangue e hemocitopoese: características morfológicas e funcionais do sangue e noções de hemocitopoese.</li> <li>• Órgãos linfóides: organização morfológica e noções da histofisiologia de tonsilas, timo, linfonodo e baço.</li> <li>• Sistema tegumentar: organização morfológica e noções histofisiológicas da pele e anexos cutâneos.</li> <li>• Sistema respiratório: organização morfológica e noções de histofisiologia, com enfoque nas vias aéreas superiores.</li> <li>• Sistema urinário: organização morfológica e noções da histofisiologia dos rins e vias urinárias.</li> <li>• Sistema digestivo: organização morfológica e histofisiológica de órgãos do tubo digestivo e glândulas anexas. Ênfase na região da orofaringe.</li> <li>• Sistema endócrino: organização morfológica e noções da histofisiologia da pineal, hipófise, tireóide, paratireóides e supra-renais.</li> <li>• Sistema genital masculino: organização morfológica e noções da histofisiologia dos testículos, epidídimo, cordão espermático, glândulas acessórias e pênis.</li> <li>• Sistema genital feminino: organização morfológica e noções da histofisiologia dos ovários, tubas uterinas, útero e vagina. Relações hormonais e ciclo menstrual.</li> </ul>

Fonte: Plano de ensino da disciplina Citologia e histologia aplicadas à Fonoaudiologia<sup>70</sup>.

No conteúdo programático de MOF020, aparecem usos de termos mais especializados da área biológica, o que não causa surpresa, pois muitos deles, inclusive, estão previstos em conteúdos programáticos do Ensino Médio, como a nomeação dos tecidos humanos e das partes que os compõem. Vale observar aqui a diversidade de conhecimentos que é apresentada aos estudantes de Fono, mesmo em áreas afins, como as disciplinas ligadas à área biológica e de saúde. Embora a disciplina MPS012 faça parte de um departamento da Faculdade de Medicina, o assunto abordado está ligado à área de saúde, mas sob o viés da saúde pública e privada, ou seja, pertence a outra esfera de conhecimento da área médica. O estudante de Fono, um curso da área de saúde, tem que lidar, ao cursar

<sup>70</sup> <https://www.medicina.ufmg.br/cegrad/curso-de-fonoaudiologia-da-ufmg/disciplinas-fonoaudiologia/>

disciplinas obrigatórias, com temas e assuntos em um espectro bastante variado e amplo, o que aponta para o caráter multidisciplinar do curso.

Outro aspecto que pode ser destacado é a observação de como o lastro histórico da Fonoaudiologia, em relação ao lugar social desse profissional, se materializa nas ementas dessas disciplinas: a educação (visualizada quando se prevê a abordagem da alfabetização em LIN011 – B6), a psicologia (visualizada quando se prevê a discussão de temas na interface da Psicologia e da Fono – B9) e a área médica/saúde (visualizada pela presença das disciplinas MOF020, DTO073 e FAO020 e suas diferentes abordagens – B5, B7 e B10, respectivamente).

Por fim, para encerrar a discussão sobre os planos de estudo das disciplinas escolhidas no ciclo básico nas diferentes unidades da UFMG, no processo de indagação sobre o que seria esperado dos estudantes ao se engajarem em práticas de letramento, considerando os letramentos acadêmicos, evidencio o item processo de avaliação das disciplinas nas quais esse item foi explicitado (QUADRO 9):

Quadro 9 - Processo de avaliação dos planos de ensino das disciplinas selecionadas

Disciplina	Item: Processo de avaliação										
<b>MOF020</b>	<p><b>Processo de Avaliação</b></p> <table> <tr> <td>Prova 1</td> <td>30</td> </tr> <tr> <td>Prova 2</td> <td>30</td> </tr> <tr> <td>Prova 3</td> <td>30</td> </tr> <tr> <td>Trabalho</td> <td>10</td> </tr> <tr> <td><b>TOTAL dos pontos</b></td> <td><b>100</b></td> </tr> </table>	Prova 1	30	Prova 2	30	Prova 3	30	Trabalho	10	<b>TOTAL dos pontos</b>	<b>100</b>
Prova 1	30										
Prova 2	30										
Prova 3	30										
Trabalho	10										
<b>TOTAL dos pontos</b>	<b>100</b>										
<b>LIN011</b>	<p><b>Processo de Avaliação</b></p> <table> <tr> <td>Nome da Atividade</td> <td>Valor</td> </tr> <tr> <td>Avaliações parciais (10 x 6 pontos).....</td> <td>60 pontos</td> </tr> <tr> <td>Trabalho final ou prova final.....</td> <td>40 pontos</td> </tr> <tr> <td><b>TOTAL dos pontos</b> .....</td> <td><b>100 pontos</b></td> </tr> </table>	Nome da Atividade	Valor	Avaliações parciais (10 x 6 pontos).....	60 pontos	Trabalho final ou prova final.....	40 pontos	<b>TOTAL dos pontos</b> .....	<b>100 pontos</b>		
Nome da Atividade	Valor										
Avaliações parciais (10 x 6 pontos).....	60 pontos										
Trabalho final ou prova final.....	40 pontos										
<b>TOTAL dos pontos</b> .....	<b>100 pontos</b>										
<b>DTO073</b>	<p>Processo de Avaliação: (pontuação poderá ser alterada semestralmente)</p> <table> <tr> <td>03 provas .....</td> <td>57 pontos</td> </tr> <tr> <td>Seminário/GD .....</td> <td>33 pontos</td> </tr> <tr> <td>01 trabalho .....</td> <td>10 pontos</td> </tr> <tr> <td><b>TOTAL:</b> .....</td> <td><b>100 pontos</b></td> </tr> </table>	03 provas .....	57 pontos	Seminário/GD .....	33 pontos	01 trabalho .....	10 pontos	<b>TOTAL:</b> .....	<b>100 pontos</b>		
03 provas .....	57 pontos										
Seminário/GD .....	33 pontos										
01 trabalho .....	10 pontos										
<b>TOTAL:</b> .....	<b>100 pontos</b>										
<b>MPS012</b>	<p><b>Processo de Avaliação</b></p> <p>Grupo de discussão:</p> <table> <tr> <td>Avaliações parciais (04 x 10pontos)</td> <td>40</td> </tr> <tr> <td>Avaliação do GD Temático</td> <td>20</td> </tr> <tr> <td>Prova final</td> <td>40</td> </tr> <tr> <td><b>TOTAL dos pontos</b></td> <td><b>100</b></td> </tr> </table>	Avaliações parciais (04 x 10pontos)	40	Avaliação do GD Temático	20	Prova final	40	<b>TOTAL dos pontos</b>	<b>100</b>		
Avaliações parciais (04 x 10pontos)	40										
Avaliação do GD Temático	20										
Prova final	40										
<b>TOTAL dos pontos</b>	<b>100</b>										

**FAO020****Processo de Avaliação**

Avaliação teórica (prova escrita) .....	40 pontos;
Grupo de estudo com avaliação de modelos de arcadas .....	10 pontos;
Seminários .....	30 pontos
Avaliação teórica diária .....	20 pontos
TOTAL .....	100 pontos

---

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2021.

Um dos aspectos que pode ser levantado diz respeito à própria nomeação das atividades: “prova”, “trabalho”, “avaliações parciais”, “seminário”, “GD” (grupos de discussão), “avaliação teórica (prova escrita)”, “grupo de estudo”, “avaliação teórica diária”. É preciso indagar quais os sentidos de cada uma dessas atividades e o que é esperado em relação a elas nas unidades em que são realizadas: o que é esperado dos estudantes de Fono quando fazem prova no ICB, na FALE, na FM, na FAFICH e na FO? O que é esperado em um seminário, em um GD, em um trabalho? Embora estejamos falando de gêneros que circulam em todas as instituições de ensino, não apenas as superiores, é possível pensar que os critérios de correção, para citar apenas um exemplo, sejam diferentes. Por se tratar de uma unidade que tem a linguagem como objeto de estudo, a FALE seria mais rigorosa com a escrita? Quais as demandas seriam colocadas para os estudantes ao fazerem uma avaliação teórica diária na FO? O que significa fazer um bom trabalho no ICB, na FALE, na FO? Embora eu não tenha respostas para essas indagações, já que minha pesquisa não investigou esses espaços, esse aspecto multidisciplinar do curso me fez indagar sobre a complexidade das práticas de letramento em que os estudantes de Fono se engajam ao longo da graduação.

Meu objetivo, ao fazer as análises, foi explicitar de que maneiras a complexidade de ser aluno da Fono pode ser materializada e como diferentes demandas e expectativas em relação aos letramentos acadêmicos são colocadas em uma área do conhecimento que nasce multidisciplinar e mantém essa característica na construção de uma formação no ensino superior e na construção de uma matriz curricular.

Tendo em vista esse cenário de complexidade, apresento na próxima seção algumas ações dos professores do DepFono que visam a propiciar aos estudantes oportunidades de inserção.

### 4.3 Os desafios do curso de graduação a partir do ponto de vista dos professores da Fonoaudiologia

Quais os desafios são apresentados aos professores? Como eles se posicionam no processo de atendimento, recepção e orientação dos alunos? Quais os sentidos atribuídos à escrita/linguagem? De que maneira os profissionais do curso de graduação em Fonoaudiologia se organizam para auxiliar os alunos a se inserirem nesse universo acadêmico?

Uma das possibilidades de responder a esses questionamentos foi a conversa com a professora Luana, no meu processo de inserção na Fonoaudiologia, em que ela revela ações realizadas com o objetivo de apoiar os estudantes de graduação a se inserirem no curso de Fono. Uma dessas ações, pensada pelas próprias professoras do DepFono, seria a necessidade de aproximar a teoria da prática no ciclo básico do curso. Nas palavras dela<sup>71</sup>, “os alunos não conseguem *linkar* o que eles veem no ICB com a prática da profissão”. Em função dessas demandas, identificadas pelo corpo docente, ações para alteração do currículo estavam em desenvolvimento à época. Luana disse também que os alunos teriam que atuar no Sistema Único de Saúde – nos postos de saúde, nos hospitais – e que o currículo teria que prever essa ligação. Ela informou que essa decisão valia para todos os cursos da área de saúde.

Afirmou que os estudantes apresentam dificuldades na hora de escrever e citou alguns gêneros que eles costumam produzir, como júri simulado, relatório de caso, anamnese, prontuário, pedido para ser encaminhado ao médico, TCC, artigo científico. A partir da fala da professora Luana, realizei outras pesquisas para buscar mais informações sobre o universo da Fono. Como ela havia falado das dificuldades que os estudantes enfrentam com as disciplinas do ICB, fiz buscas no site da UFMG em busca de documentos que pudessem me trazer mais informações. Além da fala da professora Luana, estudantes do 1º período que frequentaram os encontros de Tutoria em que estive presente, com os quais conversei informalmente, também relataram que as disciplinas do ICB eram muito trabalhosas, em função do volume de leituras, da extensa carga horária. Por isso, como explicitado nas seções anteriores deste capítulo, busquei por informações que pudessem, de alguma

---

<sup>71</sup> As informações sobre a reunião são fruto de minhas notas de campo. Não foram feitos registros em áudio ou vídeo dessa reunião, que considero o 1º encontro oficial com a Fonoaudiologia.

maneira, ser comparadas com as falas das pessoas com as quais eu havia realizado entrevistas, que ocorreram no fluxo de atividades cotidianas, configuradas, portanto, como conversas.

Luana apresentou outras ações realizadas pelas professoras da Fono para ajudar os alunos a ler e produzir textos no universo acadêmico. Uma dessas ações foi o uso da Metodologia Ativa do Grupo Faimer da Fisioterapia para tentar melhorar as condições dos alunos. Como se tratava de uma informação completamente nova para mim, realizei pesquisas para saber o que era o Grupo Faimer.

De acordo com a Associação Brasileira de Educação Médica (ABEM), em seu 12º volume dos *Cadernos da ABEM*, publicado em março de 2016, o Instituto Regional de Educação para as Profissões da Saúde Faimer Brasil<sup>72</sup>, criado em 2007, teve sua origem com a criação da *Foundation for Advancement of Medical Education Research* (FAIMER) na Filadélfia (EUA) em 2001. Trata-se de um programa de desenvolvimento docente (e um curso de especialização oferecido pela Universidade Federal do Ceará) que tem como um dos princípios básicos

o intenso envolvimento daqueles que se inscrevem e são selecionados e o apoio das suas instituições de origem. Além disso, a experiência educacional proposta valoriza o aprendizado que resulte da interação/reflexão entre os participantes e destes com os facilitadores do programa. (ABEM, 2016, p.12).

### É um programa

voltado para professores/preceptores da área da saúde que, geralmente, têm interesse especial pelo ensino, e desejam se qualificar para realizar melhor o seu papel de auxiliar outras pessoas a aprenderem e promoverem mudanças em suas instituições e no espaço da saúde onde atuam. É aqui que a necessidade (desejo de aprender) encontra a oportunidade (FAIMER Brasil), facilitada pelo apoio da instituição de origem e financiamento externo a essa instituição, oferecendo-se um programa que tem duração de dois anos no aspecto formal, mas que significa aprendizagem e desenvolvimento pessoal e profissional contínuos, numa comunidade de trocas de saberes e experiências muito potente. (ABEM, 2016, p.13).

---

<sup>72</sup> Para maiores informações sobre a atuação do Instituto Regional Faimer/Brasil, acessar <https://brasil.faimerfri.org/the-fellowship/> e <https://brasil.faimerfri.org/about-faimer/>.

Os projetos, desenvolvidos pelos professores das áreas de Biologia, Biomedicina, Ciências Sociais, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Nutrição, Odontologia, Psicologia, Serviço Social, Sociologia, Terapia Ocupacional, Veterinária, apresentam como categorias principais: avaliação do estudante, currículo e métodos de ensino e desenvolvimento docente. Segundo Luana, o objetivo das professoras do DepFono, em relação ao Grupo Faimer, era a possibilidade de melhorar o processo de ensino-aprendizagem dos alunos, usando estratégias, como, por exemplo, a realização de trabalhos em grupo. Essas estratégias estariam sob a aba da Metodologia Ativa que, de modo bem sintético, tem como objetivo central colocar o estudante como protagonista em seu processo de construção de conhecimento.

Outra ação, realizada pelo corpo docente da Fono, citada por Luana, foi o uso do material produzido pelo professor Gilson Volpato<sup>73</sup> (Instituto de Biociências da Universidade Estadual Paulista de Botucatu) para ensinar a escrever artigo científico. Segundo Volpato, o Método Lógico para Redação Científica, desenvolvido por ele mesmo, pode ser usado para mostrar como cada dúvida da redação científica deve ser respondida com base na lógica da ciência. O Método inclui uma sequência de rotinas que permitiriam ao cientista melhorar seu aprendizado sobre ciência e redação científica, além de ensinar a construção de textos como TCC, teses, dissertações, artigos, visando à publicação, tendo como ancoragem “preceitos da ciência internacional de alto nível”.

Apresento a terceira ação, relatada pela professora Luana: incentivar os alunos a fazerem o curso de português instrumental na FAFICH como mais uma possibilidade de apoio ao processo de produção escrita. Ao realizar uma pesquisa no site da FAFICH, que congrega as graduações em Antropologia, Ciências Sociais, Ciências Socioambientais, Comunicação Social, Filosofia, Gestão Pública, História, Jornalismo, Psicologia, Publicidade e Propaganda, Relações Públicas, buscando identificar a disciplina de português instrumental, não encontrei especificamente essa denominação. As disciplinas relacionadas à leitura e à produção de textos acadêmicos, nos sites específicos dos cursos, remetiam a disciplinas optativas ofertadas pela Faculdade de Letras. Em 2018, especificamente, ano da minha

---

<sup>73</sup> Para maiores detalhes sobre o professor Gilson Volpato e seu Método Lógico para Redação Científica, acessar seu canal no YouTube em <https://www.youtube.com/user/volpgil>

entrada no curso de Fonoaudiologia, foram ofertadas duas disciplinas<sup>74</sup>: “Oficina de texto: introdução aos gêneros acadêmicos” e “Oficina de texto: língua, texto e discurso”. O mais relevante com minha pesquisa foi perceber os caminhos pelos quais os estudantes poderiam circular para fazer o que Luana nomeou como curso de português instrumental na FAFICH. Ressalto a relevância do papel da professora Luana, na construção da presente pesquisa, ao disponibilizar o contato da professora Ana com quem, ao longo do processo investigativo, estabeleci uma relação de parceria. Foi por intermédio da professora Ana que pude acessar dois espaços que se constituíram como *rich points* (AGAR, 1999, 2006) deste trabalho: o projeto de Tutoria, entre os meses de outubro e novembro de 2018, e as duas edições da disciplina optativa de leitura e produção de textos acadêmicos que eu ministrei para os graduandos da Fono ao longo dos dois semestres de 2019.

#### **4.4. Algumas reflexões sobre as análises feitas no capítulo**

As análises que eu apresentei ao longo deste capítulo me permitiram compreender, em certa medida, a natureza multidisciplinar da Fonoaudiologia: interseção entre a área médica, da educação e da psicologia nas origens e a relação do curso com o exercício profissional e o mercado de trabalho. Essa natureza multidisciplinar se materializa, no curso de graduação da UFMG, pela organização da grade curricular, que prevê disciplinas obrigatórias em sete unidades diferentes da universidade, o que aponta para uma diversidade de usos da escrita, considerando letramento como prática social situada (STREET, 1984-1995, 2013, 2014; BARTON; HAMILTON, 2000).

Por um lado, de forma um tanto paradoxal, apesar dessa natureza multidisciplinar, as análises dos planos de ensino apontam para uma visão de linguagem ligada ao mundo biológico/fisiológico, em que a perspectiva da interação, ligada à comunicação oral e escrita – uma das preocupações desse profissional –, parece ainda se ancorar em uma visão que consideraria a língua um sistema, com regras claras, que deveriam ser compartilhadas de forma homogênea por todos os falantes (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 1929-2004). Por outro lado, identificar que os docentes realizam ações que visam a ajudar os estudantes a navegarem nas

---

<sup>74</sup> As informações sobre as disciplinas de leitura e produção de textos acadêmicos foram encontradas em [http://www.lettras.ufmg.br/sistemas/graduacao/consulta\\_oferta/?token=96PLK85](http://www.lettras.ufmg.br/sistemas/graduacao/consulta_oferta/?token=96PLK85).

práticas de letramento nas quais se engajam na academia aponta para uma percepção de linguagem ligada ao uso, à interação, pois, embora todos assistam às mesmas aulas, o DepFono, através das professoras Luana e Ana, parece estar consciente dos desafios que se colocam nas práticas de letramento que fazem parte do curso de graduação em Fonoaudiologia.

Em função disso, o DepFono assume um papel ativo que se materializa em ações de diferentes naturezas que são propostas e realizadas no contexto investigado, resumidas a seguir:

- ✓ disponibilizar e dar visibilidade para a grade curricular, com utilização de cores que sinalizam campos disciplinares;
- ✓ promover atendimentos individuais dos graduandos com a coordenação do Colegiado de Graduação no processo de planejamento de matrícula;
- ✓ buscar apoio pedagógico para promover a autonomia dos estudantes, como, por exemplo, através do uso da Metodologia do Grupo Faimer da Fisioterapia e do Método Lógico para Redação Científica do professor Volpato;
- ✓ criar um Programa de Tutoria para estudantes do 1º período;
- ✓ buscar interlocução com outras unidades da UFMG, como, por exemplo, através da minha inserção como pesquisadora de doutorado da Faculdade de Educação e como colaboradora em uma disciplina optativa de leitura e produção de textos acadêmicos.

Um outro ponto que destaque é a interseção da esfera do exercício profissional com a esfera acadêmica que emerge na constituição do curso de graduação de Fonoaudiologia da UFMG. O lugar social do profissional, que, historicamente, nasce na interface entre a área da educação e a da saúde, pode ser visto, por exemplo, no fato de os estudantes, nos primeiros períodos, cursarem disciplinas em diferentes espaços, incluindo a Faculdade de Letras (área da educação) e institutos ligados à área de saúde, como o Instituto de Ciências Biológicas e a Faculdade de Odontologia, por exemplo.

No próximo capítulo, apresento uma análise sobre uma das ações do corpo docente para auxiliar os estudantes a se inserirem no curso de graduação em Fonoaudiologia: o programa de Tutoria, cujo foco são os estudantes do 1º período.

## 5. O PAPEL DA TUTORIA NA GRADUAÇÃO DE FONOAUDIOLOGIA

Nos capítulos 3 e 4, examinei aspectos da história do surgimento da Fonoaudiologia e da consolidação de cursos de graduação para a formação desse profissional no contexto brasileiro, da matriz curricular e de programas de disciplinas do curso de graduação em Fonoaudiologia da UFMG. Essa análise ofereceu elementos para considerar tanto “o passado social quanto o presente social” do grupo estudado, conforme proposto por Heath (1982). A partir dessas análises foi possível evidenciar certo predomínio de uma concepção de linguagem atrelada ao orgânico, ao biológico no campo da Fonoaudiologia. Essa visão tanto aponta para o subjetivismo idealista (linguagem como criação individual) quanto para o objetivismo abstrato (linguagem como um sistema de regras linguísticas) (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 1929-2004).

Neste capítulo, na busca por uma maior compreensão das práticas de letramento desenvolvidas no contexto investigado, sem perder de vista o quadro referencial resultante das reflexões realizadas nos capítulos anteriores, exploro outro ângulo analítico. Ao assumir uma perspectiva de letramento como prática social (GEE, 1990; HEATH; STREET, 2008; STREET, 1984-1995, 1993, 2014), considero ser fundamental investigar a interação entre as pessoas em uma perspectiva proposta pelo Círculo de Bakhtin (BAKHTIN, VOLOCHÍNOV, 1929-2004), ou seja, observando a linguagem em uso pelos participantes da pesquisa. Street (2014, p.17) afirma que “a relação entre língua escrita e língua oral difere segundo o contexto – não existe nenhuma explicação universal sobre o “oral” e o “escrito”, o que implica “mover o estudo do letramento para longe de generalizações idealizadas sobre a natureza da Linguagem e do Letramento e na direção de entendimentos mais concretos das práticas letradas em contextos sociais “reais”” (STREET, 2014, p.19). Orientada por esses pressupostos, examino os usos que são feitos da linguagem pelos participantes da pesquisa no processo de criação, implementação e desenvolvimento de um Programa de Tutoria para alunos de graduação.

O Programa de Tutoria, cuja 1ª edição ocorreu no 1º semestre de 2017, foi identificado como uma das ações promovidas pela instituição para apoiar novos estudantes no processo de inserção no curso de graduação. Essa ação mobilizava professores e estudantes de pós-graduação e do 1º período da graduação, para “conversar sobre desafios que calouros enfrentavam no processo de inserção na

graduação” (Professora Ana, coordenadora do Colegiado de graduação em Fonoaudiologia, em entrevista em 03/10/2018). Essa caracterização do Programa de Tutoria feita pela professora Ana levou-me a considerar esse programa como um espaço privilegiado para conhecer como se dava a inserção dos estudantes do 1º período nas práticas de letramento.

Além disso, a descrição feita pela professora Ana não encontrava semelhança ao que eu havia vivenciado antes na universidade. Embora como *insider* da comunidade acadêmica, na Faculdade de Letras (graduação e mestrado) e na Faculdade de Educação (doutorado), tenha vivenciado diferentes eventos de letramentos acadêmicos nesses contextos, desconhecia iniciativas como essa em outras unidades. Buscando verificar a veracidade dessa suposição baseada em minha experiência pessoal, realizei uma pesquisa em sites de algumas graduações da UFMG a fim de investigar, ainda que de maneira superficial, se, porventura, haveria uma ação similar àquela que encontrara no curso de graduação da Fonoaudiologia. Embora em algumas matrizes curriculares tenham aparecido disciplinas sobre leitura e produção de textos acadêmicos, o que poderia sinalizar para um processo de inserção nos letramentos acadêmicos, não encontrei indícios de similaridade com o Programa de Tutoria da Fonoaudiologia.

Diante dessa situação, passei a indagar sobre o que aconteceria nos encontros da Tutoria: quais seriam os temas desses encontros? O que seria discutido sobre ler e escrever textos no 1º período de graduação da Fonoaudiologia? Os estudantes do 1º período fariam dos desafios que eles enfrentavam? Por que a Tutoria aconteceria ao longo do 1º período? A Tutoria seria uma espécie de monitoria das disciplinas cursadas nas outras unidades da UFMG? Assim, esse tipo de ação institucional se configurou, desde o primeiro momento em que tomei conhecimento de sua realização, como um *rich point* (AGAR, 1999, 2006), ou seja, uma iniciativa que surgia como novidade, fazendo emergir questões que indicavam a necessidade de um exame mais aprofundado sobre os seus sentidos naquele contexto. O fato de eu desconhecer a existência de programas dessa natureza em outras unidades da universidade reforçava a necessidade de uma investigação mais aprofundada sobre essa ação do corpo docente do DepFono.

Neste capítulo, reconhecendo a necessidade de investigar as especificidades do desenvolvimento da Tutoria na Fono por meio da identificação e da análise de quais seriam os temas privilegiados pelo programa e como eles seriam

abordados, procedo à análise de dois conjuntos de diferentes artefatos materiais (BLOOME; BAILEY, 2002). O primeiro conjunto produzido pelos participantes do contexto pesquisado: i) o Pré-Projeto sobre Tutoria produzido por uma das professoras do corpo docente do curso de Fonoaudiologia e ii) slides de *PowerPoint* produzidos pelos tutores e utilizados nos encontros de Tutoria. O segundo conjunto produzido por mim, com pesquisadora, nos processos de análise: iii) transcrições de gravações em áudio de um dos encontros de Tutoria em que estive presente.

Esses materiais foram escolhidos para uma análise mais aprofundada por apresentarem elementos que indicavam a complexidade, a dinamicidade e as tensões presentes nos usos da linguagem no contexto da Fono a partir de diferentes perspectivas. De um lado, o Pré-Projeto de Tutoria explicita atribuições, ações, condutas e procedimentos esperados por parte dos envolvidos na Tutoria, sob uma perspectiva institucional, já que foi um texto produzido por uma das professoras do DepFono e que, posteriormente, foi aprovado pelo Colegiado do curso. Além disso, ao explicitar objetivos da Tutoria no curso de Fono, esse documento também traz indicações sobre o que se espera dos estudantes em relação às práticas de letramento. De outro, os materiais escritos usados nos encontros da Tutoria e os trechos da interação dos participantes em um dos encontros, transcritos por mim, apresentam a perspectiva dos estudantes (tutores) que os produziram, dando expressão ao que é preconizado no Pré-Projeto e nas discussões de treinamento com os professores coordenadores. Assim, a meu ver, os materiais analisados podem ser entendidos como dialógica e responsivamente construídos por esses estudantes, constituindo-se uma materialização do que é preconizado pelo Pré-Projeto de Tutoria.

Ao realizar essa análise orientada por princípios derivados dos trabalhos de BAKHTIN; VOLOCHÍNOV (1929-2004), BAKHTIN (1979-2003) e STREET (2014), busco identificar quais e como concepções de linguagem e do lugar do fonoaudiólogo na sociedade são abordadas pelos participantes da pesquisa no contexto pesquisado e de que forma essas dialogam com concepções referentes a esses aspectos identificadas por meio da análise apresentada no capítulo anterior.

Tendo observado nas análises feitas nos capítulos 3 e 4 que, historicamente, na constituição da Fonoaudiologia em Minas, havia uma preocupação com o exercício profissional do fonoaudiólogo, expressa, por exemplo, pela ação da AFOMIG nos anos 1980, e que os planos de ensino de algumas

disciplinas fazem referências claras ao exercício profissional do fonoaudiólogo, mobilizei os conceitos de dialogismo e responsividade (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 1929-2004; BAKHTIN, 1979-2003) para compreender de que maneira se constituiria a interface entre os letramentos acadêmicos e os letramentos profissionais no espaço da Tutoria, pois como afirma Brait (2005, p.94), ao discutir as ideias do Círculo de Bakhtin, a perspectiva dialógica se refere ao permanente diálogo, muitas vezes perpassado por tensões, entre os diferentes discursos que configuram um grupo. Analisar a Tutoria a partir de uma perspectiva dialógico-responsiva, como se demonstrará a seguir, me permitiu enxergá-la como uma ação integrada a uma cadeia de acontecimentos. Essa percepção me possibilitou construir um diálogo entre as ideias do Círculo de Bakhtin e as ideias defendidas pela perspectiva dos NEL, ou seja, pensar que os letramentos estão inseridos em práticas sociais que têm um lastro histórico, que, ao serem investigadas, sinalizariam tensões, jogos de poder, ideologias que perpassam os usos da escrita em um contexto específico e particular.

### **5.1 O Programa de Tutoria na Fono: buscando alternativas para dar suporte aos estudantes em sua formação**

Nesta seção, dou início à análise das práticas de letramento desenvolvidas no contexto do Programa de Tutoria a partir do exame de considerações feitas pela professora Ana, coordenadora do Colegiado do curso graduação de Fonoaudiologia, e do documento do Pré-Projeto de Tutoria, produzido por uma das professoras do DepFono, examinando questões como: quais seriam os objetivos desse projeto? Qual a proposta de organização, quais seriam seus participantes e há quanto tempo acontecia na Fono?

De acordo com a professora Ana, a Tutoria para os alunos de 1º período seria “uma das estratégias que a gente [se referindo ao corpo docente da Fono] pensou para dar suporte para o aluno em relação à gestão de tempo, questão de estudo, conhecer a universidade, as oportunidades [se referindo às oportunidades de os estudantes se inserirem em diferentes espaços na universidade e à própria aprendizagem nas disciplinas]” (Entrevista realizada em 04/10/2018). Essa fala da professora sinaliza uma preocupação da instituição com a inserção dos estudantes calouros em diferentes instâncias do universo acadêmico, não apenas a questões

ligadas à produção de textos acadêmicos *per se*, pois as professoras, conforme indicado por Ana, durante uma das entrevistas, tinham como objetivo favorecer o conhecimento da universidade e das oportunidades que são oferecidas. Além disso, elas também se preocupavam com os problemas que os estudantes poderiam apresentar com a própria organização do tempo, já que o curso tem uma carga horária bastante volumosa e seria preciso, conforme sugerido por Ana e outras professoras em entrevistas, uma gestão do tempo para conseguir cumprir todas as demandas. No meu entendimento, o uso da expressão “gestão de tempo” por Ana e suas colegas indica a natureza dialógica da relação estabelecida na Fono entre o universo acadêmico e a esfera profissional, pois a palavra gestão se relaciona às demandas de quem deve gerir, ou seja, de alguém responsável por conduzir um grupo de pessoas que realiza ações em diferentes espaços. Discutir com os estudantes sobre a gestão do tempo é, em certa medida, uma ação responsiva em relação à demanda de tempo colocada para os estudantes no 1º período quando se considera a extensa carga horária e o volume de práticas letradas nas quais eles estão inseridos no 1º período e com as quais se envolverão ao longo da graduação.

Durante a entrevista, a professora Ana também relatou que o Programa de Tutoria estava fazendo bastante sucesso entre os calouros que se referiam aos tutores como “salvadores da pátria” (Entrevista professora Ana, 04/10/2018). Ana relatou ainda que os encontros da 3ª edição do programa de Tutoria, que coincidia com minha entrada no campo de pesquisa, aconteciam às segundas-feiras, em duas turmas, uma de 9h a 10h e outra de 12h a 13h, e às quintas-feiras, em duas turmas, de 12h30 a 13h30. Esses horários se relacionam com a grade de horários do 1º período: às segundas-feiras, os estudantes cursam apenas a disciplina Fonoaudiologia Geral na Faculdade de Medicina de 13h a 15h; às quintas-feiras, os estudantes cursam as disciplinas Introdução à Linguística na Faculdade de Letras de 7h30 a 9h30 e Política de Saúde e Planejamento na Faculdade de Medicina de 14h a 16h.

O exame dos horários da Tutoria e das disciplinas obrigatórias do 1º período indica um dos desafios que se apresentava para estudantes – *gerenciar* com cuidado o próprio tempo – para garantir a presença nos encontros da Tutoria, posto que é possível ver: 1) coincidência de horários entre o término da Tutoria e o começo da aula da disciplina Fonoaudiologia Geral às 13h nas segundas-feiras; 2) um hiato de tempo entre o final da Tutoria de segunda-feira às 10h e o começo da

aula de Fonoaudiologia Geral às 13h nas segundas-feiras; 3) a necessidade de deslocamentos entre o *Campus* Pampulha e o *Campus* Saúde nos encontros de Tutoria às quintas-feiras. O uso de itálico no termo *gerenciar* acima foi proposital. Ao fazê-lo busquei dar destaque ao que identifiquei como um *folk term* (Spradley, 1980), ou seja, um conceito de uso corrente no grupo pesquisado, como será demonstrado adiante.

Tendo feito uma breve caracterização do Programa de Tutoria da Fono com base em entrevista realizada com a professora Ana, passo à análise de um documento orientador das ações a serem desenvolvidas nesse programa. Esse documento, chamado de “Tutoria em fonoaudiologia: aproximações entre graduação e pós-graduação”<sup>75</sup>, foi elaborado por uma das professoras da Fono, especialista em distúrbios da comunicação humana, segundo informações do seu currículo *Lattes*.

A versão do documento do Pré-Projeto a que tive acesso apresenta as seguintes partes: *Justificativa, Objetivos do Pré-Projeto, Estrutura do Projeto de Tutoria, Participação dos Estudantes de Graduação, Avaliação das Atividades de Tutoria*. Nesse documento, chama a atenção a preocupação em oferecer oportunidades para que estudantes, tanto da graduação quanto da pós-graduação (no papel de docentes), possam se inserir nesse contexto acadêmico, como pode ser explicitado em um trecho da *Justificativa* do documento:

A aproximação entre graduação e pós-graduação é um eixo importante no processo de consolidação da atividade fim da universidade. Além disso, a Capes estimula que programas de pós-graduação tenham propostas de conexão com a formação de estudantes de graduação.

Vale destacar que o desenvolvimento de habilidades e competências de futuros mestres para a docência deve ser mediado por vivências efetivas e organizadas nas diversas dimensões da vida universitária. Uma importante dimensão é o encontro com questões subjetivas e objetivas do apoio ao discente nos eixos de gestão de conhecimento e construção de autonomia. Nesse sentido a tutoria de estudantes de graduação pode oportunizar a aproximação crítico-reflexiva da carreira docente tendo como referências metodologias ativas do processo de ensino aprendizagem. (PRÉ-PROJETO DE TUTORIA, p.1, s/d).

<sup>75</sup> Tive acesso a esse material através de um pedido feito à professora Ana, via e-mail, que exerceu o papel de *gatekeeper*. Esse documento faz parte do conjunto de materiais usados para construção dos dados da presente pesquisa. Para preservar a identidade da professora-autora, não será identificada a referência. Não há data no documento que me foi enviado, mas pelas minhas investigações ele deve ter sido produzido antes de 26 de outubro de 2016 – data da Ata da 51ª reunião ordinária do Colegiado do curso e graduação de Fonoaudiologia em que se deliberou sobre a implementação do Programa de Tutoria, documento a que também tive acesso.

Um primeiro aspecto que eu aponto a partir da análise desse documento é que a Tutoria se constitui, dialogicamente, como uma resposta a demandas acadêmicas institucionais mais amplas, pois é necessário consolidar “atividade fim da universidade” (essa atividade fim deve estar ligada à pesquisa, ao ensino e à extensão). No caso dessa proposta, pode-se dizer que se busca privilegiar a pesquisa e o ensino por meio da promoção de uma “aproximação entre graduação e pós-graduação”, aproximação essa, segundo o próprio documento, incentivada pela própria Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). A citação da Capes é uma estratégia discursiva de apresentar a Tutoria como algo necessário e validado por um órgão importante para a pós-graduação no país.

Um segundo aspecto que deve ser ressaltado é o fato de ser valorizada a necessidade de que o desenvolvimento da carreira docente seja “mediado por vivências efetivas e organizadas nas diversas dimensões da vida universitária”, o que aponta para valorização da experiência dos mestrandos no contexto da Fono. A dimensão elencada como sendo “importante” é: “o encontro com questões subjetivas e objetivas do apoio ao discente nos eixos de gestão de conhecimento e construção de autonomia.” A análise desse trecho me suscitou algumas dúvidas: nos encontros da Tutoria, os tutores deveriam abordar e explorar os temas a partir de suas próprias “vivências” com “questões subjetivas e objetivas” para que os graduandos pudessem gerir conhecimento e construir autonomia no contexto da Fonoaudiologia? Como uma suposta agentividade dos participantes seria materializada nos encontros? Se sim, de que maneira?

Um terceiro aspecto que, ao meu ver, revela mais uma nuance do dialogismo e da responsividade nos usos da linguagem no contexto pesquisado, como discutido pelo Círculo de Bakhtin (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 1929-2004; BAKHTIN, 1979-2003), pode ser identificado a partir da referência explícita às “metodologias ativas do processo de ensino aprendizagem”. O uso desse termo nesse documento retoma discursivamente a aproximação do corpo docente com o Grupo Faimer (CAPÍTULO 4), prevendo o uso de metodologias ativas para melhorar as condições dos estudantes. O movimento é dialógico: as professoras se apropriam dos conceitos das metodologias ativas via Grupo Faimer e essa perspectiva emerge, ressignificada, no Pré-Projeto de Tutoria. Na última seção deste capítulo, um dos

aspectos examinados será como essa agentividade se materializaria nas interações entre estudantes do 1º período e tutores nos encontros.

Outro trecho do documento que merece ser destacado é a *Estrutura do Projeto de Tutoria*, pois ele dá uma dimensão de como esse programa se organiza:

### **Estrutura do Projeto de Tutoria**

O projeto será vinculado diretamente [sic] Colegiado do curso de mestrado em Ciências Fonoaudiológicas que será responsável pela coordenação do projeto, instrumentalização dos bolsistas, e pelo estabelecimento de normas gerais e acompanhamento das atividades.

Para realização do projeto serão constituídos grupos com cerca de cinco alunos de graduação e, pelo menos, um bolsista de pós-graduação. O bolsista de pós-graduação assumirá a função de tutor do grupo.

A carga horária que cada tutor dedicará ao projeto será de aproximadamente duas horas por semana, considerando que haverá duas reuniões mensais com o seu grupo de alunos e uma reunião mensal [com] a coordenação do projeto.

Serão realizadas reuniões entre o tutor e o seu grupo de alunos, com uma periodicidade não inferior a duas vezes por mês, em que serão discutidos temas de interesse da formação profissional, científica, humana e ética.

O tutor, nestas reuniões, tanto promoverá a discussão de temas e demandas trazidos pelos alunos como cumprirá um programa de temas definidos pelo colegiado do curso de graduação e pela comissão coordenadora do projeto.

Os principais eixos temáticos das atividades serão:

- Atividade, interação e participação na sua própria aprendizagem;
- Inteligências múltiplas e consciência metacognitiva e aplicação no processo de aprendizagem;
- Aplicação de conhecimentos e competências em novas situações;
- Autorregulação da aprendizagem e do desempenho acadêmico;
- Gestão do tempo e de tarefas acadêmicas e profissionais: planificação, organização, avaliação e resolução de tarefas;
- Mediação de conflitos;
- Estratégias, ferramentas e aplicativos para gestão do conhecimento. (PRÉ-PROJETO, p.2-3, s/d).

Nesse trecho do documento, o papel a ser exercido pela pós-graduação e pelos tutores na Tutoria é definido. De um lado, a coordenação, a criação de normas gerais e a avaliação da Tutoria são de responsabilidade do “Colegiado do curso de mestrado em Ciências Fonoaudiológicas”, ou seja, não se trata de um programa do Colegiado de graduação, mas sim da pós-graduação e de seu corpo docente. Além dessas funções, o Colegiado da pós-graduação também deve assumir a “instrumentalização do bolsista” (o treinamento nas palavras da professora Ana),

embora não seja explicado o que seria essa instrumentalização. Essa ação do Colegiado da pós-graduação reforça que a Tutoria é um projeto também voltado para os pós-graduandos. De outro, os tutores, que são também bolsistas da pós, serão responsáveis pelos encontros e por discutirem “temas de interesse da formação profissional, científica, humana e ética.”

Os temas a serem abordados nos encontros parecem, pelo menos no papel, não se limitar à formação acadêmica dos estudantes da Fono, incluindo também o lado profissional, humano e ético. A escolha desses temas, que, a meu ver, coloca em diálogo diferentes vozes, prevê a atuação de dois participantes diferentes no contexto pesquisado, o que aponta para uma certa diversidade de olhares: de um lado, temas trazidos pelos próprios estudantes de graduação; de outro, temas trazidos pela instituição na figura do Colegiado de graduação e pela comissão organizadora do projeto de Tutoria, ligada ao Colegiado de pós-graduação. Uma questão que se coloca é de que maneira os tutores vão participar desse processo de escolha e abordagem dos temas, já que eles, junto com os estudantes de 1º período, interagem ao longo do Programa nos encontros.

Outro aspecto que merece ser destacado é o fato de a explicitação dos eixos temáticos sinalizar para a necessidade de o graduando da Fono agir como protagonista de seu processo de aprendizagem, o que sinaliza uma retomada do discurso das metodologias ativas, já que é esperado que esse estudante possa: participar na sua própria aprendizagem; aplicar inteligências múltiplas e consciência metacognitiva no processo de aprendizagem; autorregular a aprendizagem e o desempenho acadêmico; gestar o tempo e as tarefas acadêmicas e profissionais; mediar conflitos. Esses eixos temáticos abrangem, em certa medida, a formação “profissional, científica, humana e ética”, e a agência desses processos parece estar centrada no protagonismo do graduando. Ele é quem deve gestar o conhecimento, usando “estratégias, ferramentas e aplicativos”.

A meu ver, as ações que são esperadas por parte do graduando, que ressoam uma perspectiva de empreendedorismo, sinalizam, em um processo dialógico, simultaneamente, para uma resposta tanto para demandas do passado, como, no processo de regulamentação da profissão e da criação da graduação de Fono em Minas Gerais, quanto para demandas do presente e do futuro, já que o exercício da profissão parece ser um terreno de muitas disputas (no capítulo 6,

discuto as demandas do mercado de trabalho apresentadas pelos tutores aos graduandos de forma mais aprofundada).

Destaco também os objetivos geral e específicos que, em certa medida, sinalizam expectativas institucionais em relação aos estudantes da Fono:

**Objetivo geral:**

- Propiciar a integração entre bolsistas do mestrado em Ciências Fonoaudiológicas e graduandos em Fonoaudiologia tendo como referência os princípios da Tutoria inter-pares.

**Objetivos específicos:**

- Promover o sentido de cooperação, colaboração, autonomia e ajuda mútua entre graduação e pós-graduação.
- Promover reflexão crítica do estudante de pós-graduação sobre o processo de ensino aprendizagem na graduação.
- Promover a autorreflexão e autoavaliação de estudantes de graduação e pós-graduação.
- Promover o desenvolvimento de estratégias que favoreçam os processos de resolução de problemas e tomada de decisão na graduação.
- Desenvolver estratégias de apoio a alunos de graduação mediadas pelo compartilhamento de vivências.
- Inserir o estudante de pós-graduação em vivências pedagógicas que suscitam a planificação, a monitorização e a avaliação de atividades compartilhadas. (PRÉ-PROJETO DE TUTORIA, p.1, s/d).

O objetivo geral aponta para um processo de troca de experiências entre os estudantes de pós-graduação, que, em tese, já possuiriam “vivências efetivas e organizadas nas diversas dimensões da vida universitária”, uma vez que já vivenciaram diferentes demandas, papéis, deveres presentes nos vários espaços institucionais nos quais se inseriram como graduandos e poderiam promover o “encontro com questões subjetivas e objetivas do apoio ao discente nos eixos de gestão de conhecimento e construção de autonomia.”

É relevante observar que, mais uma vez, as expressões utilizadas apontam para uma valorização do papel ativo (protagonismo e agência) dos participantes – mestrandos e graduandos – pelo uso de expressões como “reflexão crítica”, “autorreflexão e autoavaliação”, “estratégias que favoreçam os processos de resolução de problemas e tomada de decisão”, apesar de a Tutoria ser um programa de apoio à inserção desses participantes. A análise de alguns trechos do Pré-Projeto de Tutoria evidencia que se trata de um programa com dupla finalidade: inserir os mestrandos nas demandas da docência e inserir os graduandos nas demandas da graduação, buscando fomentar o protagonismo dos participantes nessa inserção.

A análise do Pré-Projeto de Tutoria desvelou a lógica do programa, mas como um dos objetivos desta pesquisa é compreender quais e de que maneira demandas, expectativas, direitos e deveres são apresentados aos estudantes de graduação de Fonoaudiologia, outras questões surgiram: como a lógica da Tutoria se materializaria nas ações que são realizadas pelos participantes durante os encontros? Como seria o “encontro com questões subjetivas e objetivas do apoio ao discente nos eixos de gestão de conhecimento e construção de autonomia”? Como os eixos temáticos seriam abordados pelos mestrandos-tutores? Haveria ou não coincidência na abordagem desses eixos temáticos? Buscando responder a esses questionamentos, apresento, nas próximas seções, análises de mais dois artefatos materiais (BLOOME; BAILEY, 2002): escritos usados nos encontros de Tutoria e transcrições de um dos encontros de Tutoria.

## **5.2 A Tutoria da Fono: o que dizem os materiais escritos produzidos pelos “salvadores da pátria”<sup>76</sup>**

Como já explicitado na seção anterior, os horários e o local dos encontros da Tutoria são organizados em função da disponibilidade dos estudantes do 1º período: os encontros acontecem na Faculdade de Medicina. Como os estudantes cursam duas disciplinas obrigatórias na própria Faculdade de Medicina, dois grupos de Tutoria se reuniam nos dias em que essas disciplinas aconteciam: segunda e quinta-feira. Nas segundas-feiras, no horário de 9h a 10h, os encontros eram organizados por Amanda, Flávia e Maria, contando com 7 alunos; no horário de 12h a 13h, os encontros estavam sob responsabilidade de Clara e Júlia, contando com 6 alunos. Nas quintas-feiras, no horário de 12h30 a 13h30, os encontros eram organizados por Ubiratan e Reginaldo, contando com 6 alunos; no horário de 12h30 a 13h30, os encontros eram organizados por Isabela e Carolina, contando com 5 alunos. O número de estudantes do 1º período inscritos na Tutoria é um indicativo da alta adesão ao programa: no segundo semestre de 2018, considerando que 25 vagas são disponibilizadas, 24 estudantes estavam inscritos (96%).

---

<sup>76</sup> A utilização do termo “salvadores da pátria” tem como objetivo valorizar um *folk term* (SPRADLEY, 1980) utilizado pelos participantes da pesquisa. Os estudantes do 1º período que frequentaram os encontros de Tutoria sempre se referiram aos tutores como fundamentais em seu processo de inserção no curso de Fonoaudiologia.

Os encontros de Tutoria, que aconteciam às segundas e em um dos horários de quinta, eram organizados por mestrandas. Um dos encontros de quinta, por dois mestrandos, Ubiratan e Reginaldo. Escolhi acompanhá-los para ter uma certa variação de gênero<sup>77</sup>, embora essa não tenha sido uma variável privilegiada, posteriormente, para a análise dos dados.

Minha participação nos encontros foi organizada da seguinte maneira: **Tutoria 1**, segunda-feira, de 9h a 10h, com as tutoras Amanda, Flávia e Maria; **Tutoria 2**, segunda-feira, de 12h a 13h, com as tutoras Clara e Júlia; **Tutoria 3**, quinta-feira, de 12h30 a 13h30, com os tutores Ubiratan e Reginaldo. Para nomear as Tutorias, adotei o critério temporal em relação aos dias da semana e aos horários nos quais os encontros ocorreram.

O Quadro 10, a seguir, apresenta informações sobre os encontros de Tutoria (11 no total) nos quais estive presente e os temas que foram tópicos de cada uma das sessões.

---

<sup>77</sup> A questão de gênero não se configura como relevante para esta pesquisa, mas o curso de Fono apresenta uma quantidade bastante significativa de mulheres: no *e-book* “Fonologia UFMG 15 anos”, disponível em [https://www.medicina.ufmg.br/cegrad\\_antigo/fon/ebook.php](https://www.medicina.ufmg.br/cegrad_antigo/fon/ebook.php), são apresentadas 20 turmas de formandos – a partir de 2004. De um total de 430 formandos, apenas 18 eram homens. Como as duas turmas de Tutoria na segunda eram organizadas por fonoaudiólogas, quis participar de encontros organizados por fonoaudiólogos mestrandos, até porque, um deles tinha feito sua graduação em uma universidade pública do Nordeste, ou seja, tinha vivenciado práticas de letramento em um outro universo institucional. Essa diversidade me pareceu, à época da escolha, uma maneira de enriquecer a pesquisa.

Quadro 10 - Encontros da Tutoria e seus respectivos temas (2º semestre de 2018)

Semanas/dias	Temas dos encontros de Tutoria		
	Tutoria 1 2ª feira: 9h-10h	Tutoria 2 2ª feira: 12h-13h	Tutoria 3 5ª feira: 12h30-13h30
<b>Semana 1</b> 5ª feira: <b>04/10/2018</b>	-	-	Organização da rotina universitária
<b>Semana 2</b> 2ª feira: <b>15/10/2018</b> 5ª feira: <b>18/10/2018</b>	Intercâmbio no curso de graduação e apresentação oral	-	Competência comunicativa e projeto de pesquisa
<b>Semana 3</b> 2ª feira: <b>22/10/2018</b> 5ª feira: <b>25/10/2018</b>	Saúde mental	Intercâmbio no curso de graduação, apresentação oral e participação em eventos acadêmicos	Gestão de conflitos
<b>Semana 4</b> 2ª feira: <b>29/10/2018</b> 5ª feira: <b>01/11/2018</b>	Mercado de trabalho; pós-graduação	Produção de currículos e de cartas de intenção	Mercado de trabalho; pós-graduação
<b>Semana 5</b> 2ª feira: <b>05/11/2018</b>	Avaliação da Tutoria e depoimentos sobre estar na universidade	Mercado de trabalho	-

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2021.

Conforme representado no Quadro 10, acompanhei os encontros de Tutoria ao longo de 5 semanas: do dia 04/10/2018 ao dia 05/11/2018. As informações no Quadro 5 privilegiam, na primeira coluna, as semanas e os dias dos encontros. Nas colunas 2, 3 e 4, são apresentados os temas discutidos por encontro em cada um dos grupos (Tutoria1, Tutoria 2 e Tutoria 3). A explicitação dos temas foi feita por mim a partir das minhas notas de campo, dos áudios gravados de alguns dos encontros e dos materiais escritos que foram disponibilizados pelos tutores. No Quadro 5 destaquei: 1) em azul o dia 29/10/2018 da **Tutoria 2**, em que as tutoras Clara e Júlia abordam a produção de currículo e carta de intenção. Adiante, na seção 5.3 apresentarei uma análise desse encontro; 2) em amarelo os dias 29/10/2018 da **Tutoria 1**, 05/11/2018 da **Tutoria 2** e 01/11/2018, da **Tutoria 3**, em que os tutores abordaram mercado de trabalho, especialização, mestrado e doutorado. No capítulo 6, aprofundarei as discussões sobre esses encontros. Esses dias foram escolhidos, porque, a meu ver, é possível estabelecer um diálogo com os dois aspectos que eu abordei no capítulo 4: concepção de linguagem e lugar social do fonoaudiólogo.

Uma análise do Quadro 10, que oferece um panorama dos temas nos encontros, indica, por um lado, uma certa recorrência dos temas abordados, o que aponta para uma atitude responsiva ao que foi anunciado no Pré-Projeto, já que os tutores devem cumprir “um programa de temas definidos pelo Colegiado do curso de graduação e pela comissão coordenadora do projeto”. É possível dizer que os temas dos encontros também dialogam com a “formação profissional, científica, humana e ética”, pois aspectos relativos ao mercado de trabalho, à pós-graduação (projeto de pesquisa, especialização, mestrado e doutorado), aos intercâmbios estudantis que podem ser feitos ao longo da graduação, à participação em eventos acadêmicos (congressos, seminários, colóquios), a gêneros como apresentação oral, currículos e carta de intenção, de competência comunicativa foram abordados ao longos das reuniões, ou seja, foram tema da *conversa* entre os participantes, conforme havia indicado a professora Ana em entrevista.

Por outro lado, a análise das informações do Quadro 10 também parece revelar uma certa variedade de temas, como “organização da rotina universitária”, “saúde mental” e “gestão de conflitos”. No encontro do dia 04/10/2018, na **Tutoria 3**, os tutores Reginaldo e Ubiratan abordaram a gestão do tempo com foco na organização da rotina dos estudantes. Esse tema ecoa em diferentes vozes no

contexto pesquisado. A gestão do tempo é relevante quando se pensa nas demandas da matriz curricular do curso de graduação em Fonoaudiologia e sua carga horária semanal (embora o foco sejam os estudantes do 1º período, as análises sobre a matriz curricular do capítulo 4 mostram que há uma demanda de tempo significativa ao longo de todos os períodos da graduação de Fono); a gestão de tempo é um tema abordado pela professora Ana em suas explicações sobre o que seria a Tutoria: “uma das estratégias que a gente pensou para dar suporte para o aluno em relação à gestão de tempo”; a gestão de tempo é um dos eixos temáticos previstos no Pré-Projeto de Tutoria: “Gestão do tempo e de tarefas acadêmicas e profissionais”.

No encontro do dia 22/10/2018, na **Tutoria 1**, as tutoras Amanda, Flávia e Maria abordam o tema saúde mental a partir das próprias experiências. Ao longo da conversa, Maria compartilha com os estudantes do 1º período uma experiência pessoal: o fato de ter sido diagnosticada na graduação com depressão. Ela relata as ações tomadas por ela e pela sua família para vencer o que denominou de doença. A escolha do tema “Saúde mental” e a forma de abordagem apontam para o papel ativo das tutoras na organização dos encontros. Essa atitude responsiva, em meu entendimento, se relaciona à formação das tutoras como mestras, um dos objetivos da Tutoria, pois, em certa medida, conforme proposto no projeto aprovado pelo Colegiado deveriam ser privilegiadas abordagens de temas a partir de “vivências efetivas e organizadas nas diversas dimensões da vida universitária”, com realce para as questões subjetivas no “apoio ao discente nos eixos de gestão de conhecimento e construção de autonomia.” A escolha desse tema para o encontro reflete a agentividade das tutoras na construção da Tutoria, sinalizando para uma variedade de abordagem dos assuntos.

No encontro do dia 25/10/2018, na **Tutoria 3**, os tutores Reginaldo e Ubiratan abordam “Gestão de conflitos”. Embora esse tema esteja previsto como um dos eixos temáticos principais que devem ser discutidos – Mediação de conflitos –, ele (re)surge como tema relevante especificamente para esse grupo em função das demandas dos estudantes do 1º período, que haviam relatado, no encontro do dia 18/10/2018, que estavam vivenciando conflitos com professores e outros colegas no ICB. Em função dessa demanda, os tutores propuseram que esse tema fosse trazido para a discussão do grupo de forma mais sistemática. Aqui também se materializa

mais um exemplo da dialogicidade da Tutoria, que também dá voz para os estudantes de graduação e suas demandas, como previsto no Pré-Projeto.

Os tutores me enviaram materiais que eles haviam produzido para os encontros de Tutoria. Em sua maioria, as informações ou estavam organizadas em arquivos de *PowerPoint* ou estavam organizadas em arquivos em PDF. O Quadro 11, a seguir, apresenta um panorama dos materiais enviados pelos tutores, compartilhados comigo via *WhatsApp* e *e-mail*. Na coluna 1, apresento a lista de materiais enviados pelas tutoras Amanda, Flávia e Maria; na coluna 2, apresento a lista de materiais enviados pelos tutores Reginaldo e Ubiratan.

As tutoras Clara e Júlia não compartilharam materiais usados nos encontros. Nos dias 29/10/18 e 05/11/2018, elas não usaram materiais especialmente produzidos sobre os temas, mas abriram páginas na internet (currículos, cartas de intenção) para compartilhar com os estudantes. Vale ressaltar que não observei a utilização de todos os materiais, porque muitos deles já haviam sido usados. Acompanhei a utilização dos materiais “Apresentações orais”, “Saúde mental” e “Mercado de trabalho” na **Tutoria 1** e dos materiais “Organização pessoal 1 e 2” na **Tutoria 3**.

Quadro 11 - Materiais escritos usados nos encontros da Tutoria (2º semestre de 2018)

Tutoria 1 (2a feira: 9h-10h)	Tutoria 3 (5a feira: 12h30-13h30)
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentações orais – 25 slides</li> <li>• Estudo na universidade – 35 slides</li> <li>• Gestão de tempo – 30 slides</li> <li>• Mercado de trabalho – 13 slides</li> <li>• Oportunidades na UFMG – 14 slides</li> <li>• Saúde mental – 14 slides</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Organização pessoal 1 – 29 slides</li> <li>• Organização pessoal 2 – 13 slides</li> <li>• Aplicativos para produtividade e atividades curriculares e extracurriculares – 24 slides</li> </ul>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2020.

Embora alguns títulos dos materiais indicados no Quadro 11 remetam aos eixos temáticos previstos no Pré-Projeto, como, por exemplo, “Gestão de tempo” que ecoa em “Gestão do tempo e de tarefas acadêmicas”, uma certa diversidade no que poderia ser apresentado nesses materiais indicou a necessidade de um exame mais

detido desse conjunto, visando compreender implicações de possíveis diferenças ou semelhanças entre eles. Apresento a seguir uma descrição dos materiais produzidos e utilizados pelos tutores.

**Apresentações orais:** o material apresenta uma discussão sobre falar em público, abordando os temas: “medo de falar em público”, com dicas de como vencer esse medo; “oratória”, indicando quais seriam as características e atitudes de um bom orador; e “recursos audiovisuais” a serem usados durante as apresentações orais, inclusive recursos linguísticos e semióticos, como cores, tamanho de letras.

**Estudo na universidade:** o material apresenta dicas sobre como os estudantes podem desenvolver hábitos de estudo, como, por exemplo, organizar os materiais e reservar um horário para os estudos. Além disso, apresenta também técnicas de estudo, como começar pelas leituras mais difíceis, fazer exercícios de memória, indicando estratégias e técnicas que podem ser utilizadas nos processos de ler e escrever, como grifar, reler, resumir, fazer testes rápidos, dentre outros.

**Gestão de tempo:** o material apresenta uma série de dicas para que os estudantes possam administrar sua rotina dentro e fora da universidade. Esse material também apresenta aplicativos e técnicas, como a pomodoro, para que os estudantes possam organizar suas atividades ao longo do dia, a fim de compreender a matriz de importância que classifica as ações de forma gradativa em dois eixos – como urgentes e como importantes – para dar prioridade ao que é urgente e importante dentro da escala.

**Mercado de trabalho:** o material apresenta um panorama da profissão de fonoaudiólogo, indicando o número de profissionais formados por conselhos regionais e por estados brasileiros. Além disso, apresenta as áreas de atuação profissional (Audiologia, Motricidade Orofacial, Disfagia, Voz, Linguagem, Fluência, Fonoaudiologia Educacional, Saúde Coletiva, Fonoaudiologia do Trabalho, Fonoaudiologia Neurofuncional, Gerontologia,

Neuropsicologia), explicando cada uma delas de forma mais detalhada.

**Oportunidades na UFMG:** o material apresenta uma série de possibilidades de inserção em atividades da UFMG (projetos de extensão, projetos de iniciação científica e intercâmbio), sugerindo espaços virtuais (como sites) e físicos (como o quadro de avisos da Fono que se encontra no 2º andar do prédio da Faculdade de Medicina), onde os graduandos podem acessar as informações.

**Saúde mental:** o material apresenta informações sobre saúde mental, como o conceito de saúde mental, ações que podem comprometê-la, dicas de como cuidar dela no dia a dia, e espaços dentro da universidade, em especial na Faculdade de Medicina, em que os estudantes podem buscar apoio, por exemplo, através do acesso ao Napem (Núcleo de apoio psicopedagógico aos estudantes da Faculdade de Medicina), ao projeto Medicine (“atividade cultural gratuita que se apresenta como espaço de lazer, convívio e conversa aberta à comunidade, apoiado na exibição de filmes”).

**Organização pessoal 1:** o material apresenta dicas de como os estudantes podem organizar sua rotina na realização de tarefas, dentro e fora da universidade, apresentando estratégias de organização como, seguir um horário de estudos, dormir cedo para acordar cedo, estudar disciplinas com média dificuldade, alta dificuldade e baixa dificuldade, nessa ordem.

**Organização pessoal 2:** o material apresenta dicas de como os estudantes podem organizar sua rotina pessoal. As dicas se inserem em diferentes instâncias: de sugestões de como organizar um “guarda-roupa intuitivo”, ou seja, de um lado as roupas escuras e de outro as roupas claras, passando por dicas de estudo, usando a técnica “pomodoro”, isto é, separar de 25 a 30 minutos para fazer trabalho focado, pausar 5 minutos e repetir o processo, até recomendando que o celular seja desligado uma hora antes de dormir.

**Aplicativos para produtividade e atividades curriculares e extracurriculares:** o material apresenta uma lista de aplicativos que

*podem auxiliar os estudantes a organizar suas rotinas. Em um dos slides, é apresentada uma lista de atividades a serem classificadas como hábitos, tarefas diárias, afazeres, recompensas. Além disso, são apresentadas também possibilidades para que os estudantes possam participar de atividades acadêmicas e de lazer no universo da Fono e da universidade, como sites nos quais eles podem acessar informações sobre seminários, congressos, cursos e eventos, shows e outros eventos culturais.*

Na síntese apresentada foram grifados termos sobre os quais tecerei alguns comentários. Um aspecto que pode ser ressaltado é o fato de haver, de forma recorrente, uma orientação baseada na apresentação de dicas, de técnicas, de estratégias. Essa orientação se faz presente, por exemplo, nos materiais “Apresentações orais”, “Estudo na universidade”, “Gestão de tempo”, “Saúde mental”, “Organização pessoal 1”, “Organização pessoal 2” e “Aplicativos para produtividade e atividades curriculares e extracurriculares” – os termos que eu destaquei nos resumos apresentados, feitos por mim, foram efetivamente utilizados pelos tutores na escrita dos slides e, a meu ver, são uma marca linguística dessa orientação mais prescritiva, pois os tutores falam em “dicas”, “características e atitudes”, “técnicas de estudo”, “estratégias e técnicas”, “aplicativos e técnicas”.

Chama a atenção também, na construção dos slides, que os tutores privilegiem o uso de verbos no imperativo, o que sinaliza para uma ideia de universalidade dos usos que podem ser feitos da linguagem. O imperativo se caracteriza por ser um modo verbal que indica atemporalidade, ou seja, as ações verbais apresentadas pelo imperativo valeriam em qualquer tempo e em qualquer lugar. O que se pode inferir, a partir do material escrito, é que qualquer estudante do 1º período de Fono que domine as técnicas, as estratégias, os aplicativos e siga as dicas de como falar bem, de como se organizar, de como gestar o tempo, de como fazer boas leituras, de como cuidar da saúde mental, de como usar aplicativos, independentemente de suas particularidades, obteria êxito no curso de graduação.

A partir das análises realizadas até o momento, novas questões me intrigaram: como a gestão do tempo seria apresentada para os graduandos? O que seria valorizado em uma apresentação cujo tema é “gestão de tempo”? Que

recursos seriam sugeridos como eficazes para os estudantes realizarem uma gestão do próprio tempo de forma a conseguirem realizar as tarefas que lhes são impostas?

A recorrência do tema “gestão do tempo”, que se constitui como uma demanda da matriz curricular, que emerge na fala da professora Ana, que é um dos eixos temáticos do Pré-Projeto de Tutoria, sinaliza para a relevância desse tema no contexto pesquisado. Em função dessa relevância, na próxima subseção analiso os slides do material “Gestão de tempo” (QUADRO 11) a fim de investigar que pistas o material escrito acerca gestão de tempo<sup>78</sup> poderia fornecer sobre uma questão que parece ser vital na Fono. A ênfase que parece ser dada à gestão do tempo nos encontros de Tutoria, inclusive na abordagem de outros temas, parece se constituir, sob meu ponto de vista, como uma resposta, na perspectiva dialógico-responsiva, a uma demanda que se coloca na própria constituição da graduação em Fonoaudiologia, já que os estudantes devem cumprir uma extensa carga horária ao longo dos dez semestres previstos para conclusão do curso.

### **5.2.1 A Tutoria da Fono: o que diz o material “Gestão de tempo”**

O material “Gestão de tempo”, composto de 30 slides, foi preparado e utilizado pelas tutoras Amanda, Flávia e Maria na **Tutoria 1** e está organizado da seguinte maneira:

Slide 1: Abertura;

Slide 2 a 9: “Para que serve a gestão de tempo?”

Slide 10 a 28: “Como fazer isso?”

Slide 29: “Vamos praticar?”

Slide 30: Agradecimentos.

A Figura 15 apresenta o slide 9, que responde à pergunta: “Para que serve a gestão de tempo?”

---

<sup>78</sup> O foco é o material escrito enviado pelas tutoras, pois esse material foi utilizado em um encontro ao qual não estive presente.

Figura 15 - Slide 9 da apresentação “Gestão de tempo”



- Evitar a perda de tempo**
- Estabelecer prioridades**
- Monitorização de tarefas**
- Diminuição do estresse**
- Menos retrabalho**
- Mais tempo livre**

## **PRODUTIVIDADE**

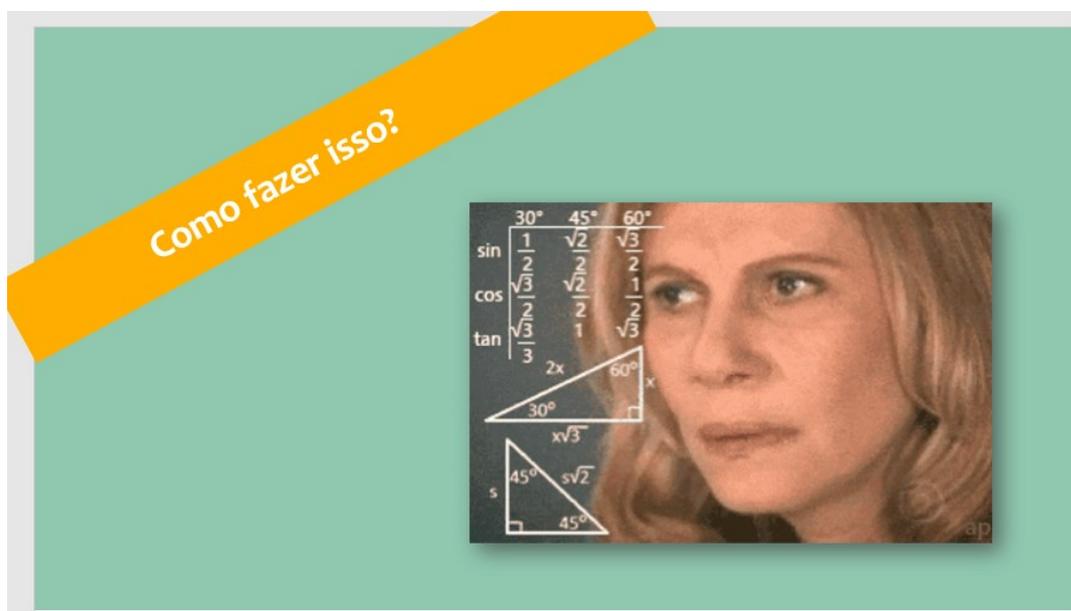
Fonte: Dados da pesquisa.

Um aspecto que chama a atenção é a presença da ampulheta, um dos objetos mais antigos que marcam a passagem do tempo, sugerindo que o tempo passa, escoo, e que é necessário estar atento à “perda de tempo” – primeiro item da lista. De modo geral, é possível dizer que as respostas para a necessidade de gestar o tempo se adequam a qualquer situação, dentro e fora da universidade, como, “evitar a perda de tempo”, “diminuir o estresse”, “menos retrabalho” e “mais tempo livre”. Esses pontos, em tese, sinalizam para um discurso de manutenção da saúde tanto física quanto mental, pois diminuir estresse, ter mais tempo livre e menos retrabalho podem se converter em mais qualidade de vida e, por isso, para os estudantes que têm uma rotina tão pesada, gestar o tempo significa ter mais saúde – uma resposta que dialoga com o tema saúde mental. As ideias de “estabelecer prioridades” e “monitorização de tarefas”, embora possam fazer parte da nossa rotina fora da esfera do trabalho, estabelecem um vínculo com o exercício profissional. No trabalho, as pessoas têm tarefas a cumprir e precisam escolher o que é mais urgente. A palavra “produtividade”, destacada visualmente no slide pelas letras maiúsculas e pela cor laranja, é apresentada como uma consequência, uma conclusão para a pergunta que é feita. “Produtividade” seria o grande prêmio para quem sabe gestar o tempo. Essa palavra também está presente na esfera discursiva do exercício profissional, em especial, quando se pensa em pessoas

empreendedoras, gestoras que buscam produtividade. A importância de ser produtivo na Fono sinalizaria para a necessidade de se cumprir todas as demandas que são colocadas pela matriz curricular em relação ao mundo acadêmico, como visto no capítulo 4? As informações do slide parecem sinalizar que sim.

Para introduzir a discussão sinalizada pela pergunta “Como fazer isso?”, ou seja, como gestar o tempo, as tutoras Amanda, Flávia e Maria selecionaram um meme famoso que circulou e ainda circula pela web: o meme “Nazaré Confusa”<sup>79</sup> (FIGURA 16).

Figura 16 - Slide 10 da apresentação “Gestão de tempo”



Fonte: Dados da pesquisa.

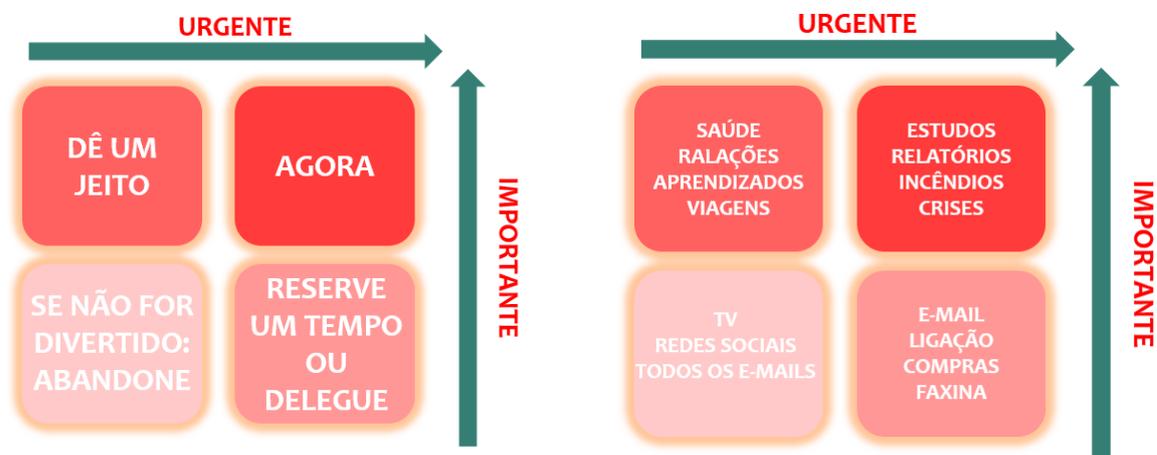
A presença do meme “Nazaré Confusa”, uma escolha das tutoras para introduzir o tema como gestar o tempo, sinaliza que essa ação é complexa. O próprio meme, além da imagem da personagem com uma expressão confusa, também apresenta fórmulas matemáticas que revelam um discurso escolar bastante difundido: o de que matemática é uma disciplina “difícil”. Gestar o tempo seria tão complexo quanto as fórmulas matemáticas?

<sup>79</sup> Também conhecido como Nazaré das Exatas, o meme mostra a vilã Nazaré Tedesco da novela Senhora do Destino, representada pela atriz Renata Sorrah, que foi ao ar pela Rede Globo entre os anos de 2004 e 2005. No meme, a personagem aparece com uma expressão que denota confusão ao ser levada para a prisão e se ver na cela. Além da personagem, aparecem também fórmulas matemáticas. Na apresentação, o slide 10 é feito com a animação característica dos memes e vão aparecendo várias fórmulas. Para minha análise, fiz o print de um dos momentos. O meme completo pode ser visto em <https://www.dicionariopopular.com/meme-da-nazare-confusa/>

Essa complexidade parece ser reforçada pelo movimento feito pelas tutoras para responder a essa questão. Elas organizam a resposta em 3 passos: 1º passo “compreenda a matriz de importância”; 2º passo “tenha estratégias”; 3º passo “teste métodos”. Segundo as tutoras, são necessários três passos para que o estudante de graduação consiga fazer uma gestão do tempo que leve à produtividade. O uso dos verbos no imperativo aponta para o papel ativo que o estudante de graduação deve assumir nessa tarefa.

No 1º passo, a chamada matriz de importância é apresentada como se fosse um *card*, uma espécie de cartão digital, que costuma ser publicado pelas pessoas em suas redes sociais e funciona como uma resposta ao item “Estabelecer prioridades”. A origem<sup>80</sup> dessa matriz encontra-se na esfera discursiva do trabalho, mais especificamente no âmbito da gestão, pois se trata de uma ferramenta usada por pessoas envolvidas no gerenciamento de serviços para aprimorar índices de competitividade na prestação de serviços. As tutoras selecionaram dois slides para discutir essa matriz de importância (FIGURA 17):

Figura 17 - Slides 12 e 13 da apresentação “Gestão de tempo”



Fonte: Dados da pesquisa.

<sup>80</sup> “Uma das maneiras de avaliar o desempenho da empresa nas dimensões e subdimensões competitivas é a matriz de importância e desempenho de Slack (1993). De acordo com Nigel Slack (1993) a matriz tem como principais objetivos: medir seu desempenho em termos dos objetivos de desempenho importantes para o negócio, quantificar a importância dos objetivos de desempenho significativos e valorizados pelos clientes, medir o desempenho da operação de negócios nos objetivos de desempenho significativos e valorizados pelos clientes em relação aos concorrentes e posteriormente priorizar ações na organização.” Essas informações foram retiradas do artigo MACHADO, A. U.; PINHEIRO, A.; PACHECO, D. Análise estratégica pela matriz de importância e desempenho em uma pequena empresa distribuidora de alimentos. *Revista Espacios*, Caracas, v.35, n.2, 2014. Disponível em: <https://www.revistaespacios.com/a14v35n02/14350203.html#uno>

A matriz de importância, conhecida por matriz importância-desempenho, é dividida em quatro quadrantes nos quais devem ser priorizadas as ações que são urgentes e importantes. Essa importância é sinalizada visualmente também pelo uso de cores: quanto mais intenso o vermelho, mais urgente. Esse vermelho, em certa medida, carrega nuances da área de saúde, pois, normalmente, a cor vermelha costuma indicar gravidade. Na construção da matriz apresentada, o uso de palavras como “delegue”, “incêndios”, “crises” são uma referência mais explícita à esfera discursiva do trabalho, especialmente ao âmbito da gestão empresarial. Já palavras como “estudos” e “relatórios” podem se referir tanto ao mundo acadêmico da Fono quanto ao mundo do trabalho. Vale reforçar que as tutoras para falarem de gestão de tempo no contexto da graduação da Fono apresentam ferramentas que são usadas no âmbito da gestão empresarial, evidenciando um diálogo entre essas duas esferas discursivas.

No 2º passo, “tenha estratégias”, são apresentadas sete estratégias, uma para cada slide na seguinte sequência: *#deleguetarefas*, *#priorizeoimediato*, *#não procrastine*, *#agendetarefas*, *#eviteoestresse*, *#comececedo*, *#diganão*. Um aspecto que pode ser ressaltado é o uso de *hashtags*, em uma referência à web, em especial às redes sociais. O dicionário Oxford incorporou o termo, em 2014, com a seguinte definição: “uma palavra ou frase precedida por um símbolo de cerquilha (#), utilizada em sites de mídias sociais e aplicativos, especialmente no Twitter, para identificar mensagens sobre um tópico específico”<sup>81</sup>. Na web, quando as *hashtags* são publicadas, se transformam em hiperlinks que podem levar a uma página ou a outras publicações relacionadas ao mesmo tema. Outra curiosidade sobre as *hashtags* é que têm sido muito usadas para promoção de serviços e produtos de diferentes empresas nas mídias sociais – o chamado marketing digital. No material sobre gestão de tempo produzido pelas tutoras Amanda, Flávia e Maria, cada uma das *hashtags* (estratégias), de alguma maneira, dialoga com os itens sobre a gestão de tempo, que foram abordados na primeira parte da apresentação. Para se obter produtividade, que parece ser uma das principais causas de se pensar em gestão de tempo, é necessário adotar estratégias em uma espécie de *#ficaadica*. Outro aspecto que reforça a expectativa de que os participantes assumam um papel responsivo-ativo na gestão do tempo é o fato de todas as estratégias usarem verbos no imperativo. É

---

<sup>81</sup> <https://resultadosdigitais.com.br/blog/o-que-e-hashtag/>

como se as tutoras dissessem para os graduandos: vocês devem assumir o protagonismo nessa tarefa de gestar o tempo e, com isso, serão mais produtivos, inclusive para cumprir a grade curricular.

A primeira estratégia apresentada, *#deleguetarefas* (FIGURA 18), estabelece uma explícita relação com o discurso da gestão. A própria ação de delegar tarefas parece estar associada à ocupação de um gerente ou gestor. Essa relação é confirmada pelo uso de expressões como “cargos de gerência ou liderança”, “dê responsabilidade aos seus subordinados ou colegas de equipe”. Outro aspecto a ser ressaltado é a imagem usada para acompanhar a dica: um homem de gravata, ou seja, as tutoras selecionaram a imagem de um executivo, alguém que vai exercer sua profissão em uma empresa, dentro de um escritório. A imagem não parece ser a de alguém ligado a área da saúde. O homem não está vestido com um jaleco branco, por exemplo.

Figura 18 - Slide 15 da apresentação “Gestão de tempo”

**#DELEGUETAREFAS**

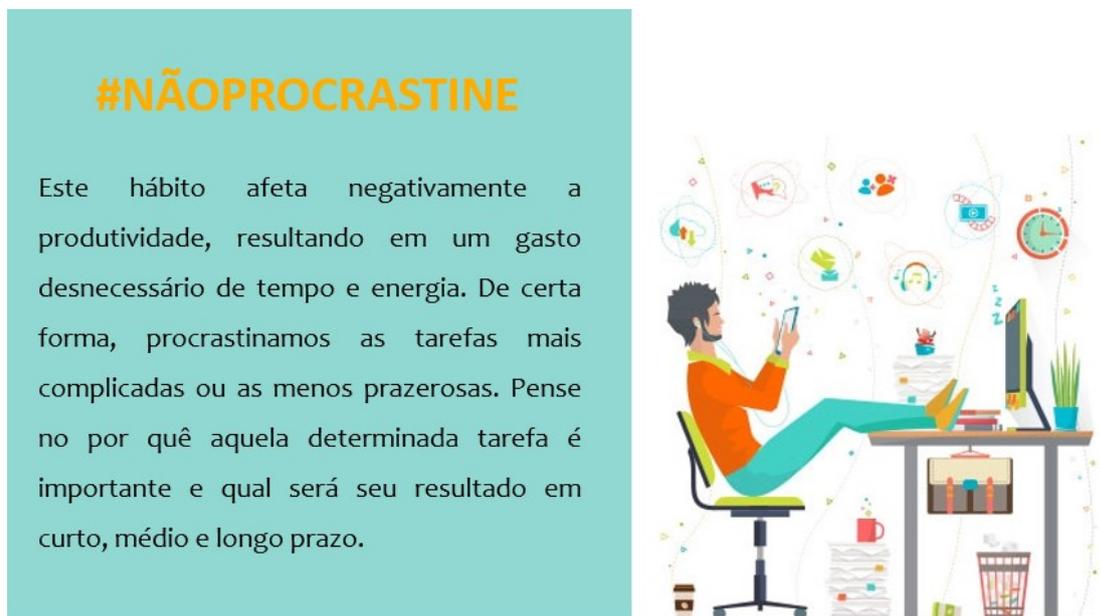
Aprenda a delegar e entenda que ao fazer isso você não está fugindo das suas responsabilidades. Delegar é uma função importante em cargos de gerência ou liderança. Dê responsabilidade aos seus subordinados ou colegas de equipe, respeitando habilidades e conhecimentos.

A imagem mostra um homem em um terno azul e gravata vermelha, segurando um marcador branco e apontando para um gráfico de pizza colorido. O gráfico de pizza está dividido em sete segmentos de cores diferentes (verde, amarelo, azul, laranja, vermelho, verde, amarelo). Ao redor do gráfico, há sete ícones de pessoas com diferentes expressões faciais, cada um com uma seta apontando para um dos segmentos do gráfico. O fundo do slide é verde claro.

Fonte: Dados da pesquisa.

Esse discurso empresarial, ligado à profissão de gestor, perpassa outras dicas, como, por exemplo, *#não procrastine* (FIGURA 19).

Figura 19 - Slide 17 da apresentação “Gestão de tempo”



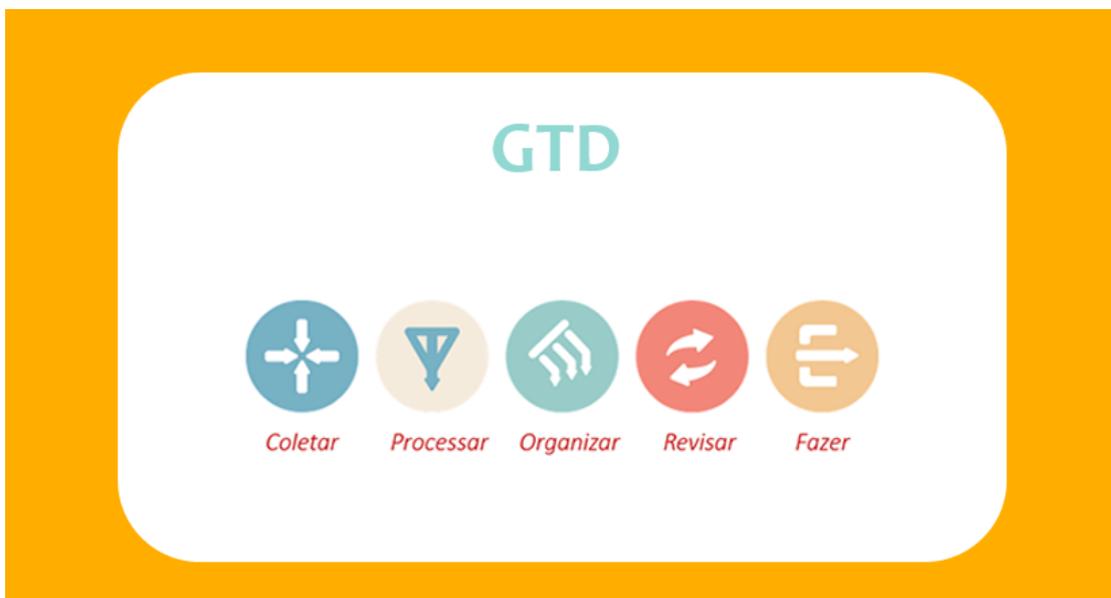
Fonte: Dados da pesquisa.

O uso de termos, como “produtividade”, “resultado em curto, médio, longo prazo”, remete à ideia de sucesso, desempenho, eficiência no mundo dos negócios. Em empresas se fazem planejamentos para se pensar em resultados em curto, médio e longo prazo. Embora a imagem do jovem com fones de ouvido e um *tablet* na mão não seja uma referência explícita a um homem de negócios, ela também não se associa imediatamente à imagem de um fonoaudiólogo no exercício da profissão. No slide 17, o diálogo com a esfera discursiva do trabalho emerge principalmente no texto verbal que compõe o slide.

Por fim, para finalizar a análise desse material sobre a gestão de tempo, apresento um último slide que se refere ao 3º passo: “teste métodos”. O slide 23 apresenta o método GTD<sup>82</sup> (*Getting Things Done*) (FIGURA 20).

<sup>82</sup> A imagem usada para compor o slide foi retirada do texto “GTD: produtividade pessoal e o processamento da caixa de entrada” disponível em <https://artia.com/blog/gtd-produtividade-pessoal-e-o-processamento-da-caixa-de-entrada/>. Chama a atenção, mais uma vez, a associação com a ideia de produtividade.

Figura 20 - Slide 23 da apresentação “Gestão de tempo”



Fonte: Dados da pesquisa.

Esse método é uma ferramenta que visa permitir um uso mais eficiente do tempo, uma possibilidade de alcançar as ações, listadas no slide 9, que respondem à pergunta “Para que serve a gestão de tempo?”, visto anteriormente, ou seja, “Evitar a perda de tempo”, “Estabelecer prioridades”, “Monitorização de tarefas”, “Diminuição do estresse”, “Menos retrabalho”, “Mais tempo livre”, “Produtividade”.

De acordo com informações de vários sites sobre o assunto, esse método é usado para diminuir a procrastinação, melhorar a organização, diminuir o estresse e aumentar a produtividade. Ainda que sejam ações que possam interessar a qualquer profissional, o binômio gestão de tempo e produtividade novamente entra em cena numa referência à figura do empreendedor, que deve assumir o protagonismo, ser ativo. As ações previstas para o método GTD<sup>83</sup>, explicitadas no slide 23, podem ser assim resumidas:

<sup>83</sup> Visitei diferentes sites para investigar o Método GTD. Esse método foi criado pelo consultor e instrutor em produtividade norte-americano David Allen, fundador da *David Allen Company*, uma empresa focada em produtividade e treinamento executivo. O método GTD aparece em seu livro “A arte de fazer acontecer”, traduzido no Brasil em 2005. Seguem alguns links consultados sobre o GTD:

<https://blog.trello.com/br/metodo-gtd>

<https://www.treasy.com.br/blog/metodo-gtd/>

<https://manualdasecretaria.com.br/metodo-gtd/>

**Coletar:** *nessa etapa é necessário anotar todas as obrigações, atividades, projetos, tarefas a serem realizadas em uma lista nomeada como “Caixa de entrada” para desafogar o cérebro. Recomenda-se nessa etapa o uso de aplicativos.*

**Processar:** *nessa etapa a lista deve ser processada, analisando-se as informações e decidindo-se o que fazer em dois grandes grupos: agir ou não agir. Os itens que demandam ação devem ser realocados em outra lista que inclui: fazer imediatamente (se a tarefa demandar pouco tempo), delegar, agendar (dia e horário) ou criar projeto (se a tarefa for muito grande). Os itens que não demandam ação devem ser ou descartados ou realocados em uma lista nova a ser consultada em outros momentos.*

**Organizar:** *nessa etapa deve-se organizar as tarefas e os projetos de acordo com o contexto em que estão inseridos, uma espécie de classificação, como, trabalho, pessoal, viagem, lazer, dentre outros que a pessoa julgar pertinentes.*

**Revisar:** *nessa etapa sugere-se uma revisão periódica – diária ou semanal – das tarefas e dos projetos organizados a fim de se rever prioridades, acrescentar outras demandas, conferir o que está sendo realizado.*

**Fazer:** *nessa etapa está prevista a realização dos itens que foram coletados, processados, organizados e revistos.*

A breve descrição das etapas do método GTD sinaliza para uma expectativa de engajamento por parte dos estudantes ao realizar as ações que objetivam a gestão do tempo e o aumento da produtividade. O que chama a atenção é que as tutoras escolheram apresentar um método que nasce na esfera discursiva do trabalho, no âmbito da gestão empresarial.

Para finalizar essa seção, apenas para reafirmar como essa visão da gestão de tempo ligada à ideia de produtividade, que por sua vez, ecoa na esfera discursiva do trabalho, em especial no âmbito da gestão empresarial, também perpassa outros materiais da Tutoria, apresento dois slides do material “Organização pessoal 1” (FIGURA 21), produzidos pelos tutores Reginaldo e Ubiratan, que também estão em diálogo com o método GTD.

Figura 21 - Slides da apresentação “Organização pessoal 1



Fonte: Dados da pesquisa.

A análise do item 6 indica que a ideia de ter uma “caixa de entrada” está relacionada à etapa “Coletar” do método GTD, pois uma das dicas apresentadas para ter organização pessoal é listar as tarefas, os compromissos, fazendo uma limpeza do cérebro. O slide “Mãos a obra!” se relaciona mais explicitamente à etapa “Fazer” do método GTD, pois incentiva a ação dos estudantes para organização pessoal. Conforme se pode ver, os dois slides do material “Organização pessoal 1” sinalizam para um denominador comum quando o assunto é gestão de tempo.

Outro aspecto que ressalto é o fato de os tutores utilizarem imagens e recursos que se encontram disponíveis na Web para compor os slides. Esse movimento de construção dos slides por si só já apresenta um certo enquadramento de organização e produtividade: as imagens e o texto verbal devem ser sucintos, práticos, diretos, eficientes na veiculação das mensagens sobre a gestão do tempo. É como se os tutores implicitamente mostrassem para os estudantes de 1º período que, na própria construção dos slides, as dicas sobre gestão de tempo devem ser colocadas em prática, em uma articulação entre forma e conteúdo, para que seja obtida a produtividade tão apregoada.

A análise desses materiais se mostrou profícua, porque, em certa medida, é possível dizer que os slides se constituem como uma ação responsiva dos tutores em relação, por exemplo, ao que é esperado pelo Pré-Projeto e ao que é feito no treinamento que recebem do corpo docente para atuar na Tutoria, pois como afirma

Bakhtin (1979-2003, p.272), “cedo ou tarde, o que foi ouvido e ativamente entendido responde nos discursos subsequentes ou no comportamento do ouvinte”.

A análise dos materiais escritos selecionados, produzidos pelos tutores para os encontros de Tutoria, também sinaliza que existe uma relação de proximidade entre o fazer acadêmico e o fazer ligado à esfera do trabalho, em especial, ao âmbito da gestão empresarial. A fim de aprofundar essa relação dialógica entre esses dois discursos, na próxima seção vou analisar o encontro promovido pelas tutoras Clara e Júlia, na **Tutoria 2**. Escolhi investigar o encontro do dia 29/10/2018 (QUADRO 10, em azul), cujo tema foi a produção de currículos e cartas de intenção, porque ambos os gêneros são usados no mundo acadêmico (que pode ou não estar relacionado ao exercício profissional) e no mundo do exercício profissional.

### **5.3 A Tutoria da Fono: o que dizem os “salvadores da pátria” sobre currículo Lattes, currículo simplificado e carta de intenção**

Para iniciar as discussões nesta seção, retomo um trecho da *Justificativa* do Pré-Projeto de Tutoria no qual se afirma que

[...] o desenvolvimento de habilidades e competências de futuros mestres para a docência deve ser mediado por vivências efetivas e organizadas nas diversas dimensões da vida universitária. Uma importante dimensão é o encontro com questões subjetivas e objetivas do apoio ao discente nos eixos de gestão de conhecimento e construção de autonomia. (PRÉ-PROJETO, p.2, s/d).

Nos encontros de Tutoria, pude observar a explicitação desse movimento dialógico entre “questões subjetivas e questões objetivas”, por exemplo, nos momentos em que os tutores, ao discutirem os temas, apresentavam exemplos de suas próprias vivências na época em que eram graduandos e como pós-graduandos também. Um exemplo desse movimento aconteceu no encontro da **Tutoria 1**, do dia 15/10, em que a tutora Amanda, comentando sobre sua participação em congressos como graduanda, deu algumas dicas de que, fora da Fono, a recomendação de uma das professoras era que as estudantes usassem roupas mais formais, sapatos de salto, cabelos presos para causar uma “impressão de respeitabilidade”.

As dicas de Amanda, que repetia a fala de uma das professoras da Fono, em certa medida, refletem e refratam, nos dizeres do Círculo de Bakhtin, o discurso do gestor, do empreendedor, que, como já discutido ao longo deste capítulo, perpassa as ações no universo da Fono. A imagem de alguém que usa roupas formais, salto alto, cabelo preso está muito mais associada a alguém que trabalha em uma empresa do que a um profissional da área da saúde que, em tese, atenderia em hospitais, consultórios e clínicas, por exemplo. Essas recomendações dizem respeito aos modos de ser, ao que se espera de um estudante da Fonoaudiologia, aos comportamentos que são valorizados por quem é de dentro e que, na Tutoria, são compartilhados com os que estão chegando. A expectativa é que essa troca de vivências, que explicita o que conta, tanto em relação a assumir o papel de aluno quanto a assumir o papel de profissional de Fono, favoreça a apropriação, pelos estudantes novatos, desses modos de ser, tidos, ao que parece, como pertinentes para o processo de inserção nas práticas de letramento nesse universo.

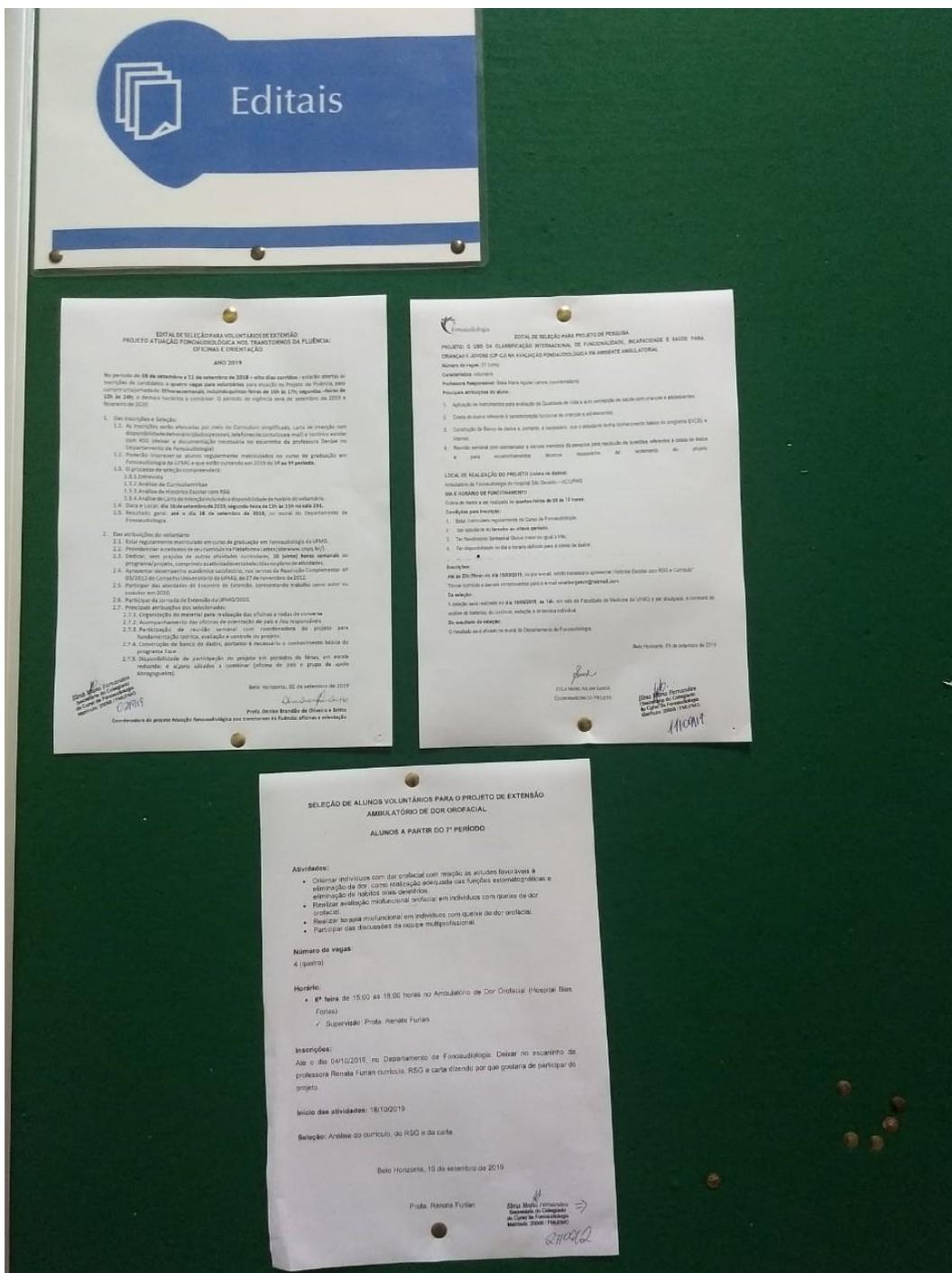
A análise do encontro da **Tutoria 2** do dia 29/10/2018, cujo tema foi produção de currículos e carta de intenção (QUADRO 10) e no qual a tutora Clara apresentou currículos (*Lattes e Vitae*) e cartas de intenção<sup>84</sup>, fornecerá elementos para a compreensão dos sentidos do letramento neste contexto.

Um aspecto que aponta para a relevância desse tema pode ser visto no Quadro de avisos do curso de graduação de Fonoaudiologia, que apresenta, na seção Editais, informações sobre dois processos de seleção de bolsista nos quais é exigida a apresentação de currículo e carta de intenção (FIGURAS 22; 23).

---

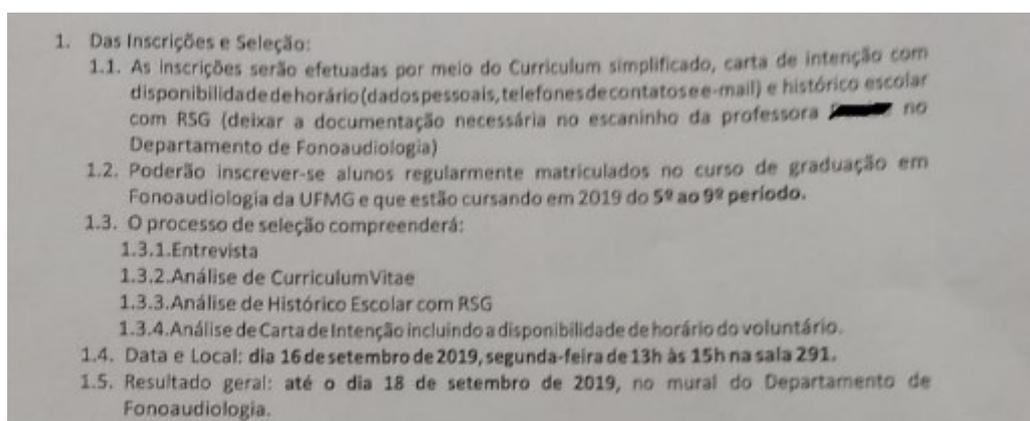
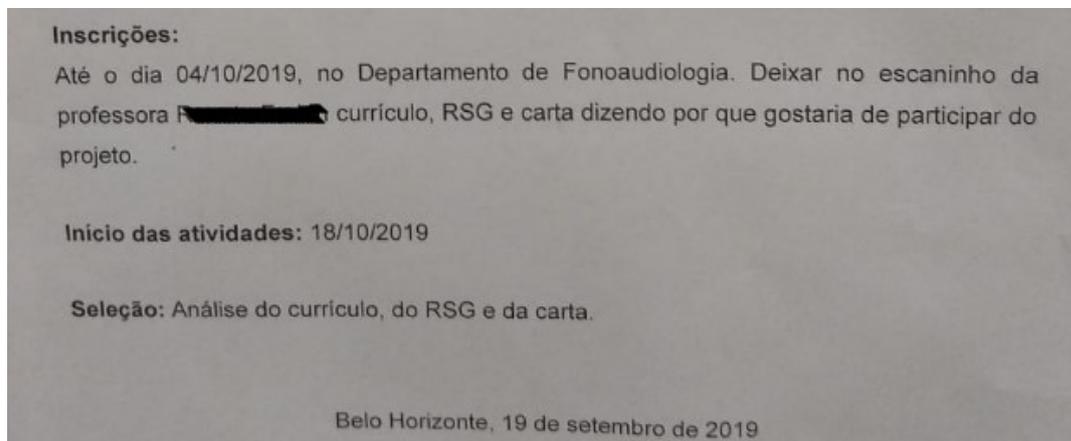
<sup>84</sup> Nesse encontro não foi preparada uma apresentação oral específica como material de apoio. A tutora Clara usou o próprio currículo, *Vitae* e *Lattes*, e cartas de intenção escritas por ela para conduzir a conversa com os estudantes. Ela não compartilhou comigo esses materiais. Tenho apenas os registros das notas de campo e a gravação em áudio desse encontro.

Figura 22 - Fotografia do Quadro de avisos da Fonoaudiologia: seção de editais (30/09/2019)



Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 23 - Documentos exigidos para participação em editais de estágio/projeto da Fonoaudiologia no segundo semestre de 2019



Fonte: Dados da pesquisa.

Esses documentos permitem dizer que os gêneros textuais abordados nos encontros da **Tutoria 2** fazem parte da construção das práticas de letramento no contexto da Fono e a transcrição de alguns trechos desse encontro exemplifica como esses movimentos de inserção dos calouros na graduação de Fonoaudiologia são desvelados, explicitados. Este primeiro trecho da fala de Clara ocorreu durante a parte inicial do encontro, em que o tema é explicitado para os estudantes:

**Clara:** gente (+) então vamos lá? eh: hoje a gente vai falar pra vocês da: sobre currículo, carta de intenção que era aquele tema que eu acho que ficou, né? que a gente conversou eu só acho que que é importante, nós achamos que é importante pra vocês e/  
**Júlia:** a gente trouxe alguns modelos

**Clara:** Ah: aí a gente trouxe alguns modelos (+) mas então, o que cês imaginam que tem que ter no currículo?

**Aluna 1:** eu não não entendi sua pergunta

**Clara:** anotem, porque a gente não fez apresentação porque a gente achou que era mais prático a gente mostrar exemplos então seria bom vocês anotarem

**Aluna 2:** não precisa de ficar anotando escrevendo tU:do né?

**Clara:** mas anotem o que é mais importante (+) existem dois tipos de currículo/ ou então cês pegam a gravação com a Luciana ((Clara faz essa referência a mim porque eu estava gravando o áudio do encontro))

**Luciana:** eh eu posso mandar a gravação pra todo mundo

**Clara:** o currículo vitae que o povo fala currículo vitae que que é o currículo vitae? é o currículo normal, simples que cê faz pra entregar numa empresa, numa clínica, num trabalho que você pretende, que você deseja né? e o currículo *lattes* que é um currículo estritamente acadêmico (+) quando a gente vai trabalhar NUNCA entreguem o currículo *lattes* pra pessoa porque cê vai falar nó que to::p né? vou entregar um currículo desse tamanho a empresa vai, nem vai ler o currículo porque o *lattes* é muito completo e o *lattes* tem muita informação e a empresa quer, o que a clínica quer a informação principal ela quer objetivo ali que que cê fez pronto e acabou (+) o *lattes* não, fica aquele monte/

**Júlia:** o *lattes* é mais acadêmico né?

**Clara:** é um monte de coisinha! então o currículo normal o que que cês acham que tem que ter? eu chamo o meu de currículo simplificado

Clara explicita a relevância de se falar de currículo e de carta de intenção: gêneros que estão inseridos nas práticas de letramento vivenciadas pelos graduandos. A visão do que é “importante” é de uma *insider*, de alguém que vivenciou e vivencia usos particulares da escrita em resposta a demandas específicas desse contexto de formação acadêmica e profissional, ou seja, são as “vivências efetivas” de uma tutora, sendo usadas para “gestão de conhecimento e construção de autonomia” dos graduandos.

Como pode ser visto na transcrição apresentada acima, para reforçar a importância do que vai ser discutido, Clara se corrige e usa o pronome “nós”, se referindo a ela mesma e à Júlia. Naquele momento, ambas assumem uma posição de autoridade para falar sobre o assunto, tanto por estarem no papel de tutoras quanto por exercerem a profissão de fonoaudiólogas: “eu só acho que que é importante nós achamos que é importante pra vocês e/”. A apresentação e a explicação de modelos são feitas para que os alunos iniciantes possam se familiarizar, se socializar com o que conta no universo da Fono e construir o conhecimento sobre o que “seria relevante e importante” (LEA; STREET, 1998,

2014). Como afirma Lillis (1999, p.131, tradução minha), ser explícito “na escrita acadêmica do estudante envolve aprender como construir sentidos através de uma série de convenções inter-relacionadas, resultantes do contexto sociodiscursivo particular do ensino superior”<sup>85</sup>.

O que é considerado relevante do ponto de vista de Clara é delimitado a partir da referência ao mercado de trabalho. Novamente, o discurso acadêmico é atravessado pelo discurso da esfera do trabalho (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 1929-2004), já que as tutoras sinalizam o que conta para além dos muros da universidade em práticas de letramento, ao mesmo tempo demarcando duas fronteiras distintas pelo uso de um gênero, currículo, que circula em ambas: o mundo acadêmico (que também é profissional) e o mundo do trabalho. Ao discorrer sobre as diferenças entre currículo simplificado e *Lattes*, Clara afirma que os estudantes não devem entregar o currículo *Lattes*, usando um advérbio que sinaliza uma prescrição bastante forte, em um tom de voz mais alto, sinalizando ênfase – “**NUNCA** entreguem o currículo *lattes* pra pessoa” –, explicitando os motivos na sequência de sua fala: as empresas e as clínicas querem saber o que o profissional sabe fazer – como se o *Lattes* não informasse isso de forma mais detalhada, inclusive. Ao mesmo tempo em que tomamos conhecimento por que seria um equívoco apresentar o *Lattes*, já que as empresas e as clínicas querem algo mais objetivo, também é explicitado o conceito de currículo *Lattes* para as tutoras: “um currículo estritamente acadêmico”, “é muito completo”, “tem muita informação”, “o *lattes* é mais acadêmico né?”, “é um monte de coisinha”. O que se pode inferir é que o exercício profissional da Fonoaudiologia, fora dos muros da universidade, parece ser constituído por um viés de praticidade, objetividade que leve a resultados mais concretos e produtivos, conforme evidenciado pela análise das apresentações referentes ao GTD, por exemplo. Assim, a tutora faz uma afirmação que sugere que fora da universidade não se perde tempo com “coisinhas”.

Na sequência do encontro, em aproximadamente 50 minutos, Clara apresenta e explica os itens que fazem parte da forma composicional de um currículo simplificado, como identificação, objetivos, formação, formação complementar, participação em eventos, mostrando que informações devem ser

---

<sup>85</sup> Texto original: in student academic writing involves learning how to construct meanings through a range of interrelated conventions, resulting from the particular socio-discursive context of higher education.

escritas em cada uma dessas abas – chama a atenção aqui o fato de o tal currículo simplificado apresentar tantos itens a serem preenchidos, o que contrasta com a ideia que elas apresentaram de que o *Lattes* seria muito completo.

Clara, ao discorrer sobre as demandas do mundo do trabalho, explicita a sua visão sobre o que é esperado do fonoaudiólogo por empresas e clínicas (que também são empresas): “e a empresa quer o que a clínica quer a informação principal ela quer objetivo ali que que cê fez pronto e acabou”. Em certa medida, Clara aponta para uma tensão entre quem contrata e os profissionais da Fono em relação à valorização profissional: não adianta seu currículo ser completo, empresas e clínicas não estão interessados: “pronto e acabou”. O lugar social de um fonoaudiólogo parece ser o de um executor de tarefas.

Em um outro momento do encontro, no intervalo de tempo entre os minutos 50 e 54, Clara também apresenta seu currículo *Lattes*, projetando-o para a turma a fim de mostrar como ele é e quais informações devem ser inseridas nas abas desse sistema:

**Clara:** esse é o *lattes* o *lattes* é muito complexo um currículo extremamente especial pra vocês entrarem em qualquer lugar

/.../

**Clara:** então o *lattes*, gente, é uma aula é tipo assim muito demorado pra explicar pra vocês você tem que ir postando eu aprendi postando

**Júlia:** eh/ por exemplo/ quando cês forem começar a fazer /eu sempre vou por ordem ali né? /dados gerais aparece um monte de link aí cês vão por link depois pula pra formação aí vocês não perdem

**Clara:** vocês não se perdem

/.../

**Clara:** aqui dentro da universidade tudo é *lattes*

**Júlia:** eh: projeto de extensão (inaudível)

**Clara:** pra entrar no mestrado precisa de *lattes*, TUdo precisa de *lattes*

**Aluna 1:** mas aqui dentro já precisa do currículo *lattes*?

**Clara:** aqui dentro que ele é importante

Novamente, as tutoras desvelam para os novatos ações letradas (CASTANHEIRA; GREEN; DIXON, 2007) que fazem parte do contexto da Fono: o preenchimento do currículo *Lattes* e seus usos para ingressar em projetos de extensão e de mestrado, por exemplo. Clara marca o domínio do *Lattes* pelo uso de um dêitico: “aqui dentro que ele é importante”, ou seja, dentro da universidade, dentro da Faculdade de Medicina, dentro da Fonoaudiologia. A dúvida da aluna 1,

ao perguntar se dentro da universidade o *Lattes* é usado, é um indicativo de que o acesso físico aos espaços da educação superior não implica, automaticamente, “acesso aos recursos simbólicos e demandas da instituição”<sup>86</sup> (LILLIS, 1999, p.144, tradução minha) e que a Tutoria parece se constituir como um espaço para, ao mesmo tempo, tornar visíveis e reforçar essas práticas de letramento. Além disso, escrever o *Lattes*, diferentemente do que pode ser feito com o currículo simplificado, não é um processo que implica cópia de modelos: “então o *lattes*, gente, é uma aula é tipo assim muito demorado pra explicar pra vocês você tem que ir postando eu aprendi postando”. Como Júlia explica, é preciso ir aba por aba, acessando link por link, para não se perder.

O foco não está apenas na forma como os currículos devem ser construídos – esse “como”, que diz respeito aos recursos linguístico-estilísticos mobilizados na escrita dos textos, é indicado ao longo da conversa entre as tutoras e os estudantes (e, em alguns momentos, com a minha participação também) com a leitura do que foi escrito por Clara: os elementos da forma composicional, do estilo e do conteúdo temático (BAKHTIN, 1979-2003) do gênero currículo se mesclam com exemplos de situações vivenciadas por Clara em seu percurso profissional e acadêmico, novamente em um processo que revela o movimento dialógico-responsivo entre o mundo acadêmico e o exercício profissional na Fonoaudiologia.

Este outro trecho transcrito exemplifica esse movimento:

**Júlia:** mas olha só: pra vocês que estão começando agora no primeiro período vai ser MUito mais fácil de montar porque vocês não têm tanta coisa ainda pra poder colocar

((nesse momento todos falam ao mesmo tempo e o assunto das diferentes falas sobrepostas é como eles poderiam preencher as abas do currículo já que estão no 1º período))

**Clara:** você pode colocar aqui graduaçã:o em andame:nto no cu:roso de fonoaudiologia da universida:de federal de minas gerais ((ao mesmo tempo em que explicita o que pode ser escrito, Clara mostra a aba ‘Texto inicial do Currículo *Lattes*’ online))

A fala de Júlia suscita muitas dúvidas sobre que informações poderiam ser usadas para preencher as abas do *Lattes*, já que os estudantes estão no 1º período, cursam disciplinas em diferentes unidades, enfrentando uma carga horária considerável. Para tornar explícito como se fazer, Clara oferece um exemplo

---

<sup>86</sup> Texto original: access to the symbolic resources and demands of the institution.

linguístico do que pode ser escrito. Um dos alunos, nesse burburinho de vozes, afirma que vai levar uma semana para preencher seu *Lattes*. A confusão demonstrada pelos estudantes é mais um indício das tensões que existem entre as expectativas que a instituição tem em relação aos conhecimentos dos estudantes e o que de fato esses estudantes conhecem sobre os letramentos acadêmicos nesse universo: preencher *Lattes* para quem faz um curso de graduação, no caso Fonoaudiologia, em uma universidade pública de ensino superior se constitui como uma ação letrada necessária nas vivências dos letramentos acadêmicos, mas o fato de ingressar nesse espaço não implica de forma automática que esses estudantes saibam realizar essa ação da maneira esperada pela instituição. As dúvidas e as perguntas dos estudantes são um bom indício da relevância de ações como as desenvolvidas pela Tutoria que, assim como eu, também estavam vivenciando um *rich point*. Minha percepção se ancora no fato de, por exemplo, os estudantes demonstrarem dúvidas quanto à natureza das informações que deveriam preencher as abas do *Lattes*. Esse estranhamento, que poderia ser traduzido como incompreensão por parte dos estudantes (AGAR, 1999; 2006) de como preencher o *Lattes* e que já havia sido explicitado também pelo desconhecimento de circulação do *Lattes* na universidade, sinaliza que os *rich points* podem acontecer com pessoas de um mesmo grupo social, no caso, os estudantes do 1º período de Fonoaudiologia.

O próximo trecho transcrito, cujo tema é carta de intenção, é mais um exemplo que descortina a complexidade que permeia as práticas de letramento na Fono e como a Tutoria é um processo de inserção dos alunos novatos nesse universo.

**Clara:** aí as CARTAS de intenção que eu falei procês (inaudível) deixa eu ver qual foi a primeira que eu fiz (inaudível) ((enquanto fala, Clara procura em seus arquivos a carta que quer compartilhar com os estudantes)) uai quinze de fevereiro foi essa aqui aí oh lá CARTA de intenção aí coloca a data, aos cuidados da professora tal eu ( ) graduanda em fonoaudiologia no ano tal atualmente no quarto período candidAta tem que colocar então candiData (+) bolsista, projeto tal tal tal apresento a seguir as minhas intenções em relação ao projeto: (+) o meu interesse é ((Clara ri nesse momento e os demais também) além de enfrentar novos desa / muito clichê, né gente? não coloca esse primeiro (inaudível) ((novamente vários risos)) enfrentar novos desafios, desenvolver meu lado profissional, adquirir conhecimentos/ TODO mundo põe isso! pra que que eu fui (inaudível) conhecer a diversidade de casos e pessoas, a diversidade

de casos e pessoas, pensa bem! ((risos de Clara e dos estudantes novamente)) eh: um dos meus dese / um dos meus desejos em participar do projeto surgiu pelo fato de gostar e almejar trabalhar com crianças ISSO é verdade, tá gente? essa parte aqui eu não copiei de lugar nenhum não e não foi clichê não (+) me MOTIVA também: a predisposição que tenho para aprender a dar atendimento em grupo (inaudível) bem como planejar e executar atividades a serem feitas ( ) orientar cidadãos, elaborar relatórios REALMENTE eu gosto de fazer relatório dentre as (funções) estabelecidas (inaudível) essa parte aqui é bonitinha essa parte aqui ficou muito clichê num coloca um trem desses não ((Clara retoma a parte inicial da carta que já havia sido avaliada como clichê))

/.../

**Clara:** os meus horários semanais porque tem alguns que pedem pra vocês colocarem os horários de disponibilidade do horário aí eu coloquei (+) estou à disposição, sempre à disposição, tá gente? depois eu mando procês se vocês quiserem (inaudível) se vocês copiarem eu dou (falso) ((novamente vários risos de todos))

**Júlia:** aí vai (sinalizando) de acordo com o proje::to né? com o que vai incrementando ou tirando

**Clara:** se EU FOSSE escrever hoje eu escreveria de outra forma completamente diferente mas primeiro período assim né NINGUÉM tinha me dado esse toque que nós tamos dando procês não! te dou uma (inaudível) TERCEIRA carta o meu interesse /.../ ((sobreposição de várias vozes)) esse aqui já era diferente oh, o meu desejo de participar do projeto (inaudível) terceira idade teria interesse de elaborar um artigo para apresentá-lo em comunicação oral ou poster no congresso de fonoaudiologia (+) participar da campanha da voz (inaudível) ((nesse momento Clara lê o que está escrito na carta de intenção muito rapidamente e com um tom de voz baixo, o que torna o trecho inaudível)) uma das grandes motivações é a minha experiência com (inaudível) da última palestra essa parte aqui é pessoal e você coloca o que a gente quer mas essa aqui não pode copiar não ((sobreposição de várias vozes)) oh lá oh (inaudível) pronto é isso que é uma carta de intenção

Ao falar de carta de intenção, o foco da discussão recai sobre demandas do universo acadêmico, já que se trata de explicar um gênero que faz parte de processos seletivos para participação em projetos dentro da Fonoaudiologia. Entretanto, ainda que de forma mais tímida, o discurso da esfera do exercício profissional emerge na voz de Clara, quando ela diz que um dos objetivos em participar de um projeto dentro da universidade é “desenvolver meu lado profissional”, ou seja, embora ainda esteja no 4º período (informação que é dada pela leitura que ela faz da própria carta de intenção), as demandas do mundo do trabalho fazem suas exigências, pois à ação de participar de um projeto de pesquisa dentro de uma universidade está atrelada a preocupação com o lado do exercício profissional, ainda que esse exercício esteja no futuro naquele momento, o que,

mais uma vez, aponta para a relação dialógica entre o mundo acadêmico e o mundo do trabalho no universo da Fonoaudiologia.

À medida que lê os modelos de suas cartas, Clara reflete sobre a própria escrita. Seu riso, em diferentes momentos, indica uma espécie de constatação da inadequação em relação à natureza das informações: Clara, mestranda da Fono, avalia o que Clara, graduanda da Fono, havia produzido, em um movimento dialógico e responsivo. Além disso, o riso indica uma certa condescendência com o que havia sido feito, pois, como ela diz, “NINGUÉM tinha me dado esse toque que nós tamos dando procês não!”, sinalizando para a prática institucional do mistério que permeia os letramentos acadêmicos (LILLIS, 1999).

A atitude responsiva da Clara mestranda em relação à Clara graduanda se materializa linguisticamente quando ela reflete sobre o uso de clichês nas cartas em momentos diferentes: “muito clichê, né gente?”, “essa parte aqui ficou muito clichê num coloca um trem desses não”. Clara aconselha os estudantes a não fazerem uso de determinados trechos, já que as cartas estavam sendo apresentadas como modelos, e, ao mesmo tempo, justifica o fato de ter usado dizendo que “TODO mundo põe isso!”. Outro aspecto que revela a postura responsiva de Clara em relação ao que ela havia escrito como graduanda é a avaliação feita sobre um dos objetivos de querer participar de um projeto: “conhecer a diversidade de casos e pessoas, a diversidade de casos e pessoas, pensa bem! ((risos de Clara e dos estudantes novamente))”. A repetição da expressão, o uso da frase “pensa bem!”, que nos convida a refletir sobre o objetivo lido, bem como seu riso sinalizam para uma quase perplexidade de Clara com o que parece ser um objetivo quase impossível. É como se ela nos dissesse: gente, como é que em um projeto eu poderia conhecer a diversidade de casos e pessoas? Isso é impossível.

Mais um aspecto sobre esse processo dialógico-responsivo que se estabelece nesse trecho da interação é perceber que Clara apresenta, aos estudantes, um conceito do que seria um uso clichê da linguagem: escrever o que todo mundo escreve. Ao mesmo tempo que vai explicitando o que é clichê, Clara mostra para os estudantes o que não seria ao produzir uma carta de intenção: “ISSO é verdade, tá gente? essa parte aqui eu não copiei de lugar nenhum não e não foi clichê não”. Não ser clichê é dizer a “verdade” e não copiar ninguém. Essa ideia ainda se repete quando ela frisa que as informações que estão sendo oferecidas são verdadeiras e não foram copiadas de outras cartas, e, portanto, são avaliadas como

pertinentes: “elaborar relatórios REALMENTE eu gosto de fazer relatório dentre as (funções) estabelecidas (inaudível) essa parte aqui é bonitinha”, ou seja, “ser bonitinha” é não ser clichê, é dizer a “verdade”, é falar realmente sobre as coisas que lhe interessam. Clara, ao realizar análises das próprias cartas, em um movimento dialógico-responsivo (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 1929-2004), explicita a dinamicidade dos letramentos acadêmicos quando diz “se EU FOSSE escrever hoje eu escreveria de outra forma completamente diferente”.

Depois de Clara ter encerrado a apresentação da carta de intenção, como uma frase assertiva, que aponta para uma conclusão da ação pelo uso da palavra “pronto” em “pronto é isso que é uma carta de intenção”, já que foram apresentados diferentes modelos e dicas, as tutoras continuam a aconselhar os graduandos sobre o que seria esperado deles nessa produção, revelando mais uma faceta dos letramentos acadêmicos a partir do ponto de vista desses participantes:

**Júlia:** e outra coisa prestem atenção na escrita né gente? com coerência, coesão, pontuação por favor!

**Aluno:** e aí você lê, relê, relê, relê

**Júlia:** e aí você relê mais uma vez

**Clara:** imprime e lê de novo!

**Júlia:** porque vocês estão na graduação então:: é esperado né? (+) porque tem gente no décimo período que não sabe escrever!

Nesse trecho, é possível identificar marcas de um discurso recorrente na esfera escolar. Uma delas é a ideia de que textos escritos devem ter coerência, coesão e pontuação, mesmo que não sejam apresentadas explicações sobre o que isso significa. Essa ideia parece ser compartilhada entre tutoras e graduandos, uma vez que não houve questionamentos, em uma espécie de acordo tácito. Esse consentimento fica reforçado quando o aluno diz “e aí você lê, relê, relê, relê”, ou seja, o “e aí” revela essa concordância, pois o próximo passo no processo é ler e reler para revisar – em certa medida. Essa revisão também aponta para uma outra ideia que o senso comum tem sobre revisão de texto: revisar um texto é ler e reler e, nesse processo, identificar os possíveis problemas para corrigi-los. Obviamente o processo de revisão de qualquer texto prevê releituras, mas são necessários critérios para que correções e melhorias sejam realizadas.

Chama a atenção também a explicitação de uma expectativa em relação à produção escrita dos estudantes verbalizada por Júlia: “porque vocês estão na

graduação então: é esperado né?” É esperado por quem? Há um apagamento de quem espera, mas é possível inferir que se trata da instituição, dos professores, porque, na sequência, Júlia afirma que “tem gente no décimo período que não sabe escrever!”. Nesse momento, a fala de Júlia, que assume um tom quase acusatório, sinaliza para o absurdo da situação em sua perspectiva: graduandos do 10º período têm que saber escrever com coesão, coerência e pontuação. Essa seria uma expectativa e uma demanda da instituição em relação aos letramentos acadêmicos para os estudantes da graduação em seu processo de escrever textos nesse universo e a Tutoria, na figura dos tutores, faria esse papel intermediador entre as demandas e as expectativas da instituição e os estudantes.

Assumir, a partir do Círculo de Bakhtin (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 1929-2004; BAKHTIN, 1979-2003), uma perspectiva dialógico-responsiva para analisar os trechos transcritos sobre currículo e carta de intenção em um dos encontros da Tutoria e considerar as especificidades discursivas constitutivas dos usos que foram feitos da linguagem permitem um diálogo com a proposição de Lea e Street (1998; 2014) para abordagem dos letramentos acadêmicos, a partir de um olhar etnográfico. Nos trechos transcritos do encontro de Tutoria, cujo tema geral é a produção de dois gêneros que fazem parte do universo da Fono, currículo e carta de intenção, a meu ver, são ressaltados aspectos dos dois modelos propostos para a abordagem dos letramentos acadêmicos, que emergem e vão se entrelaçando no fluxo da interação. Nuances do modelo de habilidades de estudo e de socialização acadêmica (LEA; STREET, 1998; 2014; STREET, 2010) podem ser vislumbradas no desenrolar da interação, apontando para o caráter ideológico dos letramentos e para seu dinamismo.

Em relação às cartas de intenção, embora, em certa medida, Clara faça uma reflexão sobre o que seria esse movimento de copiar e colar informações quando diz “depois eu mando procês se vocês quiserem (inaudível) se vocês copiarem eu dou (falso)”, ela se dispõe a compartilhar o que seria um modelo de carta de intenção que, em tese, poderia ser usado pelos estudantes de 1º período. A fala de Clara, apesar de permeada por um processo reflexivo, pode ser interpretada como uma orientação prescritiva sobre o que deve e não deve ser escrito em cartas de intenção.

Uma outra nuance que aponta para o modelo das habilidades de estudo emerge quando Clara discute a necessidade de informar sobre a disponibilidade de

horário – já que existe a demanda, em alguns casos, de isso acontecer –, enfatizando “sempre à disposição tá gente?”. Seu tom enfático sinaliza para o que conta como conhecimento no contexto da Fono, ou seja, para ser bem-sucedido em suas aspirações, ao escrever uma carta de intenção, o estudante de Fonoaudiologia deve estar sempre disponível, pois essa é uma atitude esperada, pelo corpo docente (que assume uma posição de poder e autoridade), de um estudante dessa instituição que deseja, por exemplo, participar de um projeto de pesquisa, de um projeto de extensão. Novamente, embora sejam dadas pistas de que existem relações de poder e de autoridade (STREET, 2010, p.545) que perpassam as práticas de letramento, as tutoras não problematizam por que sempre é necessário, ao escrever cartas de intenção, estar “sempre à disposição, tá gente?”. A orientação dada por Clara é de que, ao escrever uma carta de intenção, os estudantes devem considerar que, para quem “manda”, é importante mostrar disponibilidade de tempo.

Em outro momento, Júlia diz “porque vocês estão na graduação então:: é esperado né?”, se referindo à escrita do texto com coesão, coerência e pontuação. Essa fala aponta para uma expectativa da instituição em relação à qualidade da produção escrita dos estudantes que deveria existir pelo fato de eles já estarem na graduação. E essa expectativa, quando quebrada, espanta, pois como enfatiza Júlia “tem gente no décimo período que não sabe escrever!”, ou seja, não sabe produzir um texto com coesão, coerência e pontuação. Nesse trecho, o que se espera dos estudantes é que eles tenham habilidades para escrever conforme as expectativas da instituição. A orientação de Júlia, a meu ver, novamente aponta para uma universalização dos usos da escrita em qualquer situação, já que os estudantes “estão na graduação então:: é esperado né? (+) porque tem gente no décimo período que não sabe escrever!”

O fato de as tutoras discutirem, com estudantes de 1º período, sobre situações nas quais são exigidos determinados gêneros textuais, apresentando o que seriam os modos de usar a linguagem em práticas de letramento que caracterizam o contexto da Fonoaudiologia (LEA; STREET, 1998, 2014), aponta para uma perspectiva de abordagem dos letramentos acadêmicos a partir do modelo de socialização acadêmica. Esse objetivo, que vai permeando toda a conversa, é uma atitude responsiva, e, conseqüentemente, ativa também, em meu entendimento, a demandas e expectativas em relação à escrita acadêmica, que, por sua vez, diz respeito à necessidade de os calouros entenderem “as normas e a

cultura da Universidade” como explicitado na Ata da 51ª reunião ordinária do Colegiado do curso de graduação em Fonoaudiologia, realizada em 26 de outubro de 2016.

É pertinente afirmar que a Tutoria, em um processo dialógico-responsivo, se constitui como uma resposta institucional às demandas que se apresentam para os graduandos de Fono, um curso multidisciplinar com uma extensa carga horária, cuja grade curricular prevê a vivência de letramentos acadêmicos em diferentes unidades da UFMG, como discutido no capítulo anterior. A gestão do tempo é uma ação que deve ser assumida de forma responsiva pelos estudantes que, para isso, podem utilizar recursos digitais disponibilizados, como aplicativos, para aumentar a própria produtividade.

#### **5.4 Algumas reflexões sobre as análises feitas no capítulo**

Com base nas análises apresentadas neste capítulo temos indicações de certo predomínio de uma visão de linguagem que dialoga com o objetivismo abstrato (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 1929-2004), ou seja, na qual predomina a ideia de que existe um sistema linguístico com regras, formas e modelos que poderiam ser usados em qualquer situação, de maneira discreta e descontextualizada. Além disso, quando se pensa sobre os usos da escrita e dos letramentos (LEA; STREET, 1998, 2014; STREET, 2010), nesse contexto acadêmico, materializados pelas apresentações produzidas pelos tutores, a meu ver, é pertinente supor que há nuances que apontam tanto para o modelo de habilidades de estudo quanto para o modelo de socialização acadêmica.

O modelo de habilidades de estudo estaria contemplado, porque no material são apresentadas regras, dicas, técnicas que, ao que parece, uma vez apreendidas pelos estudantes, poderiam ser replicadas em outras situações de uso da escrita de maneira eficiente; o modelo de socialização acadêmica estaria contemplado, porque são apresentados aos estudantes de 1º período, pelos tutores, que já teriam experienciado “vivências efetivas e organizadas nas diversas dimensões da vida universitária”, conforme dito no Pré-Projeto, “modos de falar, escrever, pensar e interagir em práticas de letramento que caracterizavam membros de comunidade disciplinar ou temática. (LEA; STREET, 2014, p.479).

Outro aspecto a ser destacado é que a questão da gestão do tempo é um eixo temático que perpassa outros eixos, sinalizando para a relevância dessa ação na vida acadêmica dos graduandos. Além do material “Gestão de tempo”, que, explicitamente, aponta para organização dos graduandos em relação às atividades que devem cumprir dentro e fora da universidade, essa lógica também pode ser inferida, por exemplo, no material “Estudo na universidade”, que também aponta para a discussão sobre rotinas de estudo, o que implica confrontar as atividades e o tempo para realizar o que for mais relevante. Em uma lógica similar, parecem também se encaixar os materiais “Organização pessoal 1”, “Organização pessoal 2” e “Aplicativos para produtividade e atividades curriculares e extracurriculares”. A gestão do tempo, conforme abordada nesses materiais, parece estar associada à produtividade.

Como afirma Castanheira (2004, p.27), baseando-se em Collins e Green (1992) e em Green (1983), “ao interagirem, os participantes de um grupo estabelecem maneiras de perceber, crer, agir e avaliar que orientam suas ações e suas interpretações das ações de outros membros do grupo.” Gestar o próprio tempo, usando aplicativos e escolhendo ações que devem ser priorizadas em função da urgência e da importância, parece ser uma das facetas da identidade que deve ser construída pelos graduandos da Fonoaudiologia (IVANIĆ, 1998).

Reafirmo que parece haver uma tendência em assumir que os usos da linguagem estão calcados em um sistema linguístico estável, que pode ser mobilizado da mesma maneira em diferentes situações de interação. Novamente na composição dos slides, os tutores fazem usos de verbos no imperativo, sinalizando para os estudantes que as dicas, as técnicas e os métodos sobre gerir o tempo devem ser apreendidos e replicados em diferentes situações em que se fizerem necessários e que, uma vez apreendidos, o sucesso nessa gestão estaria assegurado. Em nenhum slide do material “Gestão de tempo”, há indícios de problematização das razões pelas quais seria importante ser tão produtivo, como se houvesse um acordo tácito de que, em função das demandas de tempo que são colocadas pela grade curricular, todos devem gestar o tempo para conseguir promover “o desenvolvimento de estratégias que favoreçam os processos de resolução de problemas e tomada de decisão na graduação.” Nesse movimento, novamente, sobressai a perspectiva de usos da escrita e dos letramentos calcada no modelo de habilidades de estudo, que privilegia habilidades individuais e cognitivas,

e no modelo de socialização acadêmica, que privilegia a aculturação dos estudantes do 1º período em ações que fazem parte do contexto pesquisado.

É possível dizer também, a partir das análises apresentadas ao longo deste capítulo, que os usos da linguagem que são feitos na Tutoria – no Pré-Projeto, nos materiais escritos produzidos pelos tutores, na interação em um dos encontros – apontam para uma orientação mais prescritiva, que enfatiza a aquisição de habilidades pelos estudantes a serem acionadas em diferentes situações, desconsiderando as particularidades e as especificidades que permeiam as práticas de letramento em diferentes contextos.

Outro aspecto relevante é perceber, por meio dessas análises, como o discurso ligado ao exercício profissional estabelece um diálogo com o discurso do mundo acadêmico. Os materiais selecionados apontam para uma abordagem do universo profissional muito atrelada ao discurso empresarial, empreendedor, gestor, sinalizando que os estudantes de graduação devem assumir um papel de empreendedores, de gestores no exercício profissional.

Por que seria necessário a um estudante de graduação da Fonoaudiologia saber delegar tarefas como se estivesse em uma empresa? Por que esse tipo de dica seria relevante em um curso de graduação na área de saúde? De que forma essas dicas sobre gestão de tempo se relacionam com os estudantes de Fono em sua inserção das demandas da instituição em relação aos letramentos acadêmicos? Essas questões me levaram a investigar o que os tutores disseram nos encontros referentes ao mercado de trabalho, que discuto de maneira mais aprofundada no próximo capítulo.

## 6. O QUE DIZEM OS “SALVADORES DA PÁTRIA” SOBRE O MERCADO DE TRABALHO

Neste capítulo, com o objetivo de ampliar o conhecimento sobre como a interseção da vida acadêmica com a vida profissional se expressa em práticas de letramento desenvolvidas no curso de graduação em Fonoaudiologia, analiso interações entre participantes da Tutoria nos encontros em que o tema mercado de trabalho foi abordado. Tendo em vista aspectos que foram sendo elucidados a partir das análises apresentadas nos capítulos anteriores, novas questões analíticas emergiram: que temas seriam privilegiados pelos tutores ao abordarem o mercado de trabalho com os estudantes de 1º período? Haveria uma convergência nessa abordagem entre os grupos observados? Que visão os tutores, do lugar social de fonoaudiólogos, desejavam construir sobre a atuação no mercado de trabalho? Que relações poderiam ser estabelecidas entre a necessidade de o estudante de graduação assumir um posicionamento empreendedor, como visto no capítulo 5, e o lugar social que vai ocupar como fonoaudiólogo no mercado de trabalho?

Não perdendo de vista a perspectiva dialógico-responsiva que tem permeado as análises que venho desenvolvendo neste trabalho, neste capítulo pretendo compreender de que maneira os encontros sobre mercado de trabalho assumem uma posição responsiva às demandas que são impostas para o exercício profissional da Fonoaudiologia – aspecto relevante no contexto pesquisado desde as origens desse profissional.

### 6.1 O exercício profissional na Fonoaudiologia: um mar de possibilidades

Início esta seção com uma fala da tutora Amanda no encontro da **Tutoria**

1:

**Amanda:** *mas sabe acho que se eu soubesse de todas as possibilidades antes, às vezes eu traçaria um caminho muito diferente assim sabe? eu acho que / mas deu tempo ainda acordei no tempo certo mas assim cê já começa a ver onde que você pode atuar cê vai ficar atento a alguma coisa cê vai dizer assim o::lha isso serve praquilo lá /.../ (Encontro da Tutoria 1, Mercado de trabalho, 29/10/2018).*

A fala de Amanda aponta para a dinamicidade e a complexidade que envolvem as possibilidades profissionais no contexto pesquisado, que por oferecer um leque variado de opções, demanda que os estudantes, assumindo um papel ativo, já comecem a fazer escolhas desde o início: “mas assim cê já começa a ver onde que você pode atuar cê vai ficar atento a alguma coisa cê vai dizer assim o::lha isso serve praquilo lá”.

Outro aspecto que pode ser realçado é o fato de Amanda dizer que ela não conhecia todas as possibilidades antes e que se conhecesse “traçaria um caminho muito diferente”. A reflexão de Amanda sobre sua própria trajetória como estudante de graduação, que não conhecia todas as possibilidades de atuação profissional, ecoa no que é preconizado como objetivos no Pré-Projeto de Tutoria: “Promover o desenvolvimento de estratégias que favoreçam os processos de resolução de problemas e tomada de decisão na graduação” e “Desenvolver estratégias de apoio a alunos de graduação mediadas pelo compartilhamento de vivências”. Amanda reforça a importância do papel da Tutoria em apresentar aspectos que seriam relevantes para que os estudantes possam fazer escolhas mais acertadas inclusive ao traçarem, ainda na graduação, caminhos para o exercício profissional.

Como a fala de Amanda aponta para uma diversidade de possibilidades no exercício profissional do fonoaudiólogo, uma das ações que eu realizei para tentar compreender como essa diversidade seria abordada nos encontros da Tutoria foi organizar o quadro de subtemas abordados nos encontros de Tutoria sobre mercado de trabalho nos três encontros em que estive presente. Esse levantamento de subtemas é apresentado no Quadro 12 a seguir.

Quadro 12 - Subtemas abordados nos encontros de Tutoria sobre mercado de trabalho

(continua)

Tutoria 1 – 29/10/2018 (Amanda, Flávia e Maria) - 2ª feira: 9h -10h	Tutoria 2 – 05/11/2018 (Clara e Júlia) - 2ª feira: 12h-13h	Tutoria 3 – 01/11/2018 (Reginaldo e Ubiratan) - 5ª feira: 12h30 – 13h30
Áreas de atuação profissional da Fono, suas especificidades e possibilidades	Ações para ingressar no mercado de trabalho	Empatia no exercício profissional
Avaliação da Tutoria	Avaliação da Tutoria	Mestrado e doutorado: especificidades e processos de inserção
Egressos do curso de Fono da UFMG	<b>Carteira assinada no exercício profissional e onde trabalhar como fonoaudiólogo</b>	Número de fonoaudiólogos X oportunidades de trabalho
Mestrado: especificidades e processo de inserção	Concursos públicos para o fonoaudiólogo Exercício profissional nos EUA e no Brasil Organização de lanche coletivo	<b>Possibilidades de atuação profissional</b> <b>Remuneração profissional</b> Residência e especialização em Fonoaudiologia

Quadro 12 - Subtemas abordados nos encontros de Tutoria sobre mercado de trabalho

(conclusão)

Tutoria 1 – 29/10/2018 (Amanda, Flávia e Maria) - 2ª feira: 9h -10h	Tutoria 2 – 05/11/2018 (Clara e Júlia) - 2ª feira: 12h-13h	Tutoria 3 – 01/11/2018 (Reginaldo e Ubiratan) - 5ª feira: 12h30 – 13h30
Número de fonoaudiólogos X oportunidades de trabalho	Empatia no exercício profissional Postura de estudantes de Fono em atendimentos no ambulatório da UFMG	Sebrae e o exercício profissional
Remuneração profissional	Remuneração profissional e férias Valorização profissional e relacionamento entre pares	Uso de tecnologia no exercício profissional e perspectivas de ampliação das áreas de atuação Uso de redes sociais na captação de clientes
Residência em Fonoaudiologia: possibilidades, especificidades e processos seletivos	<b>Vivências das tutoras em atendimentos</b>	<b>Vivência dos tutores em atendimentos</b>
<b>Vivências das tutoras em atendimentos</b>		

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2021.

Na coluna 1, apresentei os subtemas da **Tutoria 1**; na coluna 2, os subtemas da **Tutoria 2**; por fim, na coluna 3, os subtemas da **Tutoria 3**. É importante ressaltar que o elenco de subtemas não é nem exaustivo nem sequencial: os assuntos foram organizados em ordem alfabética. Ao longo dos encontros, esses assuntos surgiram em diferentes momentos da interação, sendo, inclusive, retomados também no fluxo da conversa, como, por exemplo, o relato de vivências profissionais dos tutores para falar de remuneração. Subtemas que eu avalei como pertencentes a um mesmo campo semântico foram identificados pela mesma cor: em vermelho, quando o assunto dizia respeito à atuação profissional do fonoaudiólogo; em amarelo, quando o assunto dizia respeito à avaliação do Programa de Tutoria a ser realizada pelos estudantes do 1º período – esse *feedback* está previsto no Pré-Projeto ao final da Tutoria; em azul claro, quando o assunto dizia respeito a mestrado e doutorado; em verde escuro, quando o assunto dizia respeito à quantidade numérica de fonoaudiólogos formados; em cinza, quando o assunto dizia respeito à remuneração profissional; em roxo, quando o assunto dizia respeito à especialização e residência; em bege, quando o assunto dizia respeito às vivências dos tutores no mercado de trabalho; em verde claro, quando o assunto dizia respeito à empatia do fonoaudiólogo para com o paciente – como graduandos e como profissionais. Os subtemas que não foram coloridos foram abordados apenas na Tutoria na qual foram alocados.

A análise das informações do Quadro 12 sinaliza, de um lado, para uma recorrência de subtemas abordados. No caso, os subtemas “Atuação profissional” (em vermelho), “Remuneração profissional” (em cinza) e “Vivências dos tutores em atendimentos” (em bege) foram abordados em todos os encontros ao longo da interação. O subtema “Atuação profissional” ser recorrente não causa surpresa, dado que o tema central dos encontros era mercado de trabalho. O mesmo pode ser dito sobre o subtema “Remuneração profissional”, pois atrelada ao exercício profissional está prevista uma determinada remuneração, que vai ser discutida com os estudantes de 1º período. Entretanto, em relação à remuneração, eu gostaria de acrescentar que, mobilizando a perspectiva dialógico-responsiva (BAKHTIN; VOLCHÍNOV, 1929-2004; BAKHTIN, 1979-2003) que tem ancorado minhas análises, a meu ver, esse assunto – remuneração no exercício profissional do fonoaudiólogo – ecoa uma preocupação relevante desde as origens do exercício profissional em Minas Gerais, como sinalizado pela ação da AFOMIG na década de

1980. Em relação às vivências dos tutores, chama a atenção o fato de elas terem sido ampliadas para a esfera do exercício profissional e não estarem circunscritas “nas diversas dimensões da vida universitária”, como afirma o Pré-Projeto de Tutoria.

O exame do Quadro 12 evidencia ainda que os subtemas, “Avaliação da tutoria” (em amarelo), “Mestrado e doutorado: especificidades e processos de inserção (em azul) e “Número de fonoaudiólogos X oportunidades de trabalho” (em verde escuro) foram abordados em duas Tutorias.

Por outro lado, o panorama de subtemas apresentado no Quadro 12 também aponta para uma diversidade de abordagem do mercado de trabalho, que, a meu ver, pode ser explicada pela possibilidade de os tutores, no papel de docentes, mediar os encontros por suas “vivências efetivas e organizadas nas diversas dimensões da vida universitária.” Conforme sugere Amanda na transcrição que abre esta seção, o conhecimento dessa diversidade poderia favorecer o percurso dos estudantes no 1º período em relação ao universo profissional.

O reconhecimento de alguns fatores orientou a minha decisão por analisar como os subtemas “Atuação profissional” e “Remuneração profissional” foram abordados nos encontros da tutoria. Em primeiro lugar, essa foi uma temática abordada por todos os tutores, aspecto que reafirma a relevância desses subtemas nesse contexto. Essa recorrência, a meu ver, pode ser explicada pelo fato de esses subtemas dialogarem diretamente com as demandas do mercado de trabalho da Fono desde as origens da atuação profissional em Minas Gerais: o binômio atuação-remuneração, de acordo com análises já apresentadas, sempre esteve no centro das preocupações dos fonoaudiólogos. Em segundo lugar, considero que o exame de como os tutores abordaram essa temática irá ampliar as possibilidades de compreender se e como a interseção entre as demandas acadêmicas e a atuação profissional do fonoaudiólogo são sinalizadas aos estudantes. Em terceiro lugar, explorar os subtemas recorrentes poderia ser uma oportunidade de mostrar a diversidade de abordagem naquilo que é recorrente, em uma tentativa de fugir da armadilha de que haveria “um ‘letramento’ único” no contexto pesquisado (STREET, 2012, p.72). Se há tantos caminhos a serem escolhidos pelos estudantes na construção de seu perfil profissional, como Amanda afirma no excerto usado no início desta seção, usos da escrita que estariam sendo validados como pertinentes pelos participantes é algo que está no centro de interesse da presente pesquisa.

O subtema “Vivências dos tutores em atendimentos” é indissociável dos outros subtemas, porque, como já demonstrado no capítulo 5, falar das próprias experiências – “vivências efetivas e organizadas nas diversas dimensões da vida universitária” – está no cerne dos usos da linguagem que são feitos nos encontros de Tutoria a fim de abordar “questões subjetivas e objetivas do apoio ao discente no eixo de gestão de conhecimento e construção de autonomia”.

Para realizar as análises selecionei e transcrevi trechos dos encontros nos quais avaliei que os subtemas “Atuação profissional” e “Remuneração profissional” foram abordados de forma mais incisiva, embora tenham sido tratados em outros momentos também. Além das transcrições, apresento também materiais escritos que foram usados na **Tutoria 1** – único encontro em que as tutoras preparam uma apresentação em *PowerPoint*.

### **6.1.1 Atuação profissional do fonoaudiólogo a partir do olhar dos “salvadores da pátria”**

As discussões promovidas pelas tutoras Amanda e Flávia na **Tutoria 1** privilegiam informações sobre as diferentes áreas de atuação do fonoaudiólogo feitas a partir da apresentação escrita constituída de 13 slides (CAPÍTULO 5). O trecho a seguir representa a introdução do encontro:

**Flávia:** então gente como semana que vem já é o nosso último encontro hoje nós vamos tentar abordar um pouquinho sobre mercado de trabalho (+) e sobre: residência e mestrado porque na semana que vem a gente tem uma autoavaliação pra vocês fazerem da tuto:ri:a de como foi a experiência de vocês e pra gente poder fazer uma forma mais leve também né? mais uma conve::rsa alguma dinâ::mica então a gente vai tentar abordar tudo hoje

**Amanda:** a gente tá pensando em alguma coisa legal (inaudível)

**Flávia:** então gente alguém chuta imagina quantos fonoaudiólogos têm no brasil?

Um aspecto que chama a atenção é o fato de Flávia apontar para uma separação entre mercado de trabalho, de um lado, e residência e mestrado, de outro. Essa ideia de que mercado de trabalho e cursos de pós-graduação estariam em âmbitos diferentes também é compartilhada tanto na **Tutoria 2** quanto na **Tutoria 3**, como vai ser visto mais adiante. Destaco ainda a forma como Flávia introduz a conversa sobre mercado de trabalho: “então, gente, alguém chuta imagina

quantos fonoaudiólogos têm no Brasil?”. O uso dos verbos “chuta” e “imagina” sinaliza que a expectativa de Flávia fosse de que os estudantes de 1º período não teriam qualquer conhecimento sobre esse assunto. A expectativa de Flávia, talvez, tivesse origem na sua própria experiência ao iniciar o curso de graduação, quando, como os estudantes que estavam à sua frente, teria poucas informações sobre o mercado de trabalho e não teria tido oportunidades de ter experiência profissional nesse campo.

Na **Tutoria 2**, Clara aparenta compartilhar com Flávia essa ideia:

**Clara:** gente, e outra coisa na: aí cês formam, né? que que cês pensam? cês vão forma:r e aí cês vão fazer o quê?

**Aluna 2:** mestrado

**Clara:** NÃO, é pra trabalhar pra ingressar no mercado de trabalho como que vocês imaginam que deve ser?

Na sondagem que realiza com os estudantes do 1º período, Clara usa verbos como “pensam”, “imaginam”. Como Flávia, Clara parece ter a expectativa de que o mercado de trabalho para esses estudantes se constitui como algo pouco claro, pouco preciso, que seria delineado a partir da imaginação.

Nesse trecho também pode ser observado que se estabelece uma contraposição entre mercado de trabalho e a atuação no campo acadêmico. A resposta da aluna 2 à pergunta “cês vão forma:r e aí cês vão fazer o quê?” não é aceita como alternativa apropriada. Ao ouvir ‘mestrado’ como uma alternativa apresentada pela aluna 2, Clara, diz um enfático “NÃO”, e continua: “é pra trabalhar pra ingressar no mercado de trabalho”, sugerindo, portanto, que o mestrado não estaria situado na esfera do mercado de trabalho. Outro aspecto parece corroborar a interpretação que fazemos com base na fala de Clara. Conforme indicado no Quadro 12, apenas na **Tutoria 2** o subtema “Mestrado e doutorado: especificidades e processos de inserção” não teria sido explorado ao longo das discussões.

A contraposição desses dois trechos da conversa estabelecida entre Flávia (**Tutoria 1**) e Clara (**Tutoria 2**) com os estudantes durante a Tutoria sugere que para elas o mestrado é um campo de atuação que se ligaria menos à esfera de atuação profissional e mais à esfera acadêmica, voltada para a docência – como se ser professor também não fosse uma atividade profissional possível para quem faz o curso de Fonoaudiologia.

Uma análise de como esse aspecto seria abordado pelo tutor Reginaldo na **Tutoria 3** sinaliza para outras nuances a essa discussão. Vejamos um trecho da fala de Reginaldo ao se referir à pós-graduação.

**Reginaldo:** aí depois pós-graduação o que que é pós-graduação /.../ mestrado tem o mestrado profissional e o mestrado docência hoje na ufmg a fono só tem o mestrado eh docência que é esse mestrado voltado à pesquisa e ao ensino né? a pesquisa é são os artigos científicos tudo isso que a gente cria de inovação tecnológica que vai passar pro consultório tudo isso que a gente usa hoje na fono é porque foi estudado antes por alguém né? então a gente vai estar contribuindo com a ciência com o aumento e também eh:: aprendendo a dar aula pra, não uma aula em si, aula pra graduação mesmo, né? o mestrado profissional da fono se eu não me engano tem em são Paulo /.../ o mestrado profissional ele já é voltado pra áreas muito específicas né? eu não sei MU:ITO bem falar do mestrado profissional não conheço e até porque a fono não tem um histórico com a questão do mestrado profissional são diferentes

A fala de Reginaldo, assim como as falas de Flávia e Clara, também aponta para a ideia de que mestrado não se enquadraria como uma atividade do mercado de trabalho. Na visão do tutor, o mestrado docência, que é sobre o qual ele sabe falar em função de suas vivências como mestrando na Fonoaudiologia da UFMG, está ligado “à pesquisa e ao ensino”. Em relação à pesquisa, para o tutor, a função do fonoaudiólogo é escrever artigos científicos e criar inovação tecnológica para ser usada pelos fonoaudiólogos nos consultórios – lugar privilegiado para o exercício profissional – e contribuir com “a ciência com o aumento”. Em relação ao ensino, o mestrado vai permitir aprender a dar aula para graduação, “não uma aula em si”. Embora Reginaldo não especifique, a “aula em si” pode se referir às aulas dadas na Educação Básica. Essa visão de Reginaldo, em certa medida, reproduz o discurso explicitado no Pré-Projeto de Tutoria, pois um de seus objetivos é “inserir o estudante de pós-graduação em vivências pedagógicas que suscitam a planificação, a monitorização e a avaliação de atividades compartilhadas”, ou seja, “aprendendo a dar aula pra, não uma aula em si, aula pra graduação mesmo, né?”

O mestrado profissional, que pela própria nomeação poderia dialogar mais de perto com o exercício profissional, não é explorado por Reginaldo que enfatiza, pelo tom mais elevado ao pronunciar a palavra “muito”, não dominar o assunto: “eu não sei MU:ITO bem falar do mestrado profissional não conheço”. Vale observar que ele apresenta uma justificativa para isso: o fato de a Fono não ter um

histórico sobre mestrado profissional, ou seja, quem saberia sobre isso é o pessoal de São Paulo, pois eles têm o histórico que a Fonoaudiologia da UFMG não tem. É interessante observar que Reginaldo, ao não saber falar sobre o mestrado profissional, estaria na mesma posição de ignorância dos estudantes do 1º período, entretanto, para não se colocar no mesmo patamar, ao admitir seu desconhecimento, ele apresenta uma justificativa para esse desconhecimento. Ademais, ao admitir tal fato, Reginaldo também sinaliza para os novos estudantes que o domínio de tais informações não estará garantido ao final da conclusão da graduação e mesmo ingresso na pós-graduação, como se vê pela sua própria experiência. O conhecimento sobre o que constituiria a diferença entre mestrado acadêmico e profissional e o que estaria envolvido no ensino e pesquisa seria um aspecto a ser continuamente buscado.

Apresento outro trecho da conversa entre Flávia e Amanda e os estudantes que participam da **Tutoria 1** no qual essa discussão sobre mercado de trabalho e mestrado veio à tona:

**Flávia:** /.../ saber que o início é um pouquinho mais difícil né? a gente às vezes a gente tem aquela ilusão que a gente de que vai formar já eh sim a gente consegue emprego assim eh pelo menos desde que eu formei apareceu clínica pra atender só que: às vezes aparece a clínica mas até que você se torne conhecido que cria a sua: a sua: né?

**Amanda:** sua clientela

**Flávia:** sua clientela então demora um pouquinho então o início é um pouquinho mais difícil mesmo, mas vai melhorando

/.../

**Flávia:** então agora falando um pouquinho a o único lugar que eu achei em minas gerais assim nessa região de mestrado em fonoaudiologia foi aqui na federal /.../

Nos dois primeiros trechos transcritos da fala de Flávia, o tema da conversa é mercado de trabalho – ela faz isso falando de suas vivências como profissional recém-formada. Para marcar que esse assunto vai dar lugar a outro, ela usa a expressão “então agora”, no terceiro trecho transcrito, e inicia a conversa sobre mestrado: “então agora falando”. Esse marcador linguístico usado por Flávia tem a função de explicitar para os participantes que o assunto a ser abordado é de outra natureza, ou seja, até então a tutora estava falando sobre mercado de trabalho, em especial, sobre a inserção dos recém-formados no mercado de trabalho. Com o uso do “então agora” fica marcado que o tópico da conversa vai ser

mestrado, o que acontece na sequência da fala. A palavra “então” na expressão “então agora”, na última fala transcrita, não tem o mesmo valor que a palavra “então” usada em “sua clientela então demora um pouquinho então o início é um pouquinho mais difícil mesmo mas vai melhorando”. Aqui o “então” é usado, duas vezes, para auxiliar no fluxo da conversa, cujo tópico é mercado de trabalho.

A análise da transcrição da fala de Flávia nesse trecho suscita outras observações em relação ao exercício profissional do fonoaudiólogo. Um aspecto a ser observado é a explicitação da expectativa que os recém-formados teriam em relação ao primeiro emprego, que é nomeado como “ilusão” por Flávia: “a gente tem aquela ilusão que a gente de que vai formar já eh sim a gente consegue emprego”. Embora Flávia não afirme que de fato se trata de uma ilusão, ela deixa marcado que tem dificuldades, ou seja, é preciso “saber que o início é um pouquinho mais difícil né?”. O uso do diminutivo ameniza o que parece ser, de fato, uma dificuldade. Flávia reforça essa dificuldade, inclusive usando outras palavras no diminutivo como em “demora um pouquinho” e “o início é um pouquinho mais difícil mesmo”.

Outro aspecto sobre a atuação profissional do fonoaudiólogo apontada por Flávia é a referência à possibilidade de clínicas serem espaços de atuação dos estudantes recém-formados. Usando sua própria experiência como fonoaudióloga, a tutora vai sinalizando para os estudantes de 1º período uma possibilidade de atuação. Ao mesmo tempo, deixa entrever que é necessária uma ação por parte de quem está começando: ficar conhecido e criar uma clientela. Essa ação de criar uma clientela (clientes e não pacientes) retoma o discurso da esfera empresarial apontado nas análises realizadas no capítulo 5.

Esse viés empreendedor também pode ser observado no slide de abertura da apresentação preparada por Flávia e Amanda para os estudantes participantes na turma de **Tutoria 1** (FIGURA 24):

Figura 24 - Slide de abertura da apresentação “Mercado de trabalho”



Fonte: Dados da pesquisa.

Embora seja necessário considerar que a escolha de imagens por parte dos tutores se faz dentro dos limites de bancos de imagens disponíveis gratuitamente na internet, é preciso refletir sobre a representação proposta pelas tutoras. Um primeiro aspecto a ser observado é a escolha da imagem para se referir ao mercado de trabalho na Fonoaudiologia: um homem de terno e gravata, que lembra um executivo, sobre o qual incide uma luz que ofusca os concorrentes – cujas sombras são de homens com pastas executivas também. O empregador, que também parece ser um homem de terno e gravata, analisa o currículo do profissional que está sob os “holofotes”, parece não estabelecer uma relação direta com o mercado de trabalho da Fonoaudiologia, mas com o mundo empresarial. Note-se que o uso de terno e gravata não se coaduna com a vestimenta comumente vista em clínicas em que os futuros profissionais atuarão. Na clínica, espaço vinculado à área da saúde, os profissionais são vistos rotineiramente vestindo jalecos, em geral, brancos. Note-se ainda a sugestão de que o espaço de trabalho é predominantemente masculino, pois não estão aí representadas mulheres como possíveis concorrentes ao posto de trabalho. Essa ausência não reflete o fato de que o número de fonoaudiólogos do sexo feminino é bem maior do que do sexo masculino. Como já explicitado no capítulo 5, em um levantamento realizado pelo

DepFono<sup>87</sup> entre 20 turmas de formandos a partir de 2004, o número de mulheres é de 412 em um total de 430 estudantes, ou seja, a porcentagem do público feminino corresponde a cerca de 96%. Esse número permite dizer que as mulheres são a maioria na Fonoaudiologia da UFMG.

A imagem escolhida pelas tutoras, por um lado, parece apontar para um desafio que pode ser encontrado no processo de preparação de materiais para uso em sala de aula: como encontrar imagens que reflitam características do mundo do trabalho em que se inserem? Imagens que possam representar sua própria presença como profissionais, por exemplo. Como valorizar imagetivamente a presença da mulher em um curso em que o departamento é composto apenas por mulheres? Por outro lado, a própria ausência de problematização desse aspecto pelas tutoras pode ser entendida como a naturalização e a aceitação do mundo profissional como um mundo masculino, em que o homem é o protagonista.

Outro aspecto que chama a atenção na imagem utilizada por Flávia e Amanda é a presença do currículo que sinaliza para a necessidade de os estudantes usarem esse gênero em seu processo de inserção no mercado de trabalho – o que reforçaria a importância de na Tutoria a produção de currículos ser eleita para as discussões como discutido no capítulo 5.

O currículo também foi tema na **Tutoria 2** como pode ser visto neste outro trecho transcrito:

**Clara:** é tipo isso a gente manda currículo a gente quer mandar currículo e tal mas ah no mercado da fono a grande maioria dos trabalhos são por indicação são raros os lugares que cês vão mandar currículo e vai falar “noh:: essa menina aqui vou pegar” tudo é por indicação, gente, tipo se minha chefe tá precisando de uma fono cês acham que ela vai olhar e-mail de currículo de de não: ela vai falar “oh, clara, cê tem alguém pra me indicar?” tu:do é indicação /.../ geralmente assim é por indicação são raros os lugares “ah vou mandar um currículo deixa eu ir lá fazer o processo seletivo” não tem isso não então você tem que fazer conTATO desde agora porque o nome de vocês quando vocês formam num é: fulana de tal ((se referindo a uma das alunas presentes) daqui cinco anos fulana de tal tá? começa agora e as pessoas vão lembrar de você lá:: na graduação as pessoas que eu trabalho que eu já trabalhei lembram de mim da graduação não lembra de mim agora pelo que eu faço agora lembra de mim desde lá de trás, entendeu? então assim cês têm que fazer o nome de vocês mas não é puxar saco de ninguém é::

**Aluna 2:** fazer por merecer

<sup>87</sup> [https://www.medicina.ufmg.br/cegrad\\_antigo/fon/ebook.php](https://www.medicina.ufmg.br/cegrad_antigo/fon/ebook.php)

**Clara:** é fazer por merecer é tipo se mostrar disposto e fazer com excelência aquilo que vocês sabem fazer

Um primeiro aspecto a ser destacado nesse trecho é a problematização que Clara faz em relação aos usos que são feitos do currículo no mercado de trabalho. No capítulo 5, ao discutir sobre currículo, Clara afirma que as empresas querem o currículo simplificado. Se eu me ativesse apenas à fala de Clara no encontro sobre currículo e carta de intenção poderia construir um argumento que defendesse que fazer currículos *Vitae* seria um padrão de uso da escrita na vivência dos letramentos acadêmicos para os participantes no contexto pesquisado. Ter tido acesso a esse outro momento, em que a mesma tutora Clara explicita o que acontece no mercado de trabalho em relação aos currículos, se evidenciou como uma oportunidade para perceber a complexidade que envolve os usos que são feitos desse gênero.

De acordo com o trecho transcrito da fala de Clara, o uso de currículos para inserção no mercado de trabalho é pouco eficiente, já que “no mercado da fono a grande maioria dos trabalhos são por indicação são raros os lugares que eles vão mandar currículo e vai falar “nô:: essa menina aqui vou pegar” tudo é por indicação, gente”. A posição de Clara se mostra bastante assertiva pelo uso de palavras e expressões como “a grande maioria”, “raros”, “tudo”, ou seja, rara é a inserção via currículo; o que vale são as indicações. Apelando novamente para a própria experiência, Clara apresenta um exemplo a fim de corroborar seu ponto de vista: a atitude da chefe dela ao pedir que Clara ofereça uma indicação de fonoaudiólogo.

Um segundo aspecto que, a meu ver, também está na interseção entre a esfera acadêmica e a esfera de atuação profissional são as dicas que ambas as tutoras dão sobre como construir um perfil, ainda como estudantes de graduação, para ser indicado no futuro no mercado de trabalho: “você tem que fazer contato desde agora porque o nome de vocês quando vocês formam num é: fulana de tal ((se referindo a uma das alunas presentes) daqui cinco anos fulana de tal tá? começa agora e as pessoas vão lembrar de você lá:: na graduação”. Clara diz que é preciso que os estudantes façam o nome, sem puxar saco de ninguém. Uma das estudantes introduz o critério da meritocracia – “fazer por merecer” – e Clara explicita que se trata de se mostrar disposto e fazer com excelência. A resposta de

Clara sobre se mostrar disposto ressoa em sua própria fala quando ela diz ser necessário, nas cartas de intenção, se mostrar sempre disponível (CAPÍTULO 5). Essa disponibilidade dos estudantes de graduação parece se constituir como algo relevante na construção da identidade no contexto pesquisado.

A reflexão acima, aponta para um terceiro aspecto a ser considerado: a importância da adoção de uma perspectiva etnográfica para que se possa reconhecer a dinamicidade das práticas de letramento. Embora as análises do capítulo 5 tenham apontado que, na produção dos gêneros currículos e cartas de intenção, haveria uma predominância da abordagem ligada ao modelo das habilidade de estudo e ao modelo da socialização acadêmica (LEA; STREET, 1998, 2014; STREET, 2010) e que haveria uma orientação mais prescritiva sobre os usos da escrita, alinhada a uma concepção de linguagem defendida pelos objetivistas abstratos (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 1929-2004), o fato de Clara explicitar que na contratação de fonoaudiólogos prevalece a indicação de outras pessoas como critério avaliativo para essa contratação ao invés do uso de currículos, no meu entendimento, aponta para uma plasticidade nos usos que são feitos da linguagem no contexto pesquisado. Os estudantes têm que saber fazer currículos e cartas de intenção, têm que se mostrar disponíveis, de acordo com o que foi visto nas análises do capítulo 5, mas para arrumarem trabalho eles precisam, na verdade, ser indicados. Parece se estabelecer um paradoxo: o estudante de graduação deve saber escrever currículo e carta de intenção e se mostrar sempre disponível, mas na esfera do exercício profissional o que realmente conta é ser indicado por alguém. Em outras palavras, o que eu quero dizer é que existe uma flexibilidade no que parecem ser orientações mais prescritivas em relação às práticas de letramento no contexto pesquisado, o que, a meu ver, sinaliza para a variedade de letramentos que é possível em uma determinada cultura (STREET, 2012).

Retomando a fala de Amanda sobre as possibilidades de atuação profissional que abre esta seção, apresento mais uma sequência de transcrições com o objetivo de investigar de que maneira essas possibilidades são abordadas pelos tutores para os estudantes de 1º período.

Começo com uma transcrição da **Tutoria 1**:

**Flávia:** /.../ então agora quais que são as áreas de atuação da fono tem as que a gente conhece que são as as principais matérias do

curso né? mas recentemente foram se incluindo outras áreas de atuação e atualmente nós temos doze que são essas audio mo disfagia, voz, linguagem fluência fono educacional saúde coletiva fonoaudiologia do trabalho fonoaudiologia neurofuncional gerontologia e neuropsicologia e aí eu vou falar um pouquinho be::m resumidinho de cada uma delas pra gente ter uma noção eh: as principais que são as principais áreas da fono mais ou menos a gente já consegue ter uma ideia melhor mas outras por exemplo eu não conhecia neuropsicologia eu já não sabia que era uma área já específica eh neurofuncional eu sabia mas a gente vê pouco assim durante a a graduação então é legal que aí a gente vai tendo uma uma noção básica pelo menos de cada área e aí pode ir buscando mais coisas a partir disso né?

**Amanda:** sabe o que eu acho interessante? (inaudível) eh: eu tô colhendo muito trabalho e informações porque minha pesquisa é sobre mercado de traba::lho a inserção do fonoaudiólogo no mercado de trabalho né? ((Amanda se refere à própria pesquisa de mestrado)) e aí vários autores discutem que uma das dificuldades da inserção profissional não só da fonoaudiologia é não saber os campos de atuação da sua profissão então assim é melhor a gente saber (inaudível) porque assim a gente pode aprender uma coisa diferente que as outras pessoas não tão com aquela percepção né? quando a gente fica muito naquela caixinha daquelas disciplinas que a gente mais vê: (inaudível) mais atua, mas o campo é bem extenso

Um aspecto relevante nesse trecho é o fato de Flávia e Amanda apontarem para um diálogo entre o mundo do trabalho – mais especificamente as áreas de atuação – e a esfera acadêmica. Flávia, em um primeiro momento, afirma que o curso de graduação em Fonoaudiologia colabora para que os estudantes conheçam as áreas de atuação que são “as principais matérias do curso” e que “as principais áreas da fono mais ou menos a gente já consegue ter uma ideia melhor”. Se, como afirma Amanda, “uma das dificuldades da inserção profissional não só da fonoaudiologia é não saber os campos de atuação da sua profissão”, o curso de graduação de Fono estaria cumprindo o seu papel em formar futuros profissionais. O curso de graduação, portanto, se configuraria como um espaço que oportuniza aos estudantes conhecer sobre o mercado de trabalho.

Entretanto, as tutoras também afirmam que existem áreas que são pouco exploradas na graduação e, por isso, para ter mais oportunidades de inserção profissional, seria importante que os estudantes pudessem “aprender uma coisa diferente que as outras pessoas não tão com aquela percepção né? quando a gente fica muito naquela caixinha daquelas disciplinas que a gente mais vê: (inaudível) mais atua mas o campo é bem extenso”. Ao dizer isso, a meu ver, Amanda reforça o papel ativo que os estudantes devem assumir na gestão do conhecimento, como

preconizado pelo Pré-Projeto, pois precisam pensar fora da “caixinha daquelas disciplinas” que são mais vistas. Na discussão sobre a área de gerontologia, Amanda exemplifica com sua vivência o que seria essa ação de agir fora da “caixinha”:

**Amanda:** /.../ aqui na faculdade na medicina tem uma liga a liga de geriatria e gerontologia e é muito legal a gente participa com o pessoal da medicina toda semana de quinze em quinze dias toda quarta-feira até nove horas da noite /.../ a gente aborda temas multi e não só da fono então acho que quando você atende idoso cê não não deve tem que ter pelo menos uma percepção de áreas além da linguagem vamos falar assim, né? pra você às vezes ajudar a família ou saber como vai conduzir o paciente em casa é bem legal e aí nesse nessa liga além das aulas práticas a gente vai acompanhar o pessoal da geriatria no no ta ((lê-se tê a)) no centro de atendimento de urgência aqui do hospital das clínicas e eh vai intercalando e também no geni que é o centro de idosos aqui do do hospital das clínicas e aí você pode acompanhar toda a equipe como trabalha enfermeira fisio médico fono /.../ e foi uma forma de rede de contato sabe? porque tinha poucos fonos eh: na liga eu acho que era um fono e assim agora os médicos me falam “a amanda da liga”, sabe? eles ficam me indicando mas eu não estou atuando aí eu expliquei que eu tô no mestrado e direto eles tentam me mandar paciente então já é uma dica aí que a gente nem pensava né? rede de contatos desde o início da universidade

Um primeiro aspecto a ser observado é o fato de Amanda apresentar uma possibilidade de os estudantes do 1º período acessarem outros espaços da Faculdade de Medicina, no caso a Liga de Geriatria e Gerontologia, para, como ela mesma diz, aprender outras coisas e, em certa medida, se tornar um profissional diferenciado. Nesse caso específico, Amanda explicita uma série de ações que vão demandar, por exemplo, a participação em práticas de letramento variadas, pois além dos encontros que acontecem quinzenalmente, quem participa da Liga também acessa atendimentos no Hospital das Clínicas tendo a oportunidade de vivenciar uma experiência profissional em uma equipe multidisciplinar – o que, em certa medida, estabelece um diálogo com a grade curricular da graduação que também se constitui como multidisciplinar.

Além do aspecto de vivenciar situações nas quais os estudantes de Fono, no caso específico que se interessam por trabalhar com idosos, poderem “ter pelo menos uma percepção de áreas além da linguagem vamos falar assim, né? pra você às vezes ajudar a família ou saber como vai conduzir o paciente em casa”,

participar da Liga de Geriatria e Gerontologia é uma possibilidade de criação das redes de contato dentro da universidade enquanto se está na graduação. Essa fala de Amanda dialoga com o que Clara, na **Tutoria 2**, disse sobre a necessidade de os estudantes fazerem o nome durante a graduação para serem lembrados no momento de inserção do mercado de trabalho. A ação de fazer-se conhecer aparece como sendo uma ação importante na construção da identidade do aluno de Fono, pois como afirma Amanda, “assim agora os médicos me falam “a amanda da liga”, sabe? eles ficam me indicando mas eu não estou atuando aí eu expliquei que eu tô no mestrado e direto eles tentam me mandar paciente então já é uma dica aí que a gente nem pensava né? rede de contatos desde o início da universidade”. Amanda não é mais uma anônima, ela é a “amanda da liga” e é conhecida pelos médicos, ou seja, por uma classe que tem prestígio no ambiente onde muitos fonoaudiólogos vão atuar.

Um terceiro aspecto que, a meu ver, também pode ser destacado é o fato de essa possibilidade de traçar um percurso dentro do curso de graduação apresentada por Amanda – participar da Liga de Geriatria e Gerontologia na Faculdade de Medicina –, além de explicitar a interface entre a esfera do trabalho e a esfera acadêmica, também aponta para o papel de empreendedor que é esperado dos estudantes em suas ações na graduação, porque eles devem buscar outros espaços para construir uma rede de contatos. Esse viés empreendedor, necessário para a atuação profissional do fono, também é destacado por Clara:

**Clara:** e aí (+) eh a carteira assinada são RARÍSSIMOS os lugares que te contratam com carteira assinada tudo é via contrato de forma autônoma você vai lá presta seu serviço assina um contrato que tá prestando seu serviço e trabalha ou seja você só recebe quando trabalha

*/.../*

**Clara:** aí os lugares que vocês podem trabalhar de carteira assinada são hospitais mas não é / não são todos

**Júlia:** não é garantia

**Clara:** não é garantia que vai ser de carteira assinada e::

**Júlia:** posto né?

**Aluno:** no sus<sup>88</sup> né?

**Clara:** eh posto de saúde nas<sup>89</sup> por meio de concurso no craei<sup>90</sup> também

<sup>88</sup> SUS: Sistema Único de Saúde.

<sup>89</sup> Nasf: Núcleo Ampliado de Saúde da Família é uma equipe composta por profissionais de diferentes áreas de conhecimento, que deve atuar de forma integrada com os profissionais das equipes de

**Aluno:** em empresa também emprega? igual na minha cidade tem empresa que ((todos falam ao mesmo tempo, impossibilitando a percepção das falas com clareza))

**Clara:** empresa tipo minerado:ra essas coisas /.../ mas não são todas

Uma vez que são “RARÍSSIMOS os lugares” que contratam os fonoaudiólogos com carteira assinada, segundo Clara, o que se apresenta é a possibilidade de trabalhar como autônomo, ou seja, “via contrato de forma autônoma você vai lá presta seu serviço assina um contrato que tá prestando seu serviço e trabalha ou seja você só recebe quando trabalha”. A esse cenário que aponta para uma precarização da atuação profissional do fonoaudiólogo, parece haver uma demanda para profissionais que assumam um papel ativo, de gerenciadores, pois, no mercado de trabalho, são poucos os que vão ter a oportunidade de trabalhar com carteira assinada e ter acesso aos benefícios assegurados pelos direitos trabalhistas. A situação caracterizada pelas tutoras tem sido caracterizada como um processo de uberização<sup>91</sup> que

[...] organiza a informalização e aprofunda a precarização do trabalho; organiza a massa de trabalhadores que não encontram emprego e tem de se inserir no mercado informal; aprofunda a precarização do trabalho no repasse de todo e qualquer custo do trabalho para o trabalhador, sem que ele possa negociar suas condições de trabalho e o valor de seu serviço ou produto.

Ademais, a uberização do trabalho aprofunda desigualdades ao passo que dissemina a precarização por dentro do emprego. Isto é, repete-se a cadeia de vulnerabilidade e desigualdade social, mas têm-se perdas de garantias e direitos mesmo entre aqueles que tinham algum nível de proteção social. A precarização e a informalização, típicas da uberização, são espelhadas em um “movimento global” de eliminação de direitos, garantias e segurança, aspectos que estavam ligados diretamente ao emprego e ao mercado formal de trabalho. (UCHÔA DE OLIVEIRA, 2020, p.3).<sup>92</sup>

---

Saúde da Família e de Atenção Básica para populações específicas, a fim de contribuir para a integralidade do cuidado aos usuários do SUS.

<sup>90</sup> Craei: Centro de Referência e Apoio à Educação Inclusiva é um programa municipal cujo objetivo é o desenvolvimento de ações educativas complementares para crianças e jovens com algum tipo de deficiência intelectual, física ou disfunções de comportamento.

<sup>91</sup> Para outras informações sobre o processo de uberização, consultar:

SLEE, T. *Uberização: a nova onda do trabalho precarizado*. São Paulo: Elefante; 2018.

ABILIO, L. C. *Uberização: do empreendedorismo para o autogerenciamento subordinado. Psicoperspectivas: individuo y sociedade*, Valparaíso, v.18, n.3, nov., 2019.

Disponível em: <https://www.cesit.net.br/wp-content/uploads/2019/11/ARTIGO-L-C-ABILIO.pdf>

<sup>92</sup> UCHÔA-DE-OLIVEIRA, F. M. Saúde do trabalhador e o aprofundamento da uberização do trabalho em tempos de pandemia. *Revista Brasileira de Saúde Ocupacional*, São Paulo, v.45, e.22, jul., 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbso/v45/2317-6369-rbso-45-e22.pdf>

Aliado a esse processo de uberização, como uma alternativa para driblar a perda de direitos, emerge o discurso do empreendedorismo: as pessoas sendo donas do próprio negócio, sendo empresárias com autonomia e sucesso. Na próxima subseção apresento mais indícios para sustentar o meu argumento de precarização da mão de obra no mercado de trabalho da Fono a partir da fala dos tutores, que, à época da Tutoria, atuavam como profissionais também.

Por fim, para finalizar esta subseção, apresento mais uma transcrição da

### **Tutoria 3:**

**Ubiratan:** se vocês / na semana passada eu pedi pra vocês trazerem algumas coisas (inaudível) ((Ubiratan fala durante um tempo de forma muito baixa, fazendo referência à dúvida de uma das estudantes sobre o atendimento em clínica. A pergunta da estudante 1 parece ter sido feita no momento em que todos falavam ao mesmo tempo. No áudio não é possível ouvir com nitidez esse momento)) e:: você perguntou sobre (+) como uma clínica (inaudível) e é bem interessante você primeiro já ter esse interesse (em clínica) mas Aí qual é a dúvida que você tem especificamente em relação a (+) criar o cnpj? eu quero montar um consultório? eu quero trabalhar no consultório de alguém? porque tem todas essas possibilidades

**Aluna 1:** eh: uai eu quero DICAS assim né? tipo ah eu queria saber como abre um consultório ah não sei, de TUDO

**Aluna 2:** ela nem sabe o que ela quer ((todos riem com esse comentário))

/.../

**Ubiratan:** /.../ aí se por exemplo acho se você tá lá na frente lá no oitavo nono não sei e cê quer pensar assim quero abrir REALMENTE uma clínica tipo não quero trabalhar na clínica de NINGUÉM eu quero abrir minha clínica cê pode começar a pensar (em curso) do sebrae (inaudível) a gente não pode ser mei né? microempreendedor a gente não pode porque (a gente presta) serviço serviço de saúde /.../

Outra nuance do discurso do empreendedorismo que emerge na fala de Ubiratan é o uso de termos e expressões ligados ao mundo empresarial, como CNPJ (Cadastro Nacional de Pessoa Jurídica) e MEI (Microempreendedor Individual). Embora seja vedado ao fonoaudiólogo atuar como MEI por ser da área da saúde, como explica Ubiratan, esses termos, em certa medida, fazem referência a possibilidades de exercício profissional de forma autônoma, ou seja, como empreendedor. Além disso, Ubiratan também apresenta uma dica para quem quer atuar como um empresário – no caso como dono de clínica: fazer cursos no SEBRAE (Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas). A meu ver, o fato de esses assuntos serem trazidos para o centro das discussões com os

estudantes de 1º período, inclusive como um pedido de uma estudante para que os tutores deem dicas de tudo, sinaliza para a relevância de se valorizar ao longo da graduação que esses estudantes assumam o protagonismo na gestão de suas ações na vida acadêmica, pois eles já estariam aptos, por terem vivenciado essas “questões subjetivas e objetivas” na universidade, a assumirem uma postura com essas características no exercício profissional.

De fato, retomando a perspectiva dialógico-responsiva do Círculo de Bakhtin para refletir sobre os dados analisados, a presença do discurso do mundo empresarial no curso de graduação da Fono se configura como uma resposta a demandas que são apresentadas no exercício profissional em que quase não se trabalha de carteira assinada, mas por contratos, é necessário estabelecer uma rede de contatos, é preciso formar uma clientela, é possível trabalhar como dono de clínica de atendimento. O lugar social ocupado pelo fonoaudiólogo se mostra muito dinâmico desde suas origens: é um profissional que nasce na interseção da área médica com a área da educação, cuja graduação está ancorada na área de saúde, e que, no exercício profissional, é visto como um prestador de serviços: “(a gente presta) serviço serviço de saúde /.../.

Na próxima subseção, continuo a discussão sobre mercado de trabalho como foco na remuneração profissional, assunto que foi abordado nos três encontros de Tutoria.

### ***6.1.2 Remuneração profissional do fonoaudiólogo a partir do olhar dos “salvadores da pátria”***

As análises apresentadas na subseção anterior enfatizam, por um lado, que o mercado de trabalho da Fonoaudiologia é um espaço de muitas possibilidades. Por outro lado, apontam também para uma certa precarização da mão de obra. Para driblar essa situação parece ser necessário que os estudantes, ainda na graduação, assumam uma postura protagonista e empreendedora para estarem aptos a se inserirem no mercado de trabalho.

Um dos aspectos do processo de precarização da mão de obra no exercício profissional da Fono emerge quando os tutores abordam a questão da remuneração:

**Clara:** ah bom vamos explicar (+) que que acontece? na fonoaudiologia é MUITO difícil MESMO ter um emprego assim de carteira assinada e tudo até mesmo porque nós não temos um sindicato (+) nós já tivemos sindicato atualmente nós não temos sindicato mais então oi?

**Aluna 1:** tem um piso?

**Clara:** não não tem piso os pisos que têm eu até tenho um aqui vou mostrar pra vocês (+) que é o que (+) que é o que a gente utiliza de OUTROS LUGARES por exemplo eu até mandei pra minha chefe um dia desses (+) ((nesse momento, Clara procura em seu celular a informação sobre o valor do piso)) eu tenho que achar no meio das conversas aqui (+) oi? não ((várias pessoas falam ao mesmo tempo, o que dificulta a audição e impede o entendimento do que havia sido perguntado)) eu recebi um grupo de fono que eu que eu faço parte do piso eu acho que é de: curitiba? Brasília do de Brasília porque Brasília a fono lá tem sindicato aí eles falam quais são os honorários quanto você deve cobrar numa consulta particular em domicílio e etc e aí (9,0) ((durante a pausa, enquanto Clara procurava pela informação em seu celular, os estudantes ficaram conversando em voz baixa)) Aí gente que que acontece deixa eu achar aqui eh deixa eu achar aqui pra mostrar pra vocês EU uso ele como: como: ah! honorários eu uso como referência porque ele é de dois mil e dezoito ele é atualizado então eu uso como referência e aí se um paciente meu falar “ah TÁ CARO!” eu falo aqui o piso oh? não sou eu que tô falando o sindicato de fono lá de Brasília que fala mas como nós não temos a gente pega por outra base porque nós não podemos também desvalorizar nosso serviço e lá falar assim “ah: tá: di: nho não tem dinheiro pra me pagar vou cobrar vinte reais a sessão vou na casa dele e vou cobrar vinte reais tadinho não tem dinheiro” não é assim que funciona, gente, nós temos que valorizar nosso serviço nós temos que dar valor ao nosso trabalho eu já recusei paciente de tipo de falar assim “ah:: ah mas veio uma fono aqui e o orçamento dela foi muito menor que o seu” então chama ela, pode ficar à vontade, mas eu não vou fazer por esse valor porque eu sei o tanto que eu estudo o tanto que eu trabalho os recursos que eu gasto eu ando com uma mala pra pra atender o paciente de recursos e tudo então nós temos que isso daí tem que ser bem claro porque tem muita gente aí na fono aceitando DOIS REAIS pra fazer uma audiometria<sup>93</sup> e isso é a realidade eu mostro pra vocês no grupo / nos grupos que a gente tem o povo briga e fala “AH mas eu não tenho serviço!” gente, fica dentro de casa mas não aceita porque se vocês aceitam abre portas pra eles desvalorizarem a nossa profissão e pra eles falarem “não, eu não vou pagar mais caro ela tá cobrando dois reais por que você vai cobrar duzentos”? /.../ é igual plano de saúde aí a clínica te chama pra trabalhar pra atender plano tem plano que paga oito reais, gente, numa sessão de trinta minutos de terapia

<sup>93</sup> Clara se refere ao exame conhecido como audiometria. Trata-se de um exame que avalia a capacidade do paciente ouvir sons feito em uma cabine acústica com uma parede de vidro para permitir a comunicação entre paciente e examinador. Basicamente existem dois tipos de audiometria: a) audiometria tonal, que avalia as respostas do paciente aos tons puros, emitidos em diferentes frequências, para detectar o grau e o tipo de perda auditiva; b) audiometria vocal, que avalia a capacidade de compreensão da voz humana pelo paciente a partir de emissões feitas pelo avaliador. O resultado da audiometria, geralmente, é apresentado em um audiograma, isto é, um gráfico que informa as respostas do paciente aos diversos sons emitidos.

isso é um absurdo não aceitem esse tipo de plano no lugar onde vocês trabalham

Nesse trecho transcrito, Clara aborda diferentes aspectos sobre o exercício profissional dos fonoaudiólogos. Um primeiro aspecto que chama a atenção é o fato de ela reforçar que, no exercício profissional da Fonoaudiologia, a carteira assinada é uma exceção: “na fonoaudiologia é MUITO difícil MESMO ter um emprego assim de carteira assinada”. Ela acentua o estado de exceção ao enfatizar as palavras “muito” e “mesmo” em sua fala. Quando uma das alunas questiona se para a categoria não haveria um piso salarial, o que revela um conhecimento sobre o mundo do trabalho por parte da estudante, que, em certa medida, destoa da visão de inexperientes demonstrada na subseção anterior, Clara afirma que não existe piso e que um dos motivos seria a ausência de um sindicato em Minas Gerais. A meu ver, a própria ausência de um sindicato em Minas é uma pista da desvalorização dos profissionais de Fono no estado. Os sindicatos são associações de trabalhadores que se unem para defender, coletivamente, interesses e direitos profissionais da categoria que representam. Os sindicatos, cuja existência está assegurada pela Constituição Federal de 1988, artigo 8º, detêm uma capacidade de negociação e uma capacidade judiciária, o que implica possibilidade de intervenções em ações judiciais que possam existir entre sindicalizados e empregadores. A presença de um sindicato que representasse os fonoaudiólogos em Minas Gerais, a meu ver, contribuiria para que a categoria, de forma coletiva, tivesse poder nas negociações com os empregadores. Essa ausência de um sindicato forte e organizado, em meu entendimento, favorece o processo de precarização de mão de obra e explicaria os conselhos de Clara para que os estudantes não se sujeitem a trabalhar recebendo valores pífios e as discussões nos grupos de *WhatsApp* sobre quem se sujeita a sair de casa por valores tão baixos, pois esse tipo de atitude abriria “portas pra eles desvalorizarem a nossa profiSSÃO e pra eles falarem “não, eu não vou pagar mais caro ela tá cobrando dois reais por que você vai cobrar duzentos”?”.

Ao mesmo tempo, a ausência de sindicato é driblada por uma ação que parece ser recorrente entre os fonoaudiólogos: consultar o piso de outros sindicatos da categoria e compartilhar essas informações em grupos de *WhatsApp* com outros fonoaudiólogos: “eu recebi um grupo de fono que eu que eu faço parte do piso eu

acho que é de:: curitiba? Brasília do de Brasília porque Brasília a fono lá tem sindicato aí eles falam quais são os honorários quanto você deve cobrar numa consulta particula::r em domicílio e etc”. Vale destacar, retomando a perspectiva dialógico-responsiva, que a ação de Clara e, ao que parece, de outros fonoaudiólogos também, se constitui como uma resposta a essa ausência da atuação que seria esperada de um sindicato em Minas Gerais. Essa ação de Clara também sinaliza, a meu ver, para um posicionamento protagonista no exercício profissional, que se materializa, por exemplo, quando a tutora explica como age quando seus pacientes questionam os valores cobrados: “então eu uso como referência e aí se um paciente meu falar “ah TÁ CARO!” eu falo aqui o piso oh? não sou eu que tô falando o sindicato de fono lá de Brasília que fala”, ou seja, a profissional tem respaldo para cobrar os valores que cobra. Outro ponto a ser destacado é o fato de Clara utilizar um documento escrito, produzido por uma entidade de classe, para dar apoio ao seu argumento – o que, mais uma vez, mostraria que os sindicatos são uma entidade que colaboraria para a valorização da mão de obra. Devido às facilidades de acesso a informações de sindicatos de outras regiões em função dos novos meios de comunicação, os fonoaudiólogos que atuam em Minas Gerais buscam soluções para driblar o processo de uberização da categoria.

Um outro aspecto que eu ressalto é o fato de Clara explicitar o processo de desvalorização da categoria ao fazer referência a valores que são cobrados. A esse movimento de explicitar valores, há um outro que incentiva os estudantes de 1º período a assumirem um papel ativo na valorização profissional do fonoaudiólogo, como, por exemplo, não aceitar trabalhar em lugares que pagam valores muito baixos: “porque tem muita gente aí na fono aceitando DOIS REAIS pra fazer uma audiometria e isso é a realidade eu mostro pra vocês no gru / nos grupos que a gente tem o povo briga cê fala “AH mas eu não tenho serviço!” gente, fica dentro de casa mas não aceita porque se vocês aceitam abre portas pra eles desvalorizarem a nossa profiSSÃO”. É possível perceber a indignação de Clara em relação aos valores de remuneração no exercício profissional de Fono quando ela eleva o tom de voz para dizer dois reais. Ela afirma que esses valores são uma realidade que pode ser comprovada pelas mensagens trocadas em grupos de *WhatsApp* com outros fonoaudiólogos dos quais ela participa e que, para combater esse processo de desvalorização, é necessário que os estudantes assumam um posicionamento

como empreendedores: não aceitar esse tipo de proposta para não abrir “portas pra eles desvalorizarem a nossa profiSSÃ:O”. Novamente, no meu entendimento, é possível dizer que é necessário assumir uma postura protagonista em um mercado de trabalho que praticamente não absorve mão de obra com carteira assinada e recusar trabalhos nos quais os pagamentos oferecidos seriam vergonhosos. Essa insistência para que o profissional resista e não trabalhe por um pagamento não condizente com a sua qualificação deposita no indivíduo uma responsabilidade em fazer frente a fatores sobre os quais não tem necessariamente controle. A própria tutora sugere em sua fala que muitos, por não terem opção, trabalham por um pagamento inadequado.

Esse mesmo olhar aparece também em um trecho da **Tutoria 1**:

**Amanda:** deixa eu falar com vocês uma coisa interessante a gente como experiência própria né? quando eh a gente é recém-formado a primeira vaga que costuma aparecer pra gente é de audiologia então assim é um trabalho acho que dominante principalmente quando a gente é recém-formado né? só que gente tem que ficar esperto porque assim e:h mais empresas elas tão cobrando um preço muito inferior do que realmente tá sendo nosso trabalho então tá tendo muitas discussões nos grupos de fonoaudiólogos assim pra gente se unir pra gente tentar tipo né? eh não aceitar qualquer proposta porque eles tão tentando pagar a gente cinco reais a audio

**Flávia:** gente, é surreal às vezes é assim cê ficar o período inteiro né amanda? tipo sete da manhã ao meio dia pra ganhar sessenta rea:is fazer instalação tipo CEM audios é é surreal

**Amanda:** ahãhã então assim quando cês saírem por mercado de traba:lho eu sei que a gente a gente não pode falar da condição de cada um né? mas se vocês tiverem a opção de olha:r não aceitar a primeira que vier sabe? às vezes aceitar alguma coisa que é muito inferior? eh fica esperto com isso principalmente em audio infelizmente

Embora adotando um tom menos incisivo do que o usado por Clara, Amanda, a partir de sua experiência pessoal, também chama a atenção para o fato de ser necessário os estudantes, no momento de se inserirem no mercado de trabalho, ficarem atentos aos valores que são oferecidos pelas empresas e se “tiverem a opção de olha:r não aceitar a primeira que vier sabe? às vezes aceitar alguma coisa que é muito inferior?”. Assim como Clara, Amanda explicita os valores que estão sendo praticados no mercado para que os estudantes tenham noção do processo de desvalorização do profissional de Fonoaudiologia. Para enfatizar o absurdo da situação, Flávia, em sua fala, utiliza o adjetivo “surreal” duas vezes, se

referindo ao que é oferecido como pagamento para um serviço que ocuparia uma manhã de trabalho: “gente, é surreal às vezes é assim cê ficar o período inteiro né amanda? tipo sete da manhã ao meio dia pra ganhar sessenta reais fazer instalação tipo CEM audios é é surreal”. Essa fala também, em certa medida, retoma a discussão sobre a gestão de tempo e a produtividade – elementos destacados nos encontros de Tutoria que foram abordados no capítulo 5. Se o profissional tem que lidar com um mercado que paga sessenta reais para meio dia de trabalho, em que é necessária a realização de cem audiometrias, como destaca Flávia, realmente a gestão do tempo é uma habilidade mais que bem vinda no enfrentamento da inserção do mercado de trabalho. E, para que os estudantes de Fono não saiam sem esse conhecimento que, ao que parece, é muito útil, é importante que essa vivência seja propiciada na esfera acadêmica também.

Outro aspecto, que também é destacado por Amanda e que dialoga com o que Clara disse, é a atuação dos grupos de fonoaudiólogos nos grupos de *WhatsApp*. Amanda também nos mostra que existem discussões nesses grupos que visam valorizar a profissão e coibir os pagamentos abusivos por parte das empresas contratantes. Essa recorrência aos grupos de *WhatsApp*, a meu ver, aponta para um padrão de uso da escrita que é valorizado no contexto pesquisado. Esses grupos parecem funcionar como um espaço para discussão sobre valores cobrados, para indicação de profissionais para trabalhos, para críticas a profissionais que se sujeitam a receber valores considerados pífios, para ações de valorização da categoria.

Esse protagonismo exercido por meio da participação nos grupos de *WhatsApp* é abordado em outro momento na **Tutoria 2**:

**Júlia:** geralmente, gente, a (+) primeira oportunidade aparece em audio-ocupacional

**Clara:** eh a minha foi

**Júlia:** a minha também (+) e aí geralmente é onde aparece mais mesmo porque que acontece que nem clara falou manda no: no grupo “ah tô precisando pra amanhã” cê fala “ah vou lá” às vezes cê nem vai pro dia todo vai por experiência tá no começo de de carreira acabou de formar é super importante ir por experiência também cê não sabe como é que funciona o empre:go a gente não tem oportunidade de vivenciar isso aqui como que é? eu vou ter alguém me coordenando? eu vou me virar? como que funciona a audio lá? porque aí a gente tem o padrão daqui sai mas não é o mesmo não, é bem diferente dependendo do lugar

O papel dos grupos de *WhatsApp* como um espaço para as indicações de trabalho fica explicitado na fala de Júlia “manda no: no grupo “ah tô precisando pra amanhã””, inclusive sinalizando para uma certa rotatividade nas indicações, já que aparecem trabalhos de um dia para o outro. A partir do exame desse trecho da fala das tutoras é possível perceber um padrão nos usos que são feitos da escrita relacionados ao mercado de trabalho nos grupos de profissionais que se constituem no contexto pesquisado, que também foram citados por outros tutores como já demonstrado nas análises já apresentadas: a troca de mensagens para divulgar trabalhos e solicitar profissionais para esses trabalhos. Os grupos de *WhatsApp* se configuram como um espaço dinâmico de inserção no mercado de trabalho, pois os profissionais têm acesso a ofertas de trabalho, podem se candidatar a elas, podem discutir valores que são cobrados, podem solicitar indicações de outros profissionais.

Outro aspecto que merece ser discutido aqui é o fato de Júlia sinalizar para uma ação do recém-formado que, à primeira vista, pareceria entrar em contradição com os conselhos que foram dados por Clara e Amanda: não aceitar trabalhos com remuneração injusta. A fala de Júlia aponta para um outro aspecto que também parece ser valorizado no contexto pesquisado em relação à inserção no mercado de trabalho: ganhar experiência profissional no começo da carreira. E para fazer isso, os recém-formados devem se mostrar disponíveis, como já pontuado em outras ocasiões, para aceitarem diferentes trabalhos que aparecem a fim de conhecer quais são as regras do jogo: “como é que é? eu vou ter alguém me coordenando? eu vou me virar? como que funciona a audio lá?”. Júlia ressalta que na faculdade os estudantes não têm oportunidade de vivenciar essas experiências e, por isso, seria importante vivenciá-las fora do ambiente acadêmico.

A fala de Júlia me fez pensar novamente na complexidade e na dinamicidade que envolvem as práticas de letramento no contexto investigado. Como já dito anteriormente, o fato de minhas análises desenvolvidas nos capítulos 4 e 5 apontarem para um uso mais prescritivo da linguagem em diferentes situações, o que poderia significar uma homogeneidade em relação aos usos que são feitos da escrita, essas nuances que emergem no discurso dos tutores aponta para a diversidade das práticas de letramento que se encontram na interface dos letramentos acadêmicos e do letramento profissional.

Por fim, para encerrar as discussões sobre remuneração profissional nesta subseção apresento um último trecho transcrito da conversa entre tutores e estudantes na **Tutoria 1** ocorrido em 29/10/2018:

**Amanda:** eh: eu já comentei com vocês que minha pesquisa é sobre egressos de fono né? quem são esses egressos? são os alunos que concluíram o curso e que agora estão no mercado de trabalho e aí, gente, assim o que a gente tem MAIS visto eh: em relação à graduação é que os egressos eles falam que o curso eles avaliam o curso como muito bom que a que a carga de discipli:na que as atividades que a faculdade forneceu foram úteis e auxiliaram eles entrar no mercado de trabalho o que chama mais atenção no que eles falam é que: a maioria relata que faltou pra pra questão de mercado disciplinas que voltassem mesmo pro mercado de traba::lho as áreas da atua::çã:o a questão de cobrança dos honorá::rios sabe? voltadas pro gerenciamento mesmo porque a gente forma pra ATENDER mas pra você gerir um consultó::rio cê saber como (lidar com) pacientes nossa essa é uma queixa muito recorrente dos dos alunos /.../

O que eu quero ressaltar na fala de Amanda é que ela explicita a visão dos egressos em relação ao curso de Fono e ao processo de inserção no mercado de trabalho. Para os profissionais com quem Amanda conversou, o curso de graduação da Fono peca exatamente nas questões relacionadas às vivências do mercado de trabalho relacionadas à esfera da gestão: em relação às possibilidades de atuação, em relação à cobrança de honorários, em relação à gerência de consultórios. Essas demandas parecem estar alinhadas mais ao mundo empresarial e menos à área de saúde – até porque, segundo Amanda, “a gente forma pra ATENDER”, ou seja, a graduação de Fono está formando pessoas técnicas, mas não empreendedoras.

Nesse sentido, sempre tendo o referencial teórico para a compreensão das práticas de letramento no contexto observado (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 1929-2004; BAKHTIN, 1979-2003), a Tutoria, a meu ver, se configuraria como uma resposta a essas demandas do mercado de trabalho que são colocadas para os estudantes de graduação, que extrapolam a dimensão acadêmica, e os tutores, como afirmou Ubiratan, exerceriam o papel do que ele nomeou como “um processo de *couch*”.

## 6.2 Algumas reflexões sobre as análises feitas no capítulo

As análises apresentadas neste capítulo contribuíram para eu entender as interseções que se estabelecem entre o mercado de trabalho e o Programa de Tutoria no contexto investigado.

Um primeiro aspecto que eu destaco é o fato de terem sido privilegiados diferentes temas na abordagem do mercado de trabalho nos encontros de Tutoria, mas que nas **Tutorias 1, 2 e 3**, os temas “Atuação profissional” e “Remuneração profissional” foram eleitos para discussão com os estudantes de 1º período. Assumindo a perspectiva dialógico-responsiva (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 1929-2004; BAKHTIN, 1979-2003), é possível inferir, sob o meu ponto de vista, que essa preocupação reflete e refrata, nos dizeres do Círculo de Bakhtin, um discurso do passado no universo da Fonoaudiologia: o binômio atuação-remuneração, como já discutido no capítulo 3.

A análise exemplifica também a distinção que é feita entre mercado de trabalho e pós-graduação. O mestrado parece estar associado à esfera acadêmica, como uma atividade ligada à docência, como preconizado pelo Pré-Projeto de Tutoria (CAPÍTULO 5), mas não é tratado pelos tutores como uma possibilidade de imersão no mercado de trabalho. A atuação no mercado de trabalho dos fonoaudiólogos na visão dos participantes parece se associar, de forma mais consistente, à atuação em clínicas e empresas, ainda que sejam vislumbradas poucas possibilidades de trabalho com carteira assinada. A inserção no mercado de trabalho, a partir da vivência dos tutores, é feita por indicação e boa parte das oportunidades se concretiza com contratos de trabalho temporário. Esse cenário aponta para uma precarização do trabalho do fonoaudiólogo, que, a meu ver, justifica a preocupação em incentivar que os estudantes adotem uma postura empreendedora, saibam gestar o próprio conhecimento, façam escolhas visando se diferenciarem nas possíveis áreas de atuação, a fim de se tornarem produtivos.

Outro aspecto a ser destacado diz respeito à abordagem dos gêneros. Vimos que, embora seja necessário conhecer os diferentes tipos de currículo (*Lattes, Vitae*) e saber produzi-los (saber preencher o *Lattes*, saber ser sucinto) de acordo com o interlocutor – se empresas ou se academia –, descortina-se para os novos estudantes o fato de que a produção escrita desse gênero precisa ser reinterpretada conforme certas condições do mundo do trabalho. Por exemplo,

alguém que vai selecionar um novo profissional pode não se valer apenas ou não valorizar incondicionalmente a 'letra escrita', mas buscar apoio a referências e avaliações de outros, baseadas em interações interpessoais. Dessa forma, pode-se argumentar que a avaliação e a seleção se realizarão por uma articulação entre produção escrita (o currículo) e produção oral (por parte daquele que oferece elementos que podem complementar ou, por vezes, até mesmo substituir o currículo). A discussão oportunizada pelos encontros de Tutoria possibilitam aos novos estudantes passarem a ter elementos para compreender que as ações e as interações que estabelecerão com outros ao longo do curso (rede de contatos), a demonstração de disponibilidade (CAPÍTULO 5) serão avaliadas continuamente e terão implicações no momento da entrada no mercado de trabalho. Essas sutilezas que vão se desvelando pelas análises realizadas demonstram a dinamicidade e a complexidade que existem entre as práticas letradas e as orais (STREET, 2014).

No próximo capítulo, apresento uma análise sobre outra ação organizada pelo corpo docente do DepFono para ajudar os estudantes a se inserirem nos letramentos acadêmicos no contexto pesquisado, que também se constitui como *rich point*: a disciplina optativa de leitura e produção de textos acadêmicos ministrada por mim.

## 7. A ESCRITA DE GÊNEROS ACADÊMICOS NA FONOAUDIOLOGIA: EXPECTATIVAS E DEMANDAS

Neste capítulo, examino expectativas e demandas relacionadas à escrita de gêneros textuais acadêmicos a partir da análise de atividades relacionadas ao planejamento e à realização de uma disciplina optativa sobre leitura e produção de textos acadêmicos, que foi lecionada por mim, para alunos de graduação em Fonoaudiologia. Durante o desenvolvimento desta pesquisa, a partir de expectativas criadas devido às minhas experiências profissionais (professora de língua portuguesa do Ensino Médio e professora de disciplina “Leitura e produção de textos acadêmicos” na graduação em Pedagogia), professoras participantes deste estudo propuseram que eu ministrasse aulas sobre essa temática. Segundo elas, eu poderia, assim, contribuir para o aprimoramento das capacidades de leitura e escrita de seus estudantes, que apresentariam problemas na leitura e na escrita de alguns gêneros, como artigos acadêmicos, relatórios, provas, resumos, resenhas. Como pesquisadora participante, entendi que se, por um lado, atender a essa demanda seria uma forma de retribuição aos participantes de pesquisa pela parceria que estávamos criando durante o desenvolvimento deste estudo, por outro, seria também uma oportunidade de aprofundar meu conhecimento sobre a questão da escrita no contexto observado.

Nos capítulos 5 e 6, a análise do Programa de Tutoria tornou visível que questões relacionadas à produção de gêneros textuais acadêmicos não seria contemplada pelos tutores. Entendi, posteriormente, que uma possível explicação para isso seria o fato de que essa temática fosse objeto de uma disciplina optativa, “Escrita científica: interpretação e produção de artigos” (doravante Disciplina 1), sob responsabilidade de professoras da Fonoaudiologia. Ao responder afirmativamente à solicitação para que ministrasse aulas de escrita acadêmica, tomei conhecimento de que, de certa forma, eu daria continuidade a esse trabalho. Essa possibilidade configurou-se como um novo *rich point* (AGAR, 1999, 2006), criando condições diferenciadas para que eu examinasse questões, como: que concepções de linguagem e texto orientariam o ensino da escrita no contexto observado? Quais os gêneros textuais acadêmicos os estudantes de Fonoaudiologia deveriam produzir ao longo do curso de graduação? Como os participantes da pesquisa caracterizariam esses gêneros? Quando e como seriam demandados aos alunos? Nas seções

seguintes, busco resposta para essas questões, apresentando análises organizadas a partir dos seguintes momentos:

7.1) Discussão de expectativas e demandas sobre o conteúdo da disciplina examinadas a partir da análise de programas de cursos (um produzido por uma professora da Fono e outro produzido por mim), notas de campo e mensagens de *e-mail* e *WhatsApp*.

7.2) Desenvolvimento da disciplina “Leitura e produção de textos acadêmicos” (doravante, Disciplina 2), examinada por meio da análise das interações estabelecidas entre esta pesquisadora, que assumira o papel de professora, e os estudantes, durante as aulas introdutórias da primeira e segunda edição dessa disciplina, ocorridas, respectivamente, no 1º e no 2º semestre de 2019.

Antes de prosseguir, gostaria de enfatizar alguns aspectos. Primeiro que, ao desenvolver essa análise comparativa entre os dois programas, não almejo estabelecer classificações do que seria melhor ou pior. Entretanto, há um certo risco de que isso aconteça, posto que analiso a experiência vivida a partir de um referencial teórico particular que delimita o meu olhar e os meus questionamentos e não seria o caso de almejar uma análise ‘neutra’, porque isso seria enganador. Tendo isso em mente, em segundo lugar, gostaria que as reflexões que se seguem fossem compreendidas como um esforço para tornar visíveis tensões entre abordagens do letramento acadêmico identificadas a partir da análise do trabalho desenvolvido por professoras cuja formação profissional está situada em campos disciplinares distintos, Fonoaudiologia e Distúrbios da Comunicação, de um lado, e Letras e Educação, de outro. Em terceiro lugar, entendo que ao visibilizar tensões conceituais entre essas abordagens, de certa maneira, antecipo desafios vividos em sala de aula, quando assumi o papel de professora da disciplina. Portanto, espero que as reflexões desenvolvidas neste capítulo colaborem para compreender desafios que se apresentam para professores que buscam abordar a temática proposta com estudantes de graduação de áreas disciplinares diferentes da sua, como foi o meu caso.

### **7.1 Discussão de expectativas e demandas sobre o conteúdo da disciplina**

A configuração da disciplina que eu viria ofertar foi sendo delineada a partir de encontros e conversas com a professora Ana, que havia se posicionado

como *gatekeeper* (CORSARO, 1981) no meu processo de entrada em campo. Assim como havia criado a oportunidade de que eu acompanhasse a Tutoria, a professora Ana criou também a oportunidade para que eu me tornasse responsável pela oferta da Disciplina 2. Como coordenadora do Colegiado de graduação, Ana não só cuidou dos processos burocráticos necessários para a oferta da disciplina, como discutiu e deu orientações diversas sobre os temas a serem abordados, perfil e necessidade dos alunos.

O plano de ensino da disciplina optativa “Escrita científica: interpretação e produção de artigos”, ministrada por uma das professoras do DepFono (Disciplina 1), foi compartilhado comigo pela professora Ana. Tive acesso a esse documento no mês de abril de 2019 – ele me foi enviado por *e-mail*. Nessa época, as aulas da Disciplina 2 já estavam ocorrendo e eu já havia preparado o meu plano de ensino. Entretanto, decidi realizar uma contraposição entre esses dois programas para buscar elementos para responder às perguntas apresentadas na seção anterior. Com esse intuito, analiso comparativamente os objetivos das duas disciplinas (apresentados, a seguir, no Quadro 13), conforme listados nos seus respectivos programas.

Quadro 13 - Comparação entre planos de ensino – item Objetivos

Plano de Ensino: item <i>Objetivos</i>		
Linha	Disciplina 1	Disciplina 2
1	- Interpretar artigos científicos a partir de	- Propiciar reflexões aos alunos que os
2	noções de Bioestatística;	permitam produzir textos, orais e escritos, que
3	- Elaborar textos científicos adequados	atendam ao que é esperado em suas práticas
4	aos parâmetros acadêmicos e à norma	sociais de uso da leitura e da escrita no
5	culta da Língua Portuguesa;	universo acadêmico.
6	- Conhecer os aspectos éticos envolvidos	- Discutir com os alunos sobre o que é ser
7	na autoria e direito autoral.	letrado no universo da graduação da
8		Fonoaudiologia, propiciando oportunidades
9		para reflexão sobre a inserção nas práticas
10		sociais de leitura e escrita desse universo

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2021.

No Quadro 13, na primeira coluna da esquerda, apresento a numeração de linhas correspondentes às informações apresentadas nas colunas à direita,

referentes ao plano de ensino da Disciplina 1 (doravante, PD1) e ao plano de ensino da Disciplina 2 (doravante, PD2), respectivamente. Conforme indicado nesse Quadro, são listados três objetivos no PD1 e dois objetivos no PD2.

Primeiramente chamo atenção para o fato de que no PD1 faz-se referência a um gênero textual específico (“artigo científico” ou “texto científico”), no PD2, isso não acontece, observando-se, apenas, uma referência genérica e abrangente “textos”, qualificados, em seguida, como “orais e escritos” (L2, coluna da direita). Note-se ainda que no PD1 também se especifica uma área disciplinar a que os textos a serem interpretados e produzidos estão associados (Bioestatística), enquanto no PD2 há referência ao campo da Fonoaudiologia, no qual podemos pressupor que os textos de Bioestatística seriam relevantes.

Os dois planos têm como objetivo comum levar o aluno a *produzir* textos e, além disso, indicam esperar que essa produção apresente adequação (L3). Entretanto, a adequação esperada refere-se a aspectos distintos. No PD1, afirma-se que os textos devem se adequar “aos parâmetros acadêmicos e à norma culta da Língua Portuguesa” (L4 e L5), enfatizando-se a atenção a normas linguísticas e expectativas definidas a partir do campo disciplinar da Bioestatística. No PD2, apresenta-se a expectativa de que os textos produzidos “atendam ao que é esperado em suas [dos estudantes] práticas sociais de uso da leitura e da escrita no universo acadêmico” (L3, L4 e L5), enfatizando a atenção ao campo da Fonoaudiologia, em que a Bioestatística figura como uma das áreas de estudo. Podemos reconhecer no PD1 o papel ativo do corpo docente em propiciar aos estudantes a oportunidade de vivenciar situações de aculturação (LEA; STREET, 1998, 2014; STREET, 2010) quanto a gêneros ligados, nesse caso específico, à Bioestatística – certamente, um tema relevante nesse contexto social – cuja abordagem seria necessária para que os estudantes pudessem adquirir “modos de falar, escrever, pensar e interagir em práticas de letramento que caracterizam membros” (LEA; STREET, 2014, p.479) dessa comunidade. Essa aculturação, de acordo com os pesquisadores, pressupõe uma certa estabilidade dos gêneros e dos discursos acadêmicos de uma comunidade e a expectativa é de que se os estudantes lidarem com esses gêneros e discursos estariam aptos a produzi-los. Por um lado, devo lembrar que não teria elementos para identificar ou julgar a relevância dessa área disciplinar – Bioestatística – na formação de fonoaudiólogos a partir da minha formação em Letras e Linguística Aplicada. Por outro, considero que

os critérios de adequação apontados no PD2 deixam margem de abertura para essa descoberta a partir da colaboração entre especialistas de campos disciplinares distintos.

Ao examinar a lista de objetivos no PD1, identifiquei elementos associados a uma orientação mais prescritiva da linguagem, conforme pode ser inferido a partir da expectativa de que os textos científicos devem estar “adequados aos parâmetros acadêmicos e à norma culta da Língua Portuguesa” (L4 e L5). A afirmação de que os textos devem estar adequados a “parâmetros acadêmicos”, a meu ver, sinaliza para uma universalização, como se em qualquer comunidade acadêmica esse parâmetro fosse igual – aspecto contestado pelo NEL (GEE, 1990; STREET, 1984-1995, 2013, 2014). O mesmo pode ser dito em relação à referência à norma culta, ou seja, ao se pressupor a existência de uma norma culta única e que esse padrão valeria para todas as situações de uso. Em certa medida, esse objetivo aponta para uma visão de linguagem que se alinha à tendência do objetivismo abstrato, ou seja, uma visão que pressupõe a língua como um sistema de formas imutáveis que podem ser acionadas pelos usuários quando necessário (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 1929-2004) e que, em certa medida, ecoariam concepções de linguagem que já foram discutidas nas análises apresentadas da Tutoria no capítulo 5.

Podemos observar diferenças quanto a outros elementos associados aos objetivos de interpretar e produzir textos. Como vimos acima, no item “Objetivos” do PD1, há indicação do que será interpretado e produzido, mas não há indicação a outros elementos para dar pistas sobre como esses processos se dariam. Essas pistas, a meu ver, foram oferecidas no item “Conteúdo programático” reproduzido a seguir:

### **1. Interpretação de artigos científicos: noções de Bioestatística**

- 1.1 Planejamento de estudos na área da saúde;
- 1.2 Noções sobre amostragem;
- 1.3 Análise descritiva dos dados;
- 1.4 Noções de probabilidade e aplicações;
- 1.5 Noções sobre inferência estatística.

### **2. Elaboração de textos científicos:**

- 2.1 Aspectos teóricos do texto: conceituação, elementos fundamentais;
- 2.2 O texto científico e seus componentes: título, resumo, introdução, métodos, resultados, discussão e conclusão;
- 2.3 O texto científico: referências bibliográficas;
- 2.4 O texto científico: características específicas;

2.5 Responsabilidade ética e social na autoria, co-autoria, compromisso com a publicação, plágio e propriedade intelectual. (PD1, s/d, p.1-2).

Em relação à interpretação de artigos científicos, o foco do trabalho dos artigos científicos no PD1 parece ser discutir com os estudantes os passos para se fazer pesquisa na área de saúde, usando ferramentas da estatística – o que justifica o uso do termo “Bioestatística”. Os termos “amostragem”, “análise descritiva dos dados”, “probabilidade”, “inferência estatística” remetem a um campo de conhecimento que, em certa medida, se distancia da minha formação como pesquisadora. Lopes *et al* (2014, p.16) argumentam que a Bioestatística é um dos principais pilares da investigação científica na área da saúde e que existe “uma série de conceitos e regras que devem ser bem compreendidos para se realizar ou analisar um artigo”. Ao levar os argumentos desses autores em consideração, podemos estabelecer vínculos mais claros entre a abordagem da escrita acadêmica adotada na Fonoaudiologia à Bioestatística, vínculo que se expressa na própria definição de conceitos a serem abordados com os estudantes.

Em relação ao segundo objetivo, “elaboração dos textos científicos adequados aos parâmetros científicos e à norma culta de Língua Portuguesa”, o critério de adequação parece estar centrado na forma composicional do artigo. Em relação ao ponto 2.1 “Aspectos teóricos do texto: conceituação, elementos fundamentais” não é possível identificar se a abordagem vai tratar das teorias que foram mobilizadas para a escrita do artigo. O que é possível perceber é que, de alguma forma, aspectos teóricos serão considerados.

O item 2.2 “O texto científico e seus componentes: título, resumo, introdução, métodos, resultados, discussão e conclusão” visa a discutir, ao que parece, as partes que compoariam os artigos científicos ligados à Bioestatística e a outras áreas da Fonoaudiologia. Faço essa afirmação, porque, como professora, acessei diferentes artigos para serem trabalhados com os estudantes nas duas edições da Disciplina 2. Uma das indicações da professora Ana, a título de exemplificação, foi a revista *CoDAS*<sup>94</sup>, publicada, bimestralmente, pela Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia. A leitura de diferentes artigos me permite dizer que as partes citadas no item 2.2 costumam aparecer, de forma recorrente, em artigos que abordam temas das diferentes áreas da Fonoaudiologia.

---

<sup>94</sup> <https://www.codas.org.br/>

A leitura de artigos da área da Fonoaudiologia evidenciou que eu não estava lidando com algo familiar. A maneira como as informações são apresentadas nos artigos científicos desse campo do conhecimento é diferente da maneira como as informações são apresentadas nos artigos da área de Letras e da Educação, em especial ao que eu li no processo de doutoramento. Essas diferenças, para além do conteúdo dos textos, sinaliza, a meu ver, um tensionamento que eu vivenciei no papel de professora da Fonoaudiologia, já que me propus trabalhar com os estudantes artigos que fizessem parte do contexto da Fono e que não fossem excessivamente técnicos. Entretanto, destaco que ainda que o processamento desses artigos fosse viável, a forma composicional não me era familiar, o que, em um primeiro momento, me causou estranhamento. Então trabalhar com artigos científicos na Disciplina 2 não foi uma ação corriqueira, porque os artigos científicos, para além do tema, também apresentavam uma certa diversidade da estrutura composicional (BAKHTIN, 1979-2003) que acabou sendo assunto de discussão em encontros das duas edições da Disciplina 2.

O item 2.3 “O texto científico: referências bibliográficas” também sinaliza para um elemento que costuma fazer parte da forma composicional dos artigos. De modo geral, artigos científicos de qualquer área do conhecimento trazem as referências para que o leitor possa situar o enquadramento teórico-metodológico usado na publicação. Esse item poderia, a princípio, ser considerado um elemento com o qual eu estava habituada. Entretanto, me deparei com uma informação com a qual eu não tinha familiaridade e que foi explicitada como uma demanda de uma das minhas alunas: as normas de Vancouver<sup>95</sup>. Mais uma vez, algo familiar como regras para se fazer referências em artigos científicos, segundo a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), era perpassado por algo desconhecido. Eu nunca havia produzido textos usando as normas de Vancouver, então como poderia auxiliar os estudantes em algo que eu não sabia o que era?

O item 2.4 “O texto científico: características específicas” não nos oferece pistas sobre o que seria tratado – nesse item poderia ser discutida, por exemplo, a

---

<sup>95</sup> As normas de Vancouver, também conhecidas como Estilo Vancouver, são normas de publicação organizadas pelo International Committee of Medical Journal Editors Vancouver Group, adotadas pela maioria das revistas científicas nacionais e internacionais da área de saúde. A principal diferença em relação às normas da ABNT é que os autores são referenciados não por sobrenome e data, mas por ordem de aparecimento e números arábicos. Para maiores informações sobre essas normas, acessar:

<http://www.bu.ufsc.br/ccsm/vancouver.html>

[http://www.fiocruz.br/bibsmc/media/comoreferenciarecitarsegundoEstiloVancouver\\_2008.pdf](http://www.fiocruz.br/bibsmc/media/comoreferenciarecitarsegundoEstiloVancouver_2008.pdf)

norma culta da Língua Portuguesa prevista em um dos objetivos, mas não há, no documento PD1, informações que esclareçam o assunto que seria tratado nesse item.

O item 2.5 “Responsabilidade ética e social na autoria, co-autoria, compromisso com a publicação, plágio e propriedade intelectual” ampliou o meu entendimento sobre o que seria o terceiro objetivo proposto para a disciplina no PD1: “Conhecer os aspectos éticos envolvidos na autoria e direito autoral”. A discussão aqui é em relação a publicações. Pesquisas recentes, como as de Hilário, Grácio e Guimarães (2018), que tratam da questão da coautoria e de questões éticas na indicação dos autores e coautores de artigos científicos das diferentes áreas do conhecimento, chamando a atenção para os efeitos da “hiperautoria” nas ciências – em especial na área da saúde – e de Paris (2021), que aponta que as publicações de artigos ocupam um lugar prioritário na vida profissional dos pesquisadores o que acaba por gerar um impacto em programas de pós-graduação na busca por produtividade, são um indicativo da relevância da abordagem do item 2.5 no conteúdo programático de uma disciplina de produção de textos no contexto da Fonoaudiologia. Além dos trabalhos citados, que apontam para a relevância do tema no universo acadêmico mais geral, percebi que abordar a “responsabilidade ética e social na autoria, co-autoria, compromisso com a publicação, plágio e propriedade intelectual” se constituía como uma questão importante em relação aos letramentos acadêmicos no contexto pesquisado quando fui pesquisar as origens da Fonoaudiologia no Brasil e em Minas Gerais (CAPÍTULO 3). Os artigos Aarão *et al* (2012), Pereira *et al* (2012) e Teixeira *et al* (2013), consultados por mim para elaboração do percurso histórico da Fonoaudiologia, foram produzidos por professoras do DepFono com colaboradores. Aarão *et al* (2012) foi publicado por oito autoras, sendo duas delas professoras do DepFono; Pereira *et al* (2012) foi publicado por oito autoras, sendo duas delas professoras do DepFono; por fim, Teixeira *et al* (2013) foi publicado por cinco autoras, sendo três delas professoras do DepFono. As demais autoras eram profissionais da área de saúde (fonoaudiólogas e enfermeiras) e estudantes de graduação e pós-graduação de Enfermagem e Fonoaudiologia. Isso revelou como o item 2.5 tinha relevância para os participantes no contexto pesquisado, pois as professoras do DepFono, juntamente com estudantes de graduação e pós-graduação, publicam artigos de forma colaborativa com vários (co)autores.

O que foi proposto no PD2 como objetivos também foi esclarecido, a meu ver, no item “Conteúdo programático”:

**1. UNIDADE 1 – Letramentos acadêmicos**

1.1 Práticas de leitura e de escrita em contextos acadêmicos.

1.2 Concepção de leitura e escrita.

1.3 Gêneros acadêmicos e áreas de conhecimento.

1.5 Condições de produção do discurso acadêmico: o lugar da autoria, o texto e a projeção de um leitor.

**2. UNIDADE 2 – Escrita acadêmica**

2.1 Análise de textos selecionados.

2.2 Produção de textos acadêmicos escritos e orais (resumos acadêmico/escolar, resenha, apresentação oral de trabalho, dentre outros).

2.3 Critérios de avaliação textual: aspectos discursivos, semânticos e gramaticais. (PD2, 2019, p.2).

Por estar alinhada, como pesquisadora, aos NEL, o conteúdo programático pensado para a disciplina “Leitura e escrita de textos acadêmicos” está marcado por expressões como “concepções de leitura e escrita”, “gêneros acadêmicos e áreas de conhecimento”, “condições de produção”, usadas no plural. A questão da autoria, se comparada com o item 2.5 do PD1, estaria mais relacionada a aspectos discursivos que envolvem a produção dos textos: escrever o que, para quem, com que objetivos. O plágio e a propriedade intelectual, por exemplo, embora pertinentes em qualquer publicação científica, não estavam no meu horizonte de discussão; meus critérios estavam mais relacionados aos usos da linguagem na construção dos textos. As demandas da norma culta de Língua Portuguesa, um dos objetivos do PD1, seriam contempladas no item 2.3, já que minha intenção era falar de variação linguística, de adequação de registro da linguagem em função da situação comunicativa. No PD2, pode-se dizer, as condições em que se espera que a interpretação e a produção de textos ocorram são sinalizadas no estabelecimento dos seguintes objetivos *refletir* e *discutir*. O uso desses verbos sugere que reflexões e discussões seriam ponto de partida ou seriam constitutivas dos processos de interpretação e produção textual no contexto de trabalho da disciplina – e essa possibilidade de reflexão e discussão foi materializada no conteúdo programático. Tendo em vista o foco proposto para essas reflexões e discussões, reconheço a importância que dava à necessidade de um olhar sensível (STREET, 2012) às particularidades do contexto local, devido à minha

preocupação em explorar com os estudantes a diversidade e a complexidade que envolvem os letramentos acadêmicos.

A análise comparativa entre as informações do PD1 e do PD2 sinalizam para diferenças entre abordagens da escrita na universidade e exemplifica como as práticas de letramento podem variar de um contexto para o outro. Vale lembrar que é no processo de compreender tais diferenças que as condições de realização desta pesquisa foram sendo estabelecidas. Por exemplo, o fato de a professora Ana, em nossa reunião do dia 08/02/2019, assumir uma postura de acolhimento à minha proposta. Esse aspecto, a meu ver, é mais um indício do papel ativo das professoras do DepFono em ajudar os estudantes a se inserirem nas demandas que são colocadas no contexto investigado.

Embora a postura da professora Ana seja de acolhimento ao que eu estava propondo no PD2, em nossa conversa do dia 08/02/2019, foram sendo esclarecidas quais seriam as demandas da instituição em relação à Disciplina 2 e qual seria o meu papel como professora. Um dos temas dessa conversa foi a discussão sobre o que seria adequado abordar na disciplina.

**Ana:** e eu acho que uma coisa que a gente vai ter que fazer (+) é o perfil da turma que a gente já consegue ter uma noção agora que já passou a primeira fase da matrícula

**Luciana:** pra ver quem que matriculou que período que tá: porque aí você pode me dar / falar a::h Luciana oh acho que esse gênero / e conversar com eles também aí olha pra você ver eu coloquei eh: se você quiser olhar lá ((nesse momento estava me referindo à sugestão de ementa que havia sido enviada para o e-mail de Ana na parte de manhã desse mesmo dia)) eu coloquei assim de de: resposta a questões de prova escrita discursiva, apresentação oral de trabalho pensando assim (+) em seminário pra pensar em gênero porque a gente às vezes vê que eles não sabem preparar slide pra apresentar às vezes até a própria postura de apresentar fala virado e tal pensei da gente pe / pensei talvez não sei se é válido aqui se é possível ou se é conveniente pensar em como é que se faz um resumo professor não sei se vocês têm eh: noção ou se vocês costumam fazer parte do curso de Fono pedir pra fazer resumo de alguma coisa

**Ana:** eu acho que isso é um ponto MUITO importante pra eles fazer resumo sabe o que que eu vejo uma dificuldade de ler um texto e conseguir (+) colocar com as palavras deles sem ser um: plágio, entendeu? eu acho que talvez o relatório prontuário a gente tem que olhar mu::ito

**Luciana:** pois é, esse relatório prontuário eu coloquei porque assim, como eu sou uma pessoa que não entendo absolutamente na:da da parte de biologia

**Ana:** mas eu acho que você nem precisa se preocupar com essa parte porque: é que coisa que a gente já / a partir do sétimo período a gente já TRABALHA MUITO e e muito vai muito de acordo com a área do professor então acho que tem que ser mesmo a escrita deles essa coisa de interpretar /.../

O primeiro aspecto a ser destacado é o fato de a professora Ana explicitar que seria importante verificar “o perfil da turma” para decidir o conteúdo programático da minha disciplina optativa. Por um lado, a meu ver, essa preocupação sinaliza para uma visão menos universalizante em relação aos letramentos no contexto pesquisado (STREET, 2014), pois, para decidir o conteúdo a ser ministrado na disciplina optativa seria importante identificar quem eram os estudantes matriculados. Um dos critérios usados por Ana para conhecer os estudantes matriculados foi a consulta do Rendimento Semestral Global (RSG)<sup>96</sup>. Esse critério revelou, segundo Ana, que os estudantes que já estavam matriculados eram bons, pois o RSG de praticamente todos os 10 alunos matriculados na 1ª fase do processo de matrícula era maior que 3. Ela ainda comentou que os estudantes

<sup>96</sup> “O Rendimento Semestral Global corresponde à média ponderada do desempenho acadêmico do aluno em cada semestre. É desejável que o aluno mantenha sempre um alto RSG, na medida em que, por se tratar de um parâmetro de desempenho, esse Rendimento pode refletir em todos os processos de seleção durante sua vida acadêmica e profissional, inclusive na obtenção de bolsas acadêmicas. Para o cálculo do RSG, convertem-se os conceitos obtidos em cada atividade/disciplina em valores, observando-se a seguinte correspondência:

Conceito	Valor
A	5
B	4
C	3
D	2
E	1
F	0

O valor do conceito de cada atividade em que o aluno se matriculou no semestre, excluídas as porventura trancadas, é multiplicado por seu respectivo número de créditos; os produtos assim obtidos são somados, e o resultado é dividido pelo número total de créditos em que o aluno se matriculou no semestre.

**Importante:** O Rendimento Semestral Global menor ou igual a 1 é considerado insuficiente, levando à exclusão do aluno da Universidade, caso ocorra em três semestres, consecutivos ou não.

estres, consecutivos ou não.” Informações disponíveis em: <https://www.ufmg.br/meulugar/vida-academica/>

com RSG mais baixos costumavam não procurar ajuda para melhorar a escrita. Por outro lado, o RSG, um parâmetro numérico, não oferece informações mais detalhadas sobre quem seriam esses estudantes, quais seriam suas demandas, o que eles esperavam da disciplina.

Um outro aspecto que eu ressalto na fala de Ana é o fato de ela apontar que não seria necessário trabalhar com relatórios e prontuários, porque esses gêneros textuais “a gente Já TRABALHA MUITO e e muito vai muito de acordo com a área do professor”. Além de Ana buscar privilegiar na construção do plano de ensino da minha disciplina gêneros que, em tese, poderiam não ser discutidos em outras situações, o fato de ela dizer que relatórios e prontuários variam de acordo com a área do professor sinaliza para a dinamicidade da escrita no contexto pesquisado: não existe um modelo único de relatório e prontuário, pois isso vai depender da área de atuação do professor. Ana, no meu entendimento, como afirmam Lea e Street (2014, p.479) ao discorrerem sobre o modelo dos letramentos acadêmicos em relação à escrita acadêmica, coloca “em primeiro plano a natureza institucional daquilo que conta como conhecimento em qualquer contexto acadêmico específico”, no caso, o contexto específico da Fonoaudiologia: a experiência dos professores da Fono em cada uma das áreas e sua respectiva autoridade para falar sobre o assunto.

Um outro aspecto a ser destacado é que a fala de Ana também explicita um gênero que é relevante no contexto investigado e que vai ser citado pelos próprios estudantes também, como eu mostro mais adiante: o resumo. Ana sinalizou que seria um “ponto MUITO importante pra eles fazer resumo”, enfatizando que os estudantes deveriam ler um texto e fazer um resumo usando as próprias palavras para evitar o “plágio”. Essa preocupação em ajudar os estudantes a produzir resumos reaparece em outro momento da reunião como pode ser visto no próximo trecho transcrito:

**Ana:** eh: mas eu acho que ficou bem legal a proposta, né? e aí confirma isso que a gente falou de não precisar trabalhar com relatório /.../ talvez diferenciar um pouquinho essa questão do resumo e resenha

**Luciana:** tá

**Ana:** o que é resumo, né? (inaudível)

**Luciana:** eu tirei a resenha tava aí eu falei “gente, será que resenha vale a pena?” não, beleza ((essa minha última fala foi dita em um tom

de aquiescência à proposta de Ana de se trabalhar com a resenha na disciplina))

**Ana:** meio pra distinguir pra eles não acharem / o que eu sinto é que eles acham assim na hora que eles leem resenha eles falam assim é um resumo, sabe assim? que eles nem tentam / quando eu peço, eu costumo ainda por até um: uma introdução de conceito explicando, mas é difícil eu acho que (+) já tem um incorporado neles assim que TUDO é resumo

/.../

**Ana:** e eu acho que aí fica aquela lacuna da graduação pra pós (+) que aí na graduação eles ficam meio perdidos nisso de resumo resenha aí na hora que cê vai pra pós começa aí que começa uma demanda maior de resenha aí chega lá tudo cru

Ana acrescenta outras nuances à expectativa sobre o que seria esperado com a minha disciplina sobre o trabalho com o gênero resumo. Um primeiro aspecto seria diferenciar resumo de resenha. Segundo a professora, os estudantes “acham assim na hora que eles leem resenha eles falam assim um resumo, sabe assim?” Embora em suas solicitações para produção de resenha a professora Ana apresente um conceito sobre o gênero, segundo ela, os estudantes têm “incorporado neles assim que TUDO é resumo”, ou seja, apesar dos esforços empreendidos pela professora ao apresentar um conceito de resenha, os estudantes produzem resumo. Essa quebra de expectativa em relação à escrita dos estudantes justificaria o meu trabalho com o binômio resumo-resenha a fim de buscar condições para que eles passem por um processo de “desincorporação”, conforme metáfora utilizada por Ana. Esse era, portanto, um desafio, pois era esperado que eu conseguisse mostrar as diferenças entre os dois gêneros, por isso eu teria que “diferenciar um pouquinho essa questão do resumo e resenha”.

Outra justificativa para que se buscasse estabelecer essa distinção, de acordo com Ana, seria a necessidade de cobrir uma “lacuna da graduação pra pós”, pois os estudantes “na graduação eles ficam meio perdidos nisso de resumo resenha”. Algumas vezes, discussões como essa, me fizeram sentir que eu deveria, assim como os tutores na Tutoria, assumir o papel de “salvadora da pátria”. Com minhas vivências nas dimensões acadêmicas, eu deveria oportunizar aos estudantes de graduação situações que lhes permitissem lidar com uma questão objetiva: diferenciar resumo e resenha e saber produzir os dois gêneros em suas especificidades.

O exame comparativo dos programas evidenciou ênfases distintas a aspectos envolvidos nos processos de leitura e escrita de textos acadêmicos,

levando-me a reconhecer concepções teóricas distintas que subjazem a tais propostas. Identifiquei, por exemplo, no PD2 expressões como “ser letrado”, “práticas sociais de uso da leitura e da escrita”, “universo acadêmico”, “universo acadêmico da graduação em Fonoaudiologia”. Essas expressões são associadas à abordagem dos letramentos acadêmicos como prática social (LEA; STREET, 1998, 2014; STREET, 2010), adotada no desenvolvimento desta pesquisa. Assim, nesta pesquisa, tais termos estão associados à uma perspectiva ética (AGAR, 1999, 2006; GREEN; DIXON; ZAHARLICK, 2005; SPRADLEY, 1980), estrangeira para os participantes do contexto local e, portanto, vinculada a uma orientação distinta daquela que é explorada pelo grupo pesquisado.

Ressalto, para finalizar esta seção, a receptividade do corpo docente da Fono, representado pela professora Ana, em acolher minha proposta de trabalho com a Disciplina 2, sinalizada pela fala “mas eu acho que ficou bem legal a proposta, né?”. Essa ação, propiciada pelo Colegiado de graduação, se constitui como um ponto de apoio aos estudantes de graduação – agora com foco na escrita de textos acadêmicos propriamente dita – em seu processo de inserção no contexto pesquisado. Não podemos nos esquecer que o Projeto de Tutoria estava desempenhando seu papel de acolhimento dos estudantes do 1º período ao longo do ano de 2019, abordando as “questões objetivas e questões subjetivas” que já foram discutidas ao longo dos capítulos 5 e 6. Minha disciplina, portanto, deveria agir em outro recorte, como, por exemplo, colaborar para que os estudantes pudessem diferenciar resumos e resenhas – dois gêneros que fazem parte dos letramentos acadêmicos.

Na próxima seção, apresento uma análise da primeira aula das duas edições da Disciplina 2, dando voz aos estudantes de graduação que participaram do processo e questionando meu processo de inserção como professora no contexto investigado.

## **7.2 O que dizem os estudantes sobre os letramentos na Fono**

Os primeiros encontros das duas edições da disciplina foram escolhidos para análise por se constituírem como momentos privilegiados de escuta dos estudantes. Castanheira (2004, p.89), baseando-se em Wallat e Green (1982), afirma que “desde os primeiros momentos de sua interação, os membros de uma

turma escolar começam a definir normas e expectativas, papéis e relacionamentos, direitos e obrigações para a participação no grupo” e minha perspectiva é investigar o que os estudantes dizem sobre os letramentos no contexto pesquisado.

O Quadro 14 apresenta os estudantes das duas edições da disciplina: **1ª edição** se refere ao primeiro semestre de 2019; **2ª edição**, ao segundo semestre de 2019.

Quadro 14 - Estudantes matriculados nas duas edições da Disciplina 2

1ª edição da Disciplina 2		2ª edição da Disciplina 2	
Estudante	Período da graduação	Estudante	Período da graduação
Eliane	4º	Bárbara	3º
Janice	5º	Fábio	3º e 4º
Isaura	5º	Gabriela	4º, 5º e 6º
Laura	5º	Isadora	7º
Maria Lívia	4º	Joana	7º
Paulo	5º	Ludmila	3º
Simone	4º	Mariana	3º
		Nívea	3º
		Núbia	5º
		Sinara	3º
		Valber	3º

Elaborado pela pesquisadora, 2021.

Na primeira e terceira coluna, listo os estudantes da 1ª e 2ª edição da disciplina, respectivamente. Na segunda e quarta coluna, informo o período da graduação de cada um dos estudantes. Uma análise das informações do Quadro 14 revela que houve variação no número de estudantes matriculados nas duas edições: 7 na 1ª edição e 11 na 2ª edição. Outro aspecto que merece ser destacado é o fato de os estudantes da 1ª edição estarem cursando apenas dois períodos da graduação: 4º e 5º. Já na 2ª edição, há maior diversidade, inclusive com uma das estudantes cursando disciplinas de três períodos diferentes, como a Gabriela.

Organizei a sala no primeiro encontro, que aconteceu, respectivamente, nos dias 11/03/2019 e 05/08/2019, duas segundas-feiras, das 13h às 15h, em uma roda para que houvesse uma maior interação entre os estudantes. Como eu já sabia, tanto na 1ª quanto na 2ª edição, o nome dos estudantes e os períodos que

cursavam, avaliei como conveniente propor trabalhos coletivos como uma alternativa de trabalho, buscando promover discussões entre eles. A organização espacial da sala com os estudantes que estiveram presentes na primeira aula das duas edições está registrada na Figura 25 a seguir.

Figura 25 - Print do vídeo dos encontros dos dias 11/03/2019 e 05/08/2019

1ª edição



2ª edição



Fonte: Dados da pesquisa.

Uma informação relevante é que o nome da professora responsável pela Disciplina não era o meu, mas o da professora Ana. Nesse primeiro encontro, dois aspectos de estranhamento dos estudantes foram observados por mim. O primeiro é que eles chegavam e não encontravam a professora Ana. Ao longo das duas aulas, eu tive que interromper o que eu estava dizendo e explicar para os retardatários que a disciplina estava com o nome da professora Ana, mas seria eu a conduzi-la. O segundo é que os estudantes estranhavam a organização da sala. Ao que parece não faz parte da rotina no contexto pesquisado organizar a sala de aula em círculo para que todos possam se ver no momento em que falam. Nos encontros de Tutoria, por exemplo, os estudantes não se sentavam em círculo. Não acompanhei disciplinas com professoras do DepFono, por isso esse meu comentário deve ser relativizado. O fato é que houve estranhamento dos estudantes ao se depararem com uma desconhecida que organizava a sala de aula de forma não usual.

Para apresentar uma visão geral da organização e dos tópicos temáticos dos dois primeiros encontros, organizei o Quadro 15.

Quadro 15 - Organização do primeiro encontro nas duas edições da Disciplina 2

1ª edição		2ª edição	
Tempo aproximado em minutos	Tópicos do encontro	Tempo aproximado em minutos	Tópicos do encontro
02'	Apresentação da professora Explicações sobre a pesquisa de doutorado da professora	05'	Apresentação da professora Explicações sobre a pesquisa de doutorado da professora
36'	Explicações sobre o plano de ensino e organização da disciplina Explicações sobre concepções de linguagem, letramentos como prática social Discussão sobre gêneros textuais como TCC, prova, artigo, relatórios, projeto de pesquisa	20'	Apresentação dos estudantes Relatos dos estudantes sobre desafios enfrentados no processo de escrita acadêmica Expectativas dos estudantes sobre a disciplina
38'	Preenchimento da sondagem por parte dos estudantes – produção escrita do encontro	18'	Explicações sobre o plano de ensino e organização da disciplina
30'	Apresentação dos estudantes Relatos dos estudantes sobre desafios enfrentados no processo de escrita acadêmica Relatos de experiência de escrita dos estudantes fora da universidade Expectativas dos estudantes sobre a disciplina	33'	Preenchimento da sondagem pelos estudantes – produção escrita do encontro
		40'	Atividade de leitura com pausa protocolada da crônica “Ousadia” de Fernando Sabino

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2021.

Nas colunas 1 e 2, apresento informações sobre o primeiro encontro da 1ª edição da disciplina: o tempo e os tópicos que organizaram o encontro, respectivamente, na sequência de ocorrência. Nas colunas 3 e 4, apresento informações sobre o primeiro encontro da 2ª edição da disciplina: o tempo e os tópicos que organizaram o encontro, respectivamente, na sequência de ocorrência. Uma análise comparativa das informações do Quadro 15 permite dizer que ambos os encontros apresentaram praticamente os mesmos tópicos. Em verde, a apresentação da professora e de seu projeto de doutorado; em amarelo, explicações sobre o plano de ensino e a organização da disciplina; em azul, o preenchimento da sondagem pelos estudantes; em vermelho, a apresentação dos estudantes e os relatos de suas vivências.

Na 1ª edição, ao apresentar o plano de ensino, eu gastei cerca de 20 minutos a mais em uma longa explicação sobre concepções de leitura, letramentos acadêmicos, diversidade de gêneros textuais – esses temas foram abordados à medida que eu ia lendo item por item do plano de ensino. Naquele momento, eu assumia que o meu programa, que propunha reflexões e discussões, deveria ser explicitado para que os estudantes pudessem se sentir à vontade nos encontros para apresentar a própria opinião. Rever o vídeo desse encontro me mostrou que os estudantes, na verdade, não “compraram” a minha ideia. A sensação que eu tive foi que eles olhavam para mim, uma estranha naquele momento, e pensavam que o que eu estava dizendo não fazia sentido, pois, como veremos mais adiante, eles queriam saber como usar vírgulas, como fazer um resumo sem plagiar, como fazer um relatório. Essa sensação de inadequação da minha postura como professora que fala quase 40 minutos de um programa que, comparado ao PD1, estaria fora das expectativas, fica confirmada pela fala de uma das estudantes presentes no final do meu longo discurso:

**Maria Lívia:** eu quero perguntar, não tem nada a ver, por que você escolheu a fono como área de análise? (1ª edição da disciplina, aula de 11/03/2019)

A pergunta de Maria Lívia me mostrou que tudo o que eu havia falado, embora os estudantes tivessem participado com alguns comentários ao longo da minha explanação, parecia não fazer muito sentido. Todo o meu discurso sobre adequação da leitura e da escrita ao contexto, sobre as relações de poder nos usos

da escrita, sobre as demandas institucionais em relação ao que se escreve ficaram em suspenso quando Maria Lívia quer saber o que eu estava fazendo na Fono. Naquele momento, minha resposta foi dizer que eu estava naquele lugar em função das relações interpessoais entre minha orientadora e uma das professoras do DepFono. Mas fazer a análise do vídeo e analisar a fala de Maria Lívia no percurso do encontro me fez perceber que as informações que eu apresentava para os estudantes, em certa medida, eram irrelevantes em relação ao que eles esperavam de mim.

Na 2ª edição da disciplina, uma vez que já havia visto o vídeo da 1ª edição e percebido como minha postura parecia destoante para um primeiro contato com os estudantes, procurei ser mais sucinta nesse trecho, o que permitiu, inclusive, ser possível realizar uma atividade de leitura com pausa protocolada: único tópico que diferenciou os dois encontros em relação ao material escrito usado, como pode ser visualizado em roxo no Quadro 15. Outra diferença significativa foi o fato de os estudantes, na 2ª edição, terem se apresentado logo no início. Essa alteração foi feita propositalmente para dar mais visibilidade aos participantes, em uma tentativa de colocar em prática uma “sensibilidade etnográfica” (LILLIS, 2008), ou seja, falar menos e escutar mais os participantes do contexto da pesquisa.

Para as análises desses encontros, que serão organizadas em duas subseções, selecionei duas categorias de artefatos materiais para dar visibilidade aos participantes: i) trechos de transcrição dos estudantes em sua apresentação; ii) trechos escritos da sondagem feita pelos estudantes.

### ***7.2.1 O que dizem os estudantes da Fono sobre as próprias expectativas em relação à disciplina***

Na 1ª edição da Disciplina 2, os estudantes foram convidados por mim a se apresentarem e a explicarem as razões pelas quais haviam escolhido se matricular, como pode ser conferido pelo primeiro trecho transcrito:

**Janice:** eh: eu quero seguir carreira acadêmica então aí eu me inscrevi na: me matriculei na disciplina como melhorar o meu domínio em textos sabe? científicos

/.../

**Maria Lívia:** meu nome é maria lívia eu tô no quarto período e eu tô mais ou menos na mesma linha das meninas ((se referindo ao que já

havia sido dito pelas colegas)) também tenho interesse na área acadêmica ( ) ainda tô ainda uma pessoa meio que INDECISA área acadêmica ou se eu quero clínica ou se eu quero as duas porque eu gosto muito tenho gostado muito da pesquisa acadêmica mas também sou apaixonada com a área clínica e eu também quero aprender um pouco mais a escrever artigos e também como as meninas falaram depois que teve a discussão eu até escrevi na resposta ((se referindo a uma das questões da Sondagem)) e também, luciana, escrever um relatório às vezes fazer um encaminhamento eu acho que pelo menos saber o que colocar então é isso /.../ (1ª edição da disciplina, aula de 11/03/2019)

Um aspecto interessante que pode ser inferido das falas de Janice e Maria Lívia é o fato de elas sinalizarem ser necessário, para transitar na área acadêmica, ter um domínio do que Janice nomeia como “textos sabe? científicos”. Maria Lívia explicita seu interesse em produzir artigos e chama a atenção o fato de ela marcar uma dicotomia entre área acadêmica e área clínica: para a primeira seria preciso dominar os “textos científicos”; para a segunda, ela não detalha o que seria importante, porém, menciona a produção de relatórios ao final de sua fala. Essa separação entre mercado de trabalho (área clínica) e academia (pós-graduação) foi apontada nas análises sobre a Tutoria realizadas no capítulo 5. A meu ver, a fala de Maria Lívia ecoa o que parece ser um discurso disseminado entre os participantes do contexto pesquisado, em uma perspectiva dialógico-responsiva (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 1929-2004; BAKHTIN, 1979-2003). Esse aspecto da fala dessa estudante, a meu ver, é um indício de que como os discursos se disseminam em diferentes espaços e tempos no contexto pesquisado.

A menção ao gênero artigo científico também aponta para o que é considerado outra exigência em relação aos letramentos acadêmicos: “escrever artigos”. Saber escrever artigos, como sinalizado pelo tutor Reginaldo na **Tutoria 3** (CAPÍTULO 6), seria uma das funções de quem está na pós-graduação.

Outro aspecto a ser destacado na fala de Maria Lívia, que foi influenciada pelas respostas de outras colegas, é a menção feita à produção de um relatório e de um encaminhamento – textos que devem ser produzidos, como afirmou a professora Ana, a partir do 7º período quando os estudantes vão observar atendimentos a pacientes no ambulatório –, o que demonstra uma expectativa da estudante em relação à disciplina: ela queria “pelo menos saber o que colocar então é isso”. Ela sugere, assim, que não tem a menor noção do que colocar nesses gêneros e a disciplina poderia ajudá-la a ter noção sobre esses conteúdos. Essa preocupação da

estudante com gêneros que são produzidos no ambulatório, quando é preciso lidar com pacientes no atendimento clínico, também é evidenciada pelo estudante Paulo:

**Paulo:** eh então meu nome é paulo eu tô: no quinto período também e:: /.../ e:: assim também tô: bastante curioso com a matéria porque assim ainda não não é porque te:m a opção de curso lá quando cê vai participar da matrícula tem a opção tinha a opção de quatro turmas e: a turma de: escrita de de produção científica eh:: era eu acho que minha terceira opção se não me engano mas aí não porque assim eu não SABIA sobre o que que era a matéria dire:ito, sabe? e tal mas eu tava mais curioso com libras que era uma opção também eh mas aí até chegaram a oferecer umas vagas que parece que tinha também só que eu não quis ficar porque eu tinha conversado com umas meninas da minha sala também e: elas eh: tavam conversando comigo e me explicaram que: esse: (+) estudo científico pode ser muito enriquecedor pra mim mais lá pra frente no curso (+) e eu também tô assim eu até não escrevi isso aqui ((se referindo às respostas da Sondagem)) mas eu tô querendo perder o medo de relatório porque eu tenho muito medo de relatório também no próximo semestre /.../ e é difícil porque cê tava falando por exemplo de machado de assis aí quando a pessoa vai escrever um livro e vai eh: ser publicado em uma editora tem a primeira REVISÃO segunda REVISÃO eh ESPECIALista em língua (+) estrangeira em português e tudo e seu relatório é só você e você mesmo e depois outra pessoa vai ler **(1ª edição da disciplina, aula de 11/03/2019)**

Paulo, assim como Maria Lívia, faz referência à produção de relatórios: “mas eu tô querendo perder o medo de relatório porque eu tenho muito medo de relatório também”. O estudante diz sentir “medo” do relatório e, em outro momento, apresenta o que seria uma possível justificativa para esse medo: “o relatório é só você e você mesmo e depois outra pessoa vai ler”, ou seja, não existiria um processo de revisão do relatório, por um “ESPECIALista em língua”, antes de esse texto ser lido por outra pessoa. A meu ver, não é possível dizer se Paulo tem consciência das relações de poder que perpassam a escrita acadêmica (LEA; STREET, 1998; 2014; STREET, 2010), apenas que ele revela um conhecimento do percurso institucional do relatório e que esse texto vai ser lido por alguém, que pode avaliá-lo.

Outro aspecto a ser ressaltado na fala de Paulo são as ações que os estudantes realizam para conhecerem as disciplinas ofertadas pela grade da Fono. Sua primeira escolha havia sido uma disciplina sobre Libras, mas ele mudou de ideia, porque relata que “tinha conversado com umas meninas da minha sala também e: elas eh: tavam conversando comigo e me explicaram que: esse: (+)

estudo científico pode ser muito enriquecedor pra mim mais lá pra frente no curso (+)". Essa alteração na escolha de qual disciplina cursar, feita a partir da troca de informações com as colegas, reflete, sob o meu ponto de vista, uma ação que foi discutida nos encontros da Tutoria sobre os estudantes serem protagonistas e fazerem escolhas para construir os caminhos ao longo da graduação, mesmo que os benefícios sejam sentidos "mais lá pra frente no curso".

Essa ação de escolher uma disciplina em função do outro também foi evidenciada pelo estudante Fábio na 2ª edição da disciplina optativa que eu ministrei como pode ser visto no trecho a seguir:

**Fábio:** eh: eu tô meio irregular no curso então assim eu NÃO escolhi essa matéria porque que queria, eu fui lá na ana "(é essa) vai lá e faz" beleza então eu peguei (inaudível) /.../ que as meninas falou a importância do tcc: escrever: um trabalho e tal apresentar um trabalho acho que vai ser bem importante por isso de qualquer jeito eu teria que fazer uma vez uma hora eu teria que fazer essa matéria, né? então **(2ª edição da disciplina, aula de 05/08/2019)**

Fábio acrescenta mais uma informação ao que foi dito por Paulo: além da consulta a colegas, existe também a ação da professora Ana que indica o que deve ser cursado. A fala de Fábio confirma a ação do Colegiado nas escolhas que são feitas pelos estudantes no momento de matrícula (CAPÍTULO 5) e evidencia o papel ativo do corpo docente do DepFono no processo de inserção dos estudantes no contexto pesquisado. Essa ação responsiva da professora Ana, que pode ser percebida pelo relato de Fábio, revela uma orientação mais prescritiva: não tem opção, faça essa disciplina de leitura e produção de textos acadêmicos: ""(é essa) vai lá e faz"".

Outro aspecto a ser destacado no trecho transcrito da fala de Fábio é a explicitação de outros gêneros que fazem parte do conjunto de gêneros que pertencem à esfera dos letramentos acadêmicos no contexto pesquisado – TCC, escrita e apresentação de trabalho – e que haviam sido abordados com a professora Ana no delineamento da disciplina.

Apresento mais um trecho que revela o movimento dos estudantes no processo de escolha dos caminhos a serem percorridos na graduação:

**Sinara:** meu nome é sinara eh sou da sala dela ((se referindo à Mariana) a gente tá no terceiro período agora e na verdade eu não

me inscrevi nessa matéria eu me inscrevi foi pra libras só que: eu não sabia que era (+) eh: libras avançado achei que era libras normal /.../ (inaudível) segunda opção aí eu pedi pra me mudarem pra cá mais de toda forma eu sei que vai ser muito bom pra mim principalmente pelo que ela falou né? porque: eu tenho muita dificuldade pra escrever principalmente pra não ficar PREsa ao que li antes, sabe? a:os textos de apoio e: acho que vai ser muito bom **(2ª edição da disciplina, aula de 05/08/2019)**

A fala de Sinara, assim como as de Paulo e Fábio, sinaliza para a dinamicidade que parece estar subjacente às escolhas das disciplinas optativas na grade curricular da graduação em Fonoaudiologia. No caso, ela havia se matriculado em Libras avançado e, por não ter conhecimento disso, fez reopção pela Disciplina 2. Embora o relato de Fábio tenha apontado para uma certa prescrição na escolha a partir da ação da professora Ana no lugar de coordenadora do Colegiado, Sinara revela que são possíveis trocas e mudanças no processo de matrícula. Um aspecto que chama a atenção na fala de Sinara é a sua expectativa em relação a escrever textos “pra não ficar PREsa ao que li antes, sabe? a:os textos de apoio”. A expectativa de Sinara, a meu ver, se alinha à expectativa da professora Ana manifestada quando essa última diz que “é um ponto MUITO importante pra eles fazer resumo sabe o que que eu vejo uma dificuldade de ler um texto e conseguir (+) colocar com as palavras deles sem ser um: plágio, entendeu?” Esse desejo parece se constituir como uma preocupação recorrentes quanto às práticas de letramentos no contexto pesquisado: escrever sem plagiar.

Sinara, em um outro momento da aula, continua dando mais detalhes sobre a relevância de se escrever sem plagiar no contexto investigado:

**Sinara:** /.../ fico repetindo muita coisa tipo pra encher linguiça porque (inaudível) acabou: fala a mesma coisa que tem no início só que com outras pala:vras

**Luciana:** mas por que que cê acha que isso é encher linguiça?

**Sinara:** ua:i eu tinha que saber: ler o negócio e criar meu próprio (trabalho) mas eu não sei aí eu só mudo a ordem e coloco lá ((nesse momento os estudantes começam a rir e a falar todos ao mesmo tempo. Durante a confusão, eu perguntei para Sinara se essa estratégia era usada para a fala ou para a escrita e ela me respondeu que era para escrita))

/.../

**Sinara:** não na escrita eu só troco a ordem das coisas co/ procuro também eu escrevo no trabalho assim sinônimo de não sei o quê, sinônimo de não sei o quê o tempo inteiro

**Luciana:** mas cê acha que isso é ruim ou isso é bom?

**Sinara:** eu acho que isso é RU:IM ((nesse momento vários estudantes concordam com Sinara e Gabriela disse que, ao fazer isso, se sente fraudulenta. Sinara afirma que também se sente da mesma forma)) eu eu no semestre passado foi o primeiro trabalho que eu não copiei de: não copiei (+) que eu num:: que os outros geralmente não é que eu copiava igual eu falei eu fazia (inaudível) pegava muito da referência aí aquele da (inaudível) ((ela faz referência ao trabalho, mas não consegui entender exatamente qual era a disciplina)) meio que eu e um colega a gente meio que CRIOU as nossas próprias frases aí a professora corrigiu a nota foi boa mas ela falou tantos erros que eu tinha cometido: tipo assim de (+) que eu não cons/ eh: umas coisas que eu nem imaginava eu achava que tava aRRASANdo tipo assim usei todas as palavras lindas que eu sabia aí ela NE:SSA fra:se você não deveria sabe? nessa fra:se eh (inaudível) uma vírgula cada detalhe que eu achei que eu tava tipo assim arras/ SÉRIO eu achei que eu tava muito TOP mas aí **(2ª edição da disciplina, aula de 05/08/2019)**

É interessante observar, pela fala de Sinara, o que ela revela ser considerado como uma característica positiva na produção de textos: “ua:i eu tinha que saber: ler o negócio e criar meu próprio (trabalho)”. A ideia de produção escrita como correspondente à criação de algo novo, algo que não é cópia também apareceu na fala da tutora Clara quando ela explicou para os estudantes de 1º período como poderia ser produzida uma carta de intenção (CAPÍTULO 5). Vale observar também a ideia de que por estar na universidade Sinara já deveria saber como produzir textos dessa forma: “ua:i eu tinha que saber”. No discurso de Sinara também emergem as vozes da Tutoria, por exemplo, quando Júlia diz que os estudantes já deveriam saber escrever com coesão e coerência (CAPÍTULO 5).

Sinara explica a estratégia que ela usa para construir textos que seriam “inéditos”: “eu só troco a ordem das coisas co/ procuro também eu escrevo no trabalho assim sinônimo de não sei o quê, sinônimo de não sei o quê o tempo inteiro”. Quando questionada por mim sobre a estratégia ser boa ou ruim, Sinara, elevando o tom de voz, afirma ser “RU:IM”. Essa avaliação de Sinara recebeu dos colegas uma valoração positiva. Muitos deles também avaliaram a sinonímia como uma estratégia ruim. Gabriela, uma das estudantes presentes, afirmou que se sentia fraudulenta. Sinara também fez a mesma avaliação de si mesma. Se sentir fraudulento ao produzir um texto sinaliza, a meu ver, uma atitude de culpabilidade severa.

Outro aspecto que aponta para a dinamicidade dos usos da escrita no contexto investigado é o fato de Sinara afirmar ter vivenciado, junto com um colega,

a primeira experiência de escrever um trabalho com suas próprias palavras: “a gente meio que CRIOU as nossas próprias frases”, usando “palavras lindas”. A ênfase no processo de criação é dada pelo tom de voz mais elevado ao pronunciar o verbo “criar”, que remete ao inusitado, ao inédito, e pelo uso da expressão “palavras lindas” para se referir à seleção lexical feita. Se a expectativa da instituição é que os estudantes consigam produzir textos com suas próprias palavras, como afirmou a professora Ana, sugerindo que eu deveria colaborar com esse quesito, e se para Sinara ela criou o próprio trabalho, usando “palavras lindas”, o esperado seria, do ponto de vista de Sinara, que esse trabalho fosse considerado adequado. Entretanto, a ação da professora não correspondeu às expectativas de Sinara, pois ela corrigiu o texto, apontando as falhas cometidas pela dupla: “mas ela falou tantos erros que eu tinha cometido: tipo assim de (+) que eu não cons/ eh: umas coisas que eu nem imaginava eu achava que tava aRRASANdo tipo assim usei todas as palavras lindas que eu sabia aí ela “NE:SSA fra:se você não deveria, sabe? nessa fra:se eh (inaudível) uma vírgula””. Embora pelo relato de Sinara a correção da professora pareça ter privilegiado aspectos relacionados à superfície textual, como o uso de vírgulas, por exemplo, o que a meu ver apontaria para uma orientação mais alinhada ao modelo das habilidades de estudo (LEA; STREET, 1998, 2014; STREET, 2010), não se pode dizer, com base nesses depoimentos, que os letramentos são tratados em uma perspectiva universalista, como no modelo autônomo (GEE, 1990; STREET, 1984-1995, 2013, 2014). Apesar de Sinara ter produzido seu texto, ao que parece, seguindo o que seria considerado adequado, a professora não o avaliou como adequado. O relato de Sinara, a meu ver, evidencia as tensões que existem nos letramentos acadêmicos do contexto investigado, reforçando que, de fato, não existe um letramento único (STREET, 2012) no contexto da Fonoaudiologia.

Apresento agora mais um trecho do encontro da 2ª edição da disciplina optativa “Leitura e escrita de textos acadêmicos” para discutir outros aspectos dos letramentos no contexto investigado:

**Gabriela:** meu nome é gabriela eh (inaudível) eh: então eh: eu tenho muita dificuldade de de escrever assim texto acadêmico porque quando eu fazia faculdade de (inaudível) a gente teve metodologia científica e eu sinto falta disso aqui na ufmg tipo de de cobrarem eh da gente fazer escrita científica nos trabalhos porque quando chega o tcc a gente vai e leva uma porradaça na primeira (escrita) então eu

queria fazer uma matéria que me auxiliasse nisso pra tipo (+) pra quando eu chegar no tcc não ser tã:o ((na sequência perguntei se eles faziam o TCC no nono ou décimo período e eles esclareceram que começa a partir do oitavo período)) /.../ eu acho que devia ter desde o início sabe? pra gente ir treinando pelo menos quando eu comecei outra graduação eu não terminei quando eu comecei eu tive no primeiro período e me ajudou muito: agora não lembro de mais nada ((todos riram nesse momento)) mas: era muito bom era muito bom **(2ª edição da disciplina, aula de 05/08/2019)**

Gabriela retoma o gênero TCC em seu relato. Além de Gabriela e Fábio, esse gênero foi citado por Bárbara, Isadora, Mariana, Nívea e Núbia. A meu ver, os estudantes foram se apropriando da fala uns dos outros durante as apresentações, fazendo inclusive remissões, mas o fato de haver uma recorrência ao TCC na fala de quase todos os presentes sinaliza para a dimensão significativa que sua produção assume nos letramentos acadêmicos no contexto pesquisado. Todos devem escrever um TCC como trabalho de finalização da graduação em Fonoaudiologia.

Outro aspecto a ser ressaltado na fala de Gabriela diz respeito à visão que ela tem sobre a avaliação da primeira escrita. Embora ela não explique o seja essa tal “porradaça”, o que eu ressalto é o fato de haver uma ideia de que a primeira versão escrita do TCC vai estar muito distante daquilo que é esperado pelo corpo docente. Em função disso, a expectativa de Gabriela é que a disciplina possa ajudar no que ela nomeia como “escrita científica nos trabalhos”. O paradoxo que pode ser entrevisto na fala de Gabriela sinaliza, na minha opinião, para a complexidade e a dinamicidade que envolve os letramentos acadêmicos na Fonoaudiologia. Por um lado, Gabriela espera que na disciplina ela possa ir “treinando” a “escrita acadêmica” para não levar uma “porradaça”. A ideia de treino, a meu ver, aponta para uma concepção de linguagem mais autônoma, que se alinha tanto à corrente dos objetivistas abstratos do Círculo de Bakhtin, como discutido no capítulo 2, quanto ao modelo de habilidades cognitivas de Lea e Street (1998, 2014) e Street (2010). Por outro lado, o fato de Gabriela relatar que em um outro curso de graduação que ela fazia haver uma disciplina de metodologia científica que a tinha ajudado muito com essas questões de escrita acadêmica, mas que no momento da aula do dia 05/08/2019 ela não se lembrava “de mais nada” é um indício, a meu ver, de que não basta ensinar técnicas, apresentar exemplos de textos a serem produzidos: primeiro, porque essas técnicas podem ser esquecidas, como Gabriela mesmo diz; segundo,

porque elas podem ter sido produtivas no contexto da outra graduação que ela fazia e não o ser no contexto da Fono. Afirmo isso porque Gabriela optou por fazer uma disciplina de leitura e escrita acadêmica. Ainda que não seja consciente, a meu ver, a escolha de Gabriela pela disciplina sinaliza para um certo reconhecimento da dinamicidade dos letramentos no contexto pesquisado.

Por fim, para finalizar esta subseção, apresento mais um trecho de uma das alunas do encontro do dia 05/11/2018, pois, em certa medida, esta transcrição retoma um tema abordado na Tutoria: o exercício profissional:

**Núbia:** núbia eu tô no quinto período e eu ACHO que escolhi por (+) causa que as meninas falaram também nuh: o curso vai ser muito bom: pro tcc vai ser muito bom e depois da faculdade também a gente vai usar a escrita (+) pra (comunicar com outros) profissionais e tudo o mais e eu acho importante (2ª edição da disciplina, aula de 05/08/2019)

Selecionei o relato de Núbia, porque, em certa medida, ela estabelece o diálogo entre a esfera acadêmica e a esfera do exercício profissional, retomando o que foi discutido nos capítulos 5 e 6, já que, como ela mesmo diz, “vai usar a escrita (+) para (comunicar com outros profissionais)”. A meu ver, Núbia escolhe a disciplina, porque tem a expectativa de escrever melhor não só para atender às exigências que são impostas no contexto acadêmico, mas também em se tornar uma profissional diferenciada, que vai usar a escrita para se destacar no mercado de trabalho. Ela avalia como “importante” saber usar a escrita para se comunicar com outros profissionais. Sempre considerando a perspectiva dialógico-responsiva (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 1929-2004; BAKHTIN, 1979-2003), é possível dizer, no meu entendimento, que Núbia, ao escolher cursar uma disciplina optativa de leitura e produção de textos acadêmicos dentre diferentes possibilidades, assume um protagonismo na escolha de caminhos que visam a transformá-la em uma profissional diferenciada em um mercado de trabalho que, como foi discutido no capítulo 6, se apresenta cada vez mais competitivo.

As análises realizadas nesta subseção evidenciaram as expectativas dos estudantes em relação à Disciplina 2. Por um lado, veio à tona o discurso do déficit (LILLIS; SCOTT, 2007; STREET, 2010), como em “eu tenho muita dificuldade pra escrever” (Gabriela) e “eu tenho muita dificuldade de de escrever assim texto acadêmico” (Sinara), “eu tenho muito medo de relatório” (Paulo), sinalizado pelo uso

de palavras como “dificuldade” e “medo” para se referir ao processo de escrita de textos. Isso pode ser interpretado, a meu ver, como uma espécie de justificativa para possíveis “deslizes” que pudessem ser cometidos na escrita de textos ao longo do semestre. De antemão, os estudantes poderiam já estar se justificando. É possível pensar também que a reprodução do discurso do déficit no relato dos estudantes seja, em certa medida, um eco do discurso escolar que enfatiza o fracasso dos estudantes na educação básica, em especial nas escolas públicas.

Por outro lado, os estudantes apresentaram uma expectativa de que a disciplina realmente iria ajudá-los “a escrever melhor” atendendo às expectativas presentes no contexto pesquisado. Isso pode ser inferido em falas como “melhorar meu domínio” (Janice), “aprender um pouco mais a escrever artigos” (Maria Lívia), “a importância do tcc: escrever: um trabalho e tal apresentar um trabalho acho que vai ser bem importante” (Fábio). Em certa medida, a disciplina optativa “Leitura e produção de textos acadêmicos” foi proposta pelo corpo docente da Fonoaudiologia para atender a uma demanda dos estudantes mais especificamente ligada à produção de textos que são exigidos ao longo da graduação, como resumos e resenhas. Se na Tutoria a expectativa é que os estudantes vivenciem “o encontro com questões subjetivas e objetivas do apoio ao discente nos eixos de gestão de conhecimento e construção de autonomia” (PRÉ-PROJETO DE TUTORIA, 2016), a minha disciplina deveria atender, mais especificamente, aos letramentos, ou seja, à produção de gêneros textuais solicitados no contexto investigado. Novamente, senti a sensação de que eu seria uma espécie de “salvadora da pátria” em relação à escrita de textos e essa minha impressão parece dialogar com a expectativa dos estudantes.

É importante ressaltar o papel ativo do DepFono em propiciar aos estudantes diferentes oportunidades de inserção no contexto acadêmico. A Tutoria e a oferta de disciplinas de produção de textos acadêmicos, como a que eu ministrei, são ações de um corpo docente que parece estar consciente da complexidade e da dinamicidade inerentes ao curso de graduação, inclusive em relação aos letramentos acadêmicos.

Na próxima subseção, apresento outro ângulo de análise sobre os letramentos acadêmicos no contexto pesquisado com base no material escrito – Sondagem – produzido pelos estudantes na primeira aula da 1ª e da 2ª edição da Disciplina 2.

### 7.2.2 O que dizem os estudantes da Fono sobre a escrita de textos no contexto da Fono

Na aula que inaugurou as duas edições da Disciplina 2, solicitei aos estudantes que preenchessem uma Sondagem com o objetivo de mapear o que eles faziam ao ler e produzir textos no contexto investigado. Nas análises desta subseção, apresento respostas dos estudantes para parte da questão 3 da Sondagem (FIGURA 26).

Figura 26 - Questão 3 da Sondagem

3. Pense nos textos que você lê e escreve nas disciplinas do curso de Fonoaudiologia.

A) Em relação à **leitura de textos**, complete a tabela a seguir.

Tipos de textos que você lê (livros, capítulos de livros, artigos, resenhas, resumos, provas, apresentação de PowerPoint etc.)	
Para que você lê?	
Quando e onde você lê?	
Como você tem acesso a esses textos?	
Que ações você costuma fazer quando está lendo os textos? (usar marca-texto, fazer anotações...)	

B) Em relação à **escrita de textos**, complete a tabela a seguir.

Tipos de textos que você escreve (resumo, apresentação de PowerPoint, resenha, relatório, resposta de prova etc.)	
Para que e para quem você escreve normalmente?	
Quando e onde você escreve?	
O que você faz para saber como escrever os textos que tem que produzir?	
Que ações você costuma fazer quando está escrevendo os textos (consultas a outros textos, a dicionários, a informações dos colegas etc.)?	

Fonte: Dados da pesquisa.

Vou focalizar itens relativos à letra B “Em relação à **escrita de textos**”, porque a disciplina “Leitura e produção de textos escritos” com o objetivo de enfatizar o processo de escrita.

O primeiro item que eu apresento para análise é “Tipos<sup>97</sup> de textos que você escreve (resumo, apresentação de PowerPoint, resenha, relatório, resposta de prova etc.)”.

---

<sup>97</sup> A palavra “Tipos” foi usada como sinônimo de “gêneros”. Optei por essa palavra por acreditar que se trata de um termo com uso mais usual em diferentes esferas sociais quando se quer abordar os diferentes gêneros que são produzidos. Reforço que essa ideia se fundamenta apenas em impressão, sem fundamento científico.

Quadro 16 - Respostas ao item “Tipos de textos que você escreve” da 3ª questão da Sondagem

Estudantes		Respostas		Estudantes		Respostas	
1ª edição				2ª edição			
<b>Eliane</b>	Resumos, respostas de provas e relatórios	<b>Fábio</b>	Resumo, resenha, apresentação de PowerPoint, respostas de prova				
<b>Isaura</b>	Resumo, resenha, apresentação de PowerPoint, respostas de prova, <u>anotações de aula</u>	<b>Gabriela</b>	Resumos, relatórios e resenhas				
<b>Janice</b>	Resumo, apresentação de PowerPoint, resenha, resposta de prova, <u>carta de apresentação</u>	<b>Isadora</b>	Todos os citados				
<b>Laura</b>	Eu escrevo <u>email</u> , powerpoint, resumo, <u>carta de apresentação</u> , resumo de matéria ou textos acadêmicos, respostas de prova e <u>WhatsApp</u>	<b>Mariana</b>	Respostas de prova, resumo, apresentações de PowerPoint e relatórios				
<b>Maria Lívia</b>	Resumos, produções de power-point, <u>feitura de trabalhos</u> e provas, <u>conversas em redes sociais</u> , <u>email</u>	<b>Nívea</b>	Resumos, apresentação de power point, <u>trabalho escrito</u> e respostas de prova				
<b>Paulo</b>	Resumos, apresentações de PowerPoint, respostas de prova e resenhas	<b>Núbia</b>	Resumo, resenha, apresentação de PowerPoint, resposta de prova e <u>dissertação</u>				
<b>Simone</b>	Resumo/resenha, apresentação de PowerPoint, relatório, resposta de prova, <u>relato semanal de vivência</u> , <u>fichas de pacientes</u> , <u>parte escrita de trabalhos</u>	<b>Sinara</b>	Todos os citados ao lado além				

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2021.

Uma análise das informações do Quadro 16 demonstra que os estudantes foram influenciados pelas sugestões dadas pelo item da Sondagem – resumo, resenha, relatório, apresentação de PowerPoint, respostas de prova – pois quase todos, em alguma medida, reproduziram as sugestões. Se por um lado, essa replicação evidencia um limite do próprio instrumento de Sondagem e, talvez, uma ação mais mecanizada, por outro sinaliza para uma certa familiaridade com os gêneros que são produzidos no contexto pesquisado.

Outro aspecto a ser ressaltado é a citação de gêneros diferentes por alguns dos estudantes – grifados por mim no Quadro 16. Alguns deles, como “anotações de aula” (Isaura, 1ª edição), “feitura de trabalhos” (Maria Lívia, 1ª edição), “parte escrita de trabalhos” (Simone, 1ª edição), “trabalho escrito” (Nívea, 2ª edição), que podem fazer parte da rotina acadêmica de diferentes cursos de graduação. Outros gêneros, como “carta de apresentação”, citada por duas estudantes da 1ª edição, remetem à relevância sinalizada nos encontros de Tutoria, como já discutido no capítulo 5. Algumas estudantes fizeram referências a outras vivências dos letramentos no contexto pesquisado, ao fazerem menção ao *e-mail* e às conversas em redes sociais e *no WhatsApp*. Como mostraram as análises realizadas no capítulo 5, os grupos de *WhatsApp* compostos por fonoaudiólogos são fundamentais no processo de inserção profissional e os estudantes de graduação são incentivados a assumirem um protagonismo para construir uma rede de contatos, ao longo de seu percurso acadêmico, a fim de serem lembrados futuramente nesse processo de inserção no mercado de trabalho.

Outros gêneros mencionados pelos estudantes, como “fichas de pacientes” e “relato semanal de vivência”, ampliam meu conhecimento do rol de gêneros textuais a serem produzidos pelos alunos. O primeiro, necessário nos atendimentos no ambulatório, e o segundo, demandado no trabalho desenvolvido pela participante em grupo de pesquisa.

O texto “dissertação”, citado por Núbia, é o gênero que causa uma certa surpresa, a meu ver. Tenho a impressão de que a estudante se referia ao tipo dissertativo, que poderia ser solicitado em diferentes gêneros, mas faço tal afirmação de forma especulativa, uma vez que não conversei com aluna para saber o sentido que ela atribuía ao texto “dissertação”.

O Quadro 17 apresenta, de forma contrastiva, os gêneros que foram citados pela professora Ana, na conversa do dia 08/02/2019, por mim, no PD2 e

pelos estudantes, tanto na apresentação quanto na resposta dada ao item “Tipos de texto que você escreve” da Sondagem.

Quadro 17 - Gêneros textuais citados pelos participantes da pesquisa

<b>Professora Ana</b> <b>(Reunião de 08/02/2019)</b>	<b>Professora Luciana</b> <b>(PD2)</b>	<b>Estudantes</b> <b>(1ª aula das duas edições da disciplina)</b>
Artigo científico	Apresentação oral de trabalho	Anotações de aula
Relatório	Artigo científico	Dissertação
Resenha	Relatório	Ficha de paciente
Resposta de prova	Resenha	Relato semanal de vivência
Resumo	Resposta de prova	Relatório
	Resumo	Resenha
		Respostas de prova
		Apresentação de PowerPoint
		Carta de apresentação
		Mensagens de <i>e-mail</i> e <i>WhatsApp</i>
		Resumo
		TCC
		Trabalhos escritos

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2021.

Esse mapeamento dos gêneros textuais produzidos pelos estudantes, obtido pela sessão de apresentação no primeiro encontro e pelas respostas dadas ao item “Tipos de textos que você escreve (resumo, resenha, relatório, apresentação de PowerPoint, respostas de prova etc.)” da Sondagem, funcionou como uma espécie de bússola na organização que eu fiz dos conteúdos da disciplina. A análise das informações do Quadro 17 demonstra que o leque de textos produzidos pelos estudantes se revelou mais amplo e complexo do que havia sido combinado com a professora Ana. De posse das informações dos estudantes, que, tinham como

expectativa “escrever melhor”, para organizar o que seria privilegiado na minha disciplina foi necessário fazer algumas escolhas. Uma delas já havia sido decidida na reunião com a professora Ana, pois, embora relatório tivesse aparecido como uma das demandas, esse gênero seria trabalhado pelas professoras do DepFono, em momento oportuno. Outra escolha que eu tive que fazer foi deixar de lado TCC, pois esse gênero envolvia ações mais complexas, como delimitar objeto de pesquisa, coletar dados, fazer levantamento teórico, e eu, na condição de uma professora de Língua Portuguesa, com formação em Letras, não iria ter condições de ajudar os estudantes. Uma terceira escolha que eu fiz foi selecionar gêneros com os quais eu saberia, com minha experiência, discutir com os estudantes. Em função de minhas experiência acadêmica e profissional, optei por trabalhar com: i) resumo e resenha (um pedido tanto da professora Ana quanto dos estudantes); ii) apresentação oral de trabalho, que, em certa medida, atendia a uma demanda dos estudantes (apresentação de PowerPoint); iii) artigo científico, uma escolha minha, pois a partir da leitura de artigos seria possível o trabalho com resumo e resenha; iv) carta de apresentação, por ter sido um gênero trabalhado na Tutoria e com o qual eu já me sentia mais familiarizada – e por ter sido citado pelos estudantes.

Embora as escolhas dos gêneros a serem efetivamente trabalhados tenham sido feitas de forma consciente, o que, em tese, me permitiria uma abordagem mais reflexiva como eu pretendia a partir do foi discutido no PD2, no dia a dia do curso, nas duas edições, eu tive de rever constantemente a condução da disciplina. O esperado pelos estudantes era que eu abordasse conteúdos ligados à escrita dos textos em relação à construção da materialidade linguística, como uso de vírgulas, concordância verbal e nominal, uso de marcadores textuais.

Essa expectativa dos estudantes me fez assumir uma posição de professora que deveria abordar aspectos relativos à “norma culta de Língua Portuguesa” (PD1), pois as aulas em que as atividades eram construídas para discussão desses problemas nos textos dos próprios estudantes eram as que mais rendiam discussões e era nas que eles mais se empenhavam. A meu ver, assumir uma perspectiva dos letramentos acadêmicos na condução da disciplina não seria a melhor solução e, quase intuitivamente, para me adaptar ao que era solicitado pelos participantes, a disciplina foi assumindo uma orientação mais prescritiva. Não faço essa afirmação sinalizando que essa mudança se configurou como um problema ou como um fracasso. Problematizo para apontar que, embora minha disposição inicial

fosse propor um trabalho mais reflexivo com a produção de textos, adotar uma perspectiva dos letramentos mais calcada no modelo das habilidades de estudo (LEA; STREET, 1998, 2014; STREET, 2010) foi o que me aproximou do grupo de estudantes e me permitiu exercer, à época, o papel de professora.

Para exemplificar como o meu papel de professora no grupo foi sendo moldado em função das necessidades do grupo, apresento uma situação que ocorreu com os estudantes da 1ª edição da disciplina. Esse fato aconteceu na aula do dia 06/05/2019 em que o assunto foi o gênero resenha. A estrutura de resenha que eu apresentei para os estudantes foi um modelo de resenha acadêmica de livro, considerada prototípica no meu entendimento, que previa os seguintes elementos: apresentação > descrição > avaliação > (não) recomendação do livro. Além desses elementos, era necessário que o livro (ou o produto cultural que estava sendo resenhado) fosse identificado logo no início do texto.

O primeiro ponto de tensionamento em relação ao gênero resenha foi sobre o trecho de identificação do que estava sendo resenhado. Segundo Paulo, na Fono não havia a necessidade de fazer essa identificação porque os professores já sabiam do que se tratava e então esse tipo de informação não era cobrada. Um segundo ponto de tensionamento foi Maria Lívia questionar a validade de eles, estudantes, produzirem resenhas para serem publicadas em revistas especializadas, uma vez que como estudantes de graduação não teriam *know-how* para recomendar um livro da área de Fonoaudiologia – o que sinaliza, a meu ver, para uma percepção das relações de poder que perpassam os letramentos no contexto investigado. A percepção de Maria Lívia, em certa medida, sinaliza uma contradição na produção de resenhas acadêmicas no contexto da graduação, pois, de um modo geral, quando publicados em periódicos científicos, esses gêneros são produzidos por especialistas.

A tensão entre a própria conceituação do que seria o gênero resenha acadêmica pode ser vista na transcrição da fala de uma das estudantes:

**Eliane:** a gente fez esse resumo, né? aí o primeiro capítulo a professora falou só resenha aí no segundo capítulo ela não aceitou, ela falou “eh eu quero que vocês resumem o o o capítulo e fazem um comentário” então eu acho que resenha pra ela é exatamente isso /.../ (1ª edição da disciplina, aula de 06/05/2019)

A fala de Eliane explicita o conflito que eu estava vivenciando na abordagem dos conteúdos. Tendo apresentado aos estudantes um conceito de resenha acadêmica, fui questionada se o conceito que eu apresentava seria pertinente para o contexto da Fonoaudiologia. Eu apresentava um modelo que não fazia muito sentido para o que era esperado pelos estudantes. Ao rever o vídeo, noto que minha insistência em discutir o que eu considerava como sendo o gênero resenha acadêmica se configura como uma ação um tanto autoritária, pois os estudantes não produziam o gênero que eu estava apresentando, já que não era necessário explicitar a obra resenhada, já que eles não tinham conhecimento técnico suficiente por estarem na graduação, já que os professores solicitavam resumo seguido de comentário crítico, apesar do modelo de resenha que eu apresentava ser fruto de pesquisa científica sobre gêneros textuais que eram produzidos em diferentes áreas do conhecimento. Maria Livia chegou a afirmar, inclusive, que resenha na Fono é o que o professor afirma que é.

Um outro aspecto relevante da fala de Eliane é que, em certa medida, ela sinaliza uma possível explicação para o que a professora Ana identificou como problema na produção de resumos e resenhas pelos estudantes: “já tem um incorporado neles assim que TUDO é resumo”. Na verdade, ao que parece, os professores da Fono, ao solicitarem a escrita de uma resenha, estão solicitando um resumo e um comentário crítico, por isso os estudantes produziram resumos quando solicitados a produzirem resenhas.

A vivência com a produção de resenhas com os estudantes da 1ª edição me fez alterar a abordagem desse gênero na 2ª edição, pois eu percebi que o modelo que havia sido apresentado como ideal não era relevante. Por isso, antes de apresentar esse modelo fruto de pesquisas científicas, eu investiguei, por meio de um questionário escrito, o que os estudantes da 2ª edição conheciam sobre o gênero resenha.

Esse exemplo, a meu ver, serve para ilustrar que a condução da Disciplina 2 foi permeada por situações nas quais eu tive que rever o meu posicionamento como professora e como pesquisadora. Imbuída de um espírito de fazer um curso que propiciasse situações de reflexão em boa parte dos encontros, tive que rever essa condução para adequar às demandas que eram colocadas pelos estudantes, adotando uma orientação mais prescritiva na condução de alguns conteúdos. Classifico esse movimento como um ponto que revela como são

dinâmicos os letramentos quando investigamos contextos particulares. Mesmo que nos usos que são feitos da linguagem no contexto da Fonoaudiologia haja uma predominância de uma concepção mais orientada para o objetivismo abstrato, essa orientação não é estanque, mas se mostra fluida e complexa. Minha disciplina não funcionaria se não houvesse momentos nos quais os estudantes poderiam me confrontar para mostrar, por exemplo, que na Fono resenha é resumo seguido de comentário crítico ou, ainda em outras palavras, resenha é o que professor diz que é. Eu, como pesquisadora e como professora, também assumi um papel ativo na interação com os estudantes, respondendo às demandas que foram sendo colocadas.

Para finalizar as análises desta seção, apresento o Quadro 18 com as respostas dos estudantes para o item “O que você faz para saber como escrever os textos que tem que produzir?” da Sondagem.

Quadro 18 - Respostas ao item “O que você faz para saber como escrever os textos que tem que produzir?” da 3ª questão da Sondagem

<b>Estudantes</b>	<b>Respostas</b>	<b>Estudantes</b>	<b>Respostas</b>
<b>1ª edição</b>		<b>2ª edição</b>	
<b>Eliane</b>	Procuro saber na internet, busco algum exemplo	<b>Fábio</b>	Os textos/gêneros que não conheço, pesquiso na internet
<b>Isaura</b>	Procuro ver o que o professor pede, e leio textos semelhantes e estudo a fundo sobre o tema abordado	<b>Gabriela</b>	Muitas vezes quando tenho dúvidas, uso o google para saber como fazer a tarefa
<b>Janice</b>	Pesquisei na internet, consulto professores e colegas de classe	<b>Isadora</b>	Sigo orientações dadas pelo professor ou procuro por modelos na internet e/ou colegas
<b>Laura</b>	Normalmente eu joo o gênero textual na internet ou pergunto para amigos	<b>Mariana</b>	Leio textos do mesmo tipo e assunto para me basear
<b>Maria Lívia</b>	Procuro orientação com pessoas que dominam o assunto ou na internet e livros	<b>Nívea</b>	Conforme o que o professor pede para o trabalho
<b>Paulo</b>	Quando não conheço previamente o tipo de texto procuro referências na internet	<b>Núbia</b>	Procuro na internet
<b>Simone</b>	Pesquisas na internet, pergunto a quem eu acho que sabe, sigo orientações de professores	<b>Sinara</b>	Pesquisei na internet

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2021.

O item “O que você faz para saber como escrever os textos que tem que produzir?” foi inserido na Sondagem para mapear as ações dos estudantes no processo de produção dos textos. A análise das informações do Quadro 18 sinaliza que a internet é uma fonte de consulta usada por quase todos os estudantes, tanto da 1ª quanto da 2ª edição da disciplina, no processo de escrita dos textos. De um total de 14 estudantes que responderam à Sondagem, 11 citaram a internet como espaço de consulta, o que representa cerca de 79%.

Um aspecto relevante sobre a ação de consultar a internet diz respeito à complexidade do que isso significa. À primeira vista, consultar a internet poderia se constituir como uma ação facilitadora no processo de usos da escrita no contexto pesquisado. Entretanto, quis compreender o que implicaria realizar uma consulta na internet sobre o gênero resenha, citado pela professora Ana e pelos estudantes, como já demonstrado.

Realizei a pesquisa, usando diferentes entradas<sup>98</sup>: como fazer uma resenha, como fazer uma resenha acadêmica, como fazer uma resenha acadêmica no curso de Fonoaudiologia. Ao realizar essa pesquisa que, a meu ver, se aproximaria do que é feito pelos estudantes, obtive um número de resultados bastante significativo. Apresento, apenas a título de ilustração, os resultados que eu obtive no *Google* e no *Google Acadêmico* para a entrada “como fazer resenha acadêmica no curso de Fonoaudiologia”: 113.000 e 1.360 resultados, respectivamente. Quando os estudantes afirmam que consultam a internet para saber como produzir um texto, eles encontram milhares de possibilidades, o que demanda fazer escolhas que estejam adequadas ao que é esperado no contexto pesquisado. Esse procedimento, aparentemente simples, de consultar a internet para saber como produzir um gênero solicitado demanda que os estudantes se engajem em ações complexas, que envolvem processos de escolha que devem se alinhar ao que é esperado nos letramentos acadêmicos. Meu intuito, ao mostrar os resultados da pesquisa que eu realizei, foi tensionar uma ação que, pelos relatos, pareceu ser corriqueira.

---

<sup>98</sup> Para ampliar as possibilidades da consulta, realizei a consulta em dois portais: *Google* e *Google Acadêmico*. Obviamente existem outras possibilidades de se realizar a consulta, inclusive em outros portais, mas avalei como suficiente essas três entradas tanto no *Google* quanto no *Google Acadêmico*, já que o objetivo de minha consulta foi explicitar a complexidade que está por trás da ação de consultar a internet para saber como produzir o gênero resenha.

Outro aspecto que destaco, a partir da análise das informações do Quadro 18, é a atuação de professores e colegas como fonte de consulta. A meu ver, o fato de a “fonte professores” ser citada na mesma proporção que a “fonte colegas” sinaliza para um padrão de não explicitação, por parte do corpo docente, do que é preciso ser feito quando é solicitada uma produção textual. Não houve uma citação maciça dos estudantes sobre o papel dos professores na explicitação do que deveria ser feito quando os textos são solicitados. Se pensarmos que as produções escritas são demandas dos professores nas disciplinas, a meu ver, o fato de os estudantes não os terem citado sinaliza para ideia de que esses estudantes já devem saber o que escrever e, portanto, não seria necessário explicitar o que precisa ser feito. Pesquisas têm apontado que essas dimensões ocultas (STREET, 2010) da escrita também se materializam em outras áreas do conhecimento, como, por exemplo, o trabalho de Silva (2017), que, ao investigar os cursos de Pedagogia e Psicologia da UFMG, sinaliza que, para os participantes (estudantes), em geral, os professores não explicitam regras e procedimentos ao solicitarem as produções textuais. Por outro lado, o fato de os estudantes buscarem a ajuda dos colegas indica um papel ativo na resolução dos problemas que emergem quando são solicitadas as produções textuais. Essa ação dos colegas, inclusive, já foi discutida na subseção anterior.

Por fim, a análise do Quadro 18 demonstra que os estudantes assumem o protagonismo quando se deparam com obstáculos no processo de escrita dos textos – no caso fazendo consultas a internet, professores, colegas, outros textos escritos. Essa agentividade fica marcada linguisticamente pela recorrência de verbos na 1ª pessoa: “procuro”, “pesquisei”, “consulto”, “sigo”, “uso”. A necessidade de gerir o próprio conhecimento, como previsto no Pré-Projeto de Tutoria (CAPÍTULO 5), parece, a meu ver, ir sendo construída pelos estudantes em seu percurso acadêmico.

### **7. 3 Algumas reflexões sobre as análises feitas no capítulo**

As análises realizadas neste capítulo sinalizam que eu, na construção do plano de ensino da Disciplina 2, busquei assumir uma abordagem mais alinhada ao modelo ideológico dos letramentos (STREET, 1984-1995, 2013, 2014) em função da minha experiência como pesquisadora. Entretanto, comparando o PD1 e o PD2

pude verificar que minha proposta, em certa medida, se constituía como uma “visão forasteira” (STREET, 2014, p.47) dos letramentos no contexto investigado. Assumir uma concepção de leitura e escrita como prática social implicava, no primeiro momento, que eu trataria os conteúdos, buscando propiciar reflexões que privilegiassem discutir as relações de poder, as identidades, que permeiam os letramentos. Entretanto, fui percebendo a necessidade de reformular minhas expectativas em relação à Disciplina 2 para atender ao que era esperado tanto pela professora Ana quanto pelos estudantes.

Guardadas as devidas proporções, manter o meu posicionamento inicial na condução da Disciplina 2 se configuraria como uma imposição da minha visão sobre os usos da escrita, apesar da minha convicção de que propor reflexões sobre as relações de poder, de identidade que perpassam os letramentos acadêmicos poderia favorecer o desenvolvimento de uma visão mais crítica dos estudantes sobre os letramentos acadêmicos. De certa forma, penso que, caso insistisse no desenvolvimento da disciplina que privilegiasse as categorias centrais ao modelo ideológico do letramento, não reconhecendo as necessidades e práticas locais, seria uma imposição desse modelo aos participantes da pesquisa. Nesse momento, gostaria de recorrer as palavras de Kress e Rowsell (2019) ao lembrarem a que Street se referia ao utilizar os adjetivos “autônomo” e “ideológico” para classificar modelos de letramento:

“Autônomo”, porque não foi feito internamente, não foi produto de práticas locais, mas “imposto” a uma sociedade, “uma intervenção imposta pelo estado”, do “estilo ocidental”, trazidos de fora. Contra isso havia a forma local, inserida histórica e socialmente de forma definitiva, portanto “ideológica” na medida em que refletia os sentidos produzidos localmente<sup>99</sup>. (KRESS; ROWSELL, 2019, p.31).

A partir do que nos lembra Kress e Rowsell, penso que no processo de negociação e definição dos conteúdos da disciplina optativa que ministrei em duas edições, conforme ficou evidenciado pelas análises apresentadas neste capítulo, estava em jogo a disputa de perspectivas, modelos culturais do letramento: aquele localmente produzido no contexto do curso de graduação em Fonoaudiologia

---

<sup>99</sup> Texto original: “Autonomous” because it was not homegrown, not the product of local practices but “foisted on” a society, “a state-imposed intervention”, of the “western style”, brought from outside. Against that there was the local form, definitely historically and socially embedded, hence “ideological” in that it reflected the meanings of the locality.

(portanto, ideológico) e aquele que me orientava como pesquisadora, portanto, que vinha de fora, autônomo. Seria da reflexão sobre essa inversão que vim a compreender a necessidade de repensar os caminhos da disciplina ao longo das conversas com as professoras e estudantes participantes da pesquisa.

Em função da complexidade e da dinamicidade que foram se descortinando, à medida que propunha atividades para os estudantes em ambas as edições da Disciplina 2, e ia observando e aprendendo com eles o que contava e o que não contava como letramento naquele contexto, senti necessidade de alterar a maneira de conduzir a Disciplina 2. Por um lado, analisar, reflexivamente, minha atuação como professora da Disciplina 2 me fez perceber que, quanto mais eu convivia com os estudantes, mais se fazia necessário adotar uma abordagem mais prescritiva em relação aos usos da linguagem, o que, em certa medida, me fazia mais próxima também de uma concepção de linguagem defendida pelos objetivistas abstratos (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 1929-2004) que, como eu já havia identificado em análises realizadas nos capítulos 4, 5 e 6, estava próxima do que era feito no contexto investigado. Por outro lado, essa alteração se mostrou importante e necessária para que eu, uma “forasteira”, pudesse exercer o papel de professora do DepFono, ainda que temporariamente, estabelecendo com os estudantes uma relação de confiança para que eles percebessem que nossas discussões, em alguma medida, poderiam ajudá-los a “melhorar a escrita”, como muitos haviam dito.

## 8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Início o capítulo final desta pesquisa citando Street (2013, p.61) que, ao refletir sobre o sistema brasileiro de ensino como um estrangeiro, afirma “como etnógrafo também estou ciente de que, às vezes, um olhar ‘de fora’ pode ser vantajoso, de forma que os envolvidos possam refletir mais explicitamente sobre aquilo que conhecem.” Ao me propor a realizar esta pesquisa no contexto do curso de Fonoaudiologia, apesar de minha experiência como pesquisadora na área de Letras e Linguística Aplicada, também me enxerguei como alguém com um olhar ‘de fora’ que buscava compreender como os estudantes da Fono se inseriam em práticas de letramentos acadêmicos.

Na busca por compreender o que contaria para os participantes em relação aos letramentos e a fim de evitar que minhas ideias, crenças e convicções sobrepujassem a voz desses participantes, me propus a realizar um trabalho de perspectiva etnográfica. Tomar essa decisão implicou mobilizar um aparato conceitual dos NEL (BARTON; HAMILTON, 2000; GEE, 1990; STREET, 1984-1995, 2013, 2014), no qual é fundamental investigar, contextualmente, como as pessoas vivenciam e constroem sentidos para as práticas de letramento, a fim de se evitar generalizações sobre os efeitos do letramento, de se evitar dicotomias entre os letramentos e a oralidade, de assumir um posicionamento mais democrático sobre os usos da linguagem que são feitos pelos participantes no contexto investigado, considerando que não existiria um letramento único nem mesmo em um mesmo contexto social. Foi fundamental também mobilizar as discussões do Círculo de Bakhtin (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 1929-2004; BAKHTIN, 1979-2003) sobre a dimensão social da linguagem, com realce para a perspectiva dialógico-responsiva, a fim de que eu pudesse, nas análises realizadas, investigar as origens da Fonoaudiologia, como profissão e como curso de graduação, e possíveis diálogos entre as demandas dos letramentos acadêmicos que estavam sendo colocadas para os participantes da pesquisa e como eles, responsivamente, iam respondendo a essas demandas. Foi necessário também assumir a perspectiva dos letramentos acadêmicos, proposta por Lea e Street (1998, 2014) e Street (2010), para entender como os letramentos eram trabalhados pelos participantes e quais eram as expectativas em relação à minha participação, como professora de Língua Portuguesa, em ações que visavam a ajudar os estudantes a se inserirem em

práticas de letramentos acadêmicos. Assumir o modelo dos letramentos acadêmicos me permitiu desenvolver, ao longo da pesquisa de campo e nas análises dos dados, uma consciência mais acurada sobre como o discurso do déficit (LILLIS, 1999; 2008; LILIS; SCOTT, 2007; STREET, 2010) emerge no discurso dos professores e dos estudantes com os quais convivi e com quem vivenciei práticas de letramentos acadêmicos tanto no papel de pesquisadora quanto no papel de professora de uma disciplina optativa de leitura e produção de textos acadêmicos ofertada pelo DepFono.

A inserção desta pesquisa em estudos de base etnográfica demandou a operacionalização de conceitos, como a noção de cultura (STREET, 2003; GREEN; DIXON; ZAHARLICK, 2005), perspectivaêmica e ética (AGAR, 2006; GREEN; DIXON; ZAHARLICK, 2005; HEATH; STREET, 2008), *rich points* (AGAR, 1999; 2006), que em processo constituído por reflexividade (GREEN; DIXON; ZAHARLICK, 2005; HEATH; STREET, 2008), tanto no momento de construção dos dados quanto no momento de análises posteriores, me ajudaram a compreender as ações dos participantes no processo de inserção nos letramentos acadêmicos. Essas ações de diferentes atores foram sendo explicitadas em meu processo de inserção no contexto da Fonoaudiologia.

A partir de reuniões com as professoras Luana e Ana, foram sendo propiciadas oportunidades de inserção em outros espaços que se constituíram como *rich points* para as análises que eu desenvolvo a partir do capítulo 5: o Programa de Tutoria e a disciplina optativa de leitura e produção de textos ministrada por mim ao longo do ano de 2019. A possibilidade de acessar, com mais ou menos protagonismo, espaços em que os participantes do contexto investigado me permitiram vivenciar junto com eles alguns momentos do seu dia a dia na universidade foi fundamental para que eu pudesse contrastar diferentes pontos de vista sobre a inserção dos estudantes nas práticas de letramentos acadêmicos, buscando explicitar diferentes demandas e expectativas. Além disso, foi possível conhecer, naquelas situações específicas, a abordagem que era feita dos letramentos a partir do ponto de vista dos participantes. A possibilidade de entender essa pluralidade de vozes e olhares, que foram emergindo durante o meu processo de inserção no campo e de análises dos dados, foi desvelando a complexidade e a dinamicidade que subjazem aos usos que são feitos da linguagem no contexto investigado por diferentes caminhos.

No capítulo 3, instigada por aprofundar meu conhecimento sobre o contexto a fim de construir um quadro referencial para auxiliar a interpretação de práticas de letramento desenvolvidas pelos participantes no momento da pesquisa, realizei uma investigação para conhecer, historicamente, a constituição da Fonoaudiologia como uma área acadêmica e profissional. No processo de minha inserção na Fono, um aspecto havia sido ressaltado, a partir de minhas primeiras análises: o fato de o curso de graduação se constituir como multidisciplinar e o que isso demandaria dos estudantes em relação aos letramentos acadêmicos.

As análises realizadas no capítulo 3 revelaram que a profissão do fonoaudiólogo, que foi sendo consolidada no Brasil a partir do século XX, teve sua origem na interseção das áreas da educação e da saúde, que, à época, assumindo um viés higienista, tinha como preceito básico tratar o que eram considerados problemas de linguagem dos estudantes. As análises sinalizaram também que essa concepção de linguagem circunscrita ao funcionamento biológico ecoa nas abordagens feitas sobre a linguagem em grades curriculares de dois cursos de graduação em Fono investigados mais de perto – USP e UFMG. Um outro aspecto relevante foi perceber as tensões que pareciam envolver o lugar social do fonoaudiólogo – um profissional da área da saúde, que atua em outros espaços, como o educacional – e que, desde o início da atuação em Minas Gerais, discussões sobre a valorização do fonoaudiólogo foram pauta das primeiras associações profissionais no estado.

Conhecer algumas facetas das origens da Fonoaudiologia me levou a indagar se e como essas pautas teriam consequências para os letramentos acadêmicos nos quais os participantes se engajavam em uma área disciplinar que tratava a linguagem como algo circunscrito ao biológico, ao “certo” e ao “errado”. Em função disso, investiguei no capítulo 4 a matriz curricular do curso de Fono da UFMG para conhecer, a partir dos planos de disciplina, que demandas eram colocadas para os estudantes de um curso multidisciplinar.

Pude observar pelas análises que os estudantes de Fono na UFMG, logo no 1º período, são demandados a vivenciar práticas de letramentos acadêmicos em diferentes esferas do conhecimento na universidade, cursando disciplinas nas áreas da biologia, da linguística, da psicologia, da odontologia, da terapia ocupacional. As professoras do DepFono, conscientes dessa complexidade de usos que são feitos da leitura e da escrita nesses espaços, assumem um papel ativo na inserção desses

estudantes nas práticas de letramento no contexto da universidade, realizando ações de diferentes naturezas, como o Programa de Tutoria e a oferta de disciplinas optativas de leitura e produção de textos acadêmicos – que foram considerados por mim, no papel de pesquisadora, como *rich points*. Além disso, essas professoras também estão engajadas em ações, como a participação em grupos de pesquisa, que visam a promover o protagonismo dos estudantes em seu processo de aprendizagem. Embora as análises tenham apontado que, no contexto pesquisado, há uma orientação mais prescritiva em relação aos usos que são feitos da linguagem, por outro lado, esse viés mais prescritivo não se configura como um obstáculo para que o corpo docente tenha sensibilidade para perceber que as práticas de letramento na graduação em Fonoaudiologia são complexas e, em função disso, é necessário agir, estabelecendo parcerias, por exemplo, com a pós-graduação no Programa de Tutoria e com pesquisadores, no caso específico comigo, para ofertar disciplinas optativas de leitura e produção de textos acadêmicos.

No capítulo 5, cujo foco foi o Programa de Tutoria, um aspecto a ser ressaltado foi o fato de esse programa, pelas análises realizadas, se constituir dialogicamente como uma resposta a demandas institucionais mais amplas já que se tratava de uma parceria entre a pós-graduação, na figura dos tutores, mestrandos em Ciências Fonoaudiológicas, e a graduação, na figura dos estudantes do 1º período, reforçando o papel da universidade como um espaço de pesquisa, ensino e extensão. Outro aspecto relevante foi perceber que a Tutoria se constitui como um espaço de troca de vivências entre os tutores e os estudantes sobre assuntos variados, que incluíram, entre outros, gestão do tempo, organização pessoal, saúde mental, mercado de trabalho. Minha expectativa inicial era que nos encontros de Tutoria seriam discutidas demandas em relação aos letramentos acadêmicos, *stricto sensu*, mas foram abordadas questões relacionadas: ao exercício profissional – o que sinaliza para um diálogo com preocupações explicitadas desde a década de 1980 por associações de fonoaudiólogos em atuação no estado de Minas; à gestão do tempo e à organização pessoal – o que sinaliza para um diálogo com as demandas previstas na matriz curricular que prevê uma pesada carga horária a ser cumprida ao longo de toda a graduação.

Foi possível perceber também que existe uma valorização do papel ativo dos estudantes em diferentes momentos. As análises realizadas nos materiais sobre

gestão de tempo, por exemplo, sinalizaram que existe um diálogo entre o discurso acadêmico e o discurso do exercício profissional, incentivando que o estudante de graduação se veja como um empreendedor. Esse discurso do empreendedorismo se materializou, por exemplo, em dicas que foram dadas sobre como se vestir para sinalizar respeitabilidade, como delegar tarefas, como fazer uso de métodos e aplicativos a fim de se obter produtividade. Em geral, os encontros de Tutoria nos quais estive presente abordaram menos os letramentos acadêmicos e mais ações e atitudes que os estudantes deveriam desenvolver ao longo da graduação a fim de garantirem, no futuro, uma boa colocação profissional. Em um dos encontros de Tutoria, que eu trouxe para análise, em que o tema foram dois gêneros textuais – currículo e carta de intenção – relevantes para os letramentos acadêmicos, a discussão, em certa medida, tensionou as relações entre o universo acadêmico e o universo do exercício profissional.

As análises do Programa de Tutoria, tanto dos materiais escritos quanto das interações entre tutores e estudantes, por um lado, sinalizaram haver uma certa tendência em adotar uma orientação mais prescritiva nos usos que são feitos da linguagem que, ecoando, de certa maneira, uma visão biológica da língua, enfatiza a aquisição de um conjunto de habilidades pelos estudantes (modelo das habilidades de estudo conforme Lea e Street (1998, 2014) e Street (2010)) a ser acionado em diferentes situações, sem considerar as particularidades e as especificidades que permeiam as práticas de letramento. Isso pode ser observado, por exemplo, pelo uso recorrente de verbos no imperativo e pelo compartilhamento de dicas e técnicas sobre como ser produtivo, que uma vez aprendidas, poderiam ser replicadas em quaisquer situações, para quaisquer participantes em diferentes contextos. Por outro lado, foi possível perceber também que a preocupação em discutir com estudantes do 1º período sobre discursos e gêneros que fariam parte do contexto acadêmico no qual eles estavam inseridos revelava uma sensibilidade em propiciar aos calouros uma imersão nessa comunidade. Isso pode ser percebido, por exemplo, pelo compartilhamento das vivências pessoais dos tutores e pela opção feita pelos tutores de explicitar para os estudantes de 1º período que eles, os tutores, quando calouros, não haviam tido essa ajuda.

As análises realizadas no capítulo 6, que privilegiaram a interseção entre o discurso acadêmico e o discurso da esfera do exercício profissional, sinalizaram, mais uma vez, para a relevância dos temas “atuação profissional” e “remuneração

profissional” identificados como pertinentes nas origens da Fono. O binômio atuação-remuneração, dialogicamente, foi retomado nos encontros da Tutoria sobre mercado de trabalho. Foi possível perceber, a partir da ação dos tutores, que eles parecem fazer uma distinção entre mercado de trabalho – como atuação profissional ligada a atendimentos clínicos em diferentes espaços – e pós-graduação – como docência no ensino superior e pesquisa. Atuar como professor universitário parece se constituir como uma atuação diferenciada quando se pensa em inserção no mercado de trabalho.

A análise do ponto de vista dos tutores sobre mercado de trabalho também apontou que a inserção dos profissionais recém-formados se dá, principalmente, por contratos temporários de trabalho e que a carteira de trabalho e a garantia de direitos trabalhistas são uma realidade cada vez mais distante no contexto da Fonoaudiologia. Esse processo de inserção via contratos de trabalho indicaria uma precarização do mercado de trabalho. Essa “uberização” da profissão do fonoaudiólogo, a meu ver, justificaria a preocupação em incentivar os estudantes na graduação, desde o 1º período, a assumirem uma postura empreendedora, de gestão do próprio conhecimento, em busca de produtividade. As análises evidenciaram o entendimento por parte dos participantes de que um mercado de trabalho cada vez mais competitivo e com as relações trabalhistas cada vez mais fragilizadas exige um profissional gestor.

A análise da interação entre tutores e estudantes evidenciou que a indicação para um posto de trabalho feita por fonoaudiólogos em grupos de *WhatsApp* é considerada um canal importante para inserção no mercado de trabalho. Embora os currículos tenham sido tema de um dos encontros e se tenha falado sobre sua relevância no processo de inserção no mercado de trabalho, as análises apontam que se considera que é mais eficiente que os estudantes, ainda na graduação, construam redes de contato para que sejam lembrados no momento em que estiverem formados. Além disso, os tutores enfatizaram a importância de os calouros fazerem escolhas que os tornem diferenciados de alguma maneira. É preciso que eles “façam o próprio nome” ao longo da graduação para que sejam lembrados e possam, então, ser indicados no futuro. A discussão oportunizada aos estudantes do 1º período para que eles compreendam a importância de estabelecerem redes de contato, de se mostrarem diferenciados, produtivos e disponíveis sinaliza para implicações futuras no processo de inserção no mercado

de trabalho. Perceber que as práticas de letramentos que se inserem na interface esfera acadêmica e esfera do exercício profissional se alinham aos usos de práticas orais, como a indicação, foram sutilezas desveladas pelas análises que sinalizam para a dinamicidade e a complexidade que existem nos usos que são feitos da linguagem no contexto investigado.

Adotando um outro ângulo de visão, no capítulo 7, apresentei análises sobre as duas edições da disciplina optativa de leitura e produção de textos acadêmicos que eu ministrei ao longo de 2019. Neste capítulo apresento as tensões vivenciadas por mim na posição de *insider* no contexto investigado, como uma professora representante do DepFono, e minha posição de *outsider*, como pesquisadora. Esse movimento dialógico foi sinalizado, por exemplo, nas análises realizadas de dois planos de ensino: um preparado por uma das professoras da Fono e o outro preparado por mim. Eu, como pesquisadora alinhada ao aparato conceitual dos NEL e à abordagem da escrita acadêmica a partir do modelo dos letramentos acadêmicos, propus um trabalho com os letramentos em um viés que valorizasse discussões e reflexões sobre relações de poder, de identidade, de crença que perpassam os usos da escrita no contexto universitário. Ao entrar para a sala de aula e conversar com os estudantes a fim de entender quais eram as demandas deles em relação aos letramentos acadêmicos, percebi que minha abordagem calcada no modelo ideológico (STREET, 1984-1995, 2013, 2014) não respondia ao que era esperado por eles sobre o meu papel como professora. Para que minha visão sobre os letramentos acadêmicos não sobrepujasse as expectativas tanto da professora Ana quanto dos estudantes, tive que readaptar meus planos iniciais de oferecer um curso em que a leitura e a escrita eram práticas sociais e produzir materiais com um caráter mais universalizante em relação aos usos que eram feitos da linguagem nas práticas de letramento nas quais os estudantes estavam inseridos.

Discorrer sobre as relações de poder que perpassariam os letramentos, discutir sobre adequação da linguagem, abordando o fenômeno da variação linguística, solicitar a produção de resenhas acadêmicas, por exemplo, não eram questões que se faziam pertinentes no horizonte dos estudantes em relação às suas demandas dos letramentos acadêmicos. Discutir sobre colocação de vírgulas, apresentar regras sobre concordância verbal e nominal, discorrer sobre o papel semântico dos marcadores textuais se mostravam aspectos valorizados pelos

estudantes, embora, na minha visão de pesquisadora, o meu trabalho estivesse circunscrito no modelo das habilidades de estudo. Essas tensões foram surgindo ao longo do processo e, em um processo repleto de reflexividade, que à época, era feito quase intuitivamente, foram me direcionando para que tomasse determinadas atitudes que pudessem fazer mais sentido para os participantes.

Ao retornar aos dados da pesquisa e às minhas notas de campo para construir as análises do capítulo 7, percebi que se eu tivesse mantido minha postura inicial de estar alinhada ao modelo ideológico, como definido por Street, eu estaria assumindo um viés do modelo autônomo, ao desconsiderar o que contava para os participantes, tanto os estudantes quanto a professora Ana e o corpo docente do DepFono, em relação aos letramentos acadêmicos. Meu objetivo, como professora, era agir colaborativamente para ajudar os estudantes a “escrever melhor” na concepção que eles tinham do que significava escrever melhor e não na minha concepção.

Essa vivência me fez refletir sobre uma agenda que preconiza a criação de cursos para inserção dos estudantes nos letramentos acadêmicos. Se o trabalho não for construído de forma colaborativa, em uma perspectiva etnográfica, em que professores de diferentes áreas do conhecimento juntamente com os professores da área da linguagem possam discutir as demandas e as expectativas de ambos os lados, os resultados podem não se mostrar muito profícuos.

O tempo de convívio com os participantes no contexto investigado me fez perceber como os usos da linguagem, dinâmicos por natureza, são permeados por complexidades, sutilezas, tensões. Esta pesquisa desvelou alguns aspectos que podem sinalizar para pesquisas em outros contextos acadêmicos a fim de que possamos conhecer como práticas de letramento são vivenciadas em outras áreas disciplinares na universidade. Finalizo, retomando a epígrafe que abre este trabalho, para sinalizar que minhas análises são apenas uma das várias portas que podem ser abertas a fim de que possamos conhecer como as práticas de letramentos são construídas e vivenciadas em diferentes espaços do fazer humano.

## REFERÊNCIAS

AARÃO *et al.* Histórico da fonoaudiologia: relato de alguns estados brasileiros. *Revista de Médica Minas Gerais*, v.21, n.2, p.238-244, abr./jun., 2011.

Disponível em: [file:///C:/Users/User/Downloads/v21n2a19%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/v21n2a19%20(2).pdf) Acesso em: 01 mar. 2021.

AGAR, M. An ethnography by any other name. *Forum Qualitative Social Research (FQS)*, v.7, n.4, art.36, September, 2006.

Disponível em: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/177/396> Acesso em: 22 set. 2019.

AGAR, M. How to ask for a study in qualitativ. *Qualitative Health Research – QUAL HEALTH RES*, v.9, p.684-697, set., 1999.

ANDERSON-LEVITT, K. M. Ethnography. In: Green *et al.* *Handbook of Complementary Methods in Education Research*. Mahwah, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associate Publishers, 2006, p.279-295.

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

BAKHTIN, M. *Questões de estilística no ensino da língua*. São Paulo: Editora 34, 2013, p.23-43.

BAKHTIN, M; VOLOCHÍNOV, V.N. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. 11 ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

BARROS, D. L. P. Contribuições de Bakhtin às teorias do discurso. In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin, dialogismo e construção de sentido*. Campinas: Editora da Unicamp, 2005, p.25-36.

BARTON, D. Ethnographic approaches to literacy research. In: C. A. CHAPELLE (Ed.). *The encyclopedia of applied linguistics*. Oxford: Wiley-Blackwell, 2012.

Disponível em:

[https://www.academia.edu/12948848/Ethnographic\\_approaches\\_to\\_literacy\\_research](https://www.academia.edu/12948848/Ethnographic_approaches_to_literacy_research) Acesso em: 12 ago. 2019.

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

BARTON, D.; HAMILTON, M. *Local literacies: reading and writing in one community*. London, New York: Routledge, 1998, p.3-22.

BAZERMAN, C. *Shaping written knowledge: the genre and activity of the experimental article in science*. Wisconsin: The University of Wisconsin Press, 1988, p.3-55.

BLOMMAERT, J. Ethnography as counter-hegemony: remarks on epistemology and method. *Working papers in urban language and literacies* (Paper 34). London: Institute of Education, 2006.

BLOMMAERT, J. Language ideology. In: BROWN, K. (Ed.). *Encyclopedia of language & linguistics*. 2<sup>nd</sup>. ed. Oxford: Elsevier, 2006, volume 6, p.510-522.

BLOOME, D.; BAILEY, F. Studying language and literacy through events, particularity, and intertextuality. In: BEACH, R.; GREEN, J.; KAMIL, M.; SHANAHAN, T. (Org.). *Multiple disciplinary approaches to researching language and literacy*. Urbana, IL: NCTE & NCRE, p.181-210, 1992.

BLOOME, D. Classroom ethnography. In: GRENFELL, M.; BLOOME, D.; HARDY, C.; PAHL, K.; ROWELL, J.; STREET, B. *Language, ethnography and education: bridging new literacy studies and Bourdieu*. London, New York: Routledge, 2012, p.7-26.

BLOOME, D.; BROWN, A. "All that jazz": classroom reading as intertextual practice. In: GRENFELL, M.; BLOOME, D.; HARDY, C.; PAHL, K.; ROWELL, J.; STREET, B. *Language, ethnography and education: bridging new literacy studies and Bourdieu*. London, New York: Routledge, 2012, p.132-148.

BLOOME, D.; KALMAN, J.; SEYMOR, M. Fashioning literacy as social. In: BLOOME, D.; CASTANHEIRA, M. L.; LEUNG, C.; ROWSELL, J. (Ed.) *Re-theorizing literacy practices: complex social and cultural contexts*. London, New York: Routledge, 2019, p.15-29.

BRAIT, B. Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da Linguagem. In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin, dialogismo e construção de sentido*. Campinas: Editora da Unicamp, 2005, p.87-98.

BRAIT, B. Dialogismo e polifonia em Mikhail Bakhtin e o Círculo (dez obras fundamentais). In: *Guia bibliográfico da FFLCH*. São Paulo: FFLCH/USP, 2016.

BRAIT, B. Linguagem e identidade: um constante trabalho de estilo. *Trabalho, Educação e Saúde*, Rio de Janeiro, v.2, n.1, p.185-201, 2004.

Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/tes/v2n1/03.pdf> Acesso em: 25 mar.2021.

BRAIT, B.; PISTORI, M. H. C. A produtividade do conceito de gênero em Bakhtin e o Círculo. *Alfa*, São Paulo, v.56, n.2, p.371-401, 2012.

Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/5531/4343> Acesso em: 12 mar. 2021.

BRAT, B. Uma perspectiva dialógica de teoria, método e análise. *Gragoatá*, Niterói, n.20, p.47-62, jan./jun., 2006.

Disponível em: [file:///C:/Users/User/Downloads/33238-Texto%20do%20Artigo-111483-1-10-20190823%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/33238-Texto%20do%20Artigo-111483-1-10-20190823%20(1).pdf) Acesso em: 10 out. 2020.

CAJAL, I. B. A interação de sala de aula: como o professor reage às falas iniciadas pelos alunos? IN: COX, M. I. P.; ASSISPETERSON, A. A. (Org.). *Cenas de sala de aula*. Campinas: Mercado de Letras, 2001, p.125-159.

CANDELA, A. Students' power in classroom discourse. *Linguistics and Education*, v.10, n.2, p.139-163, 1999.

CARLINO, P. *Escrever, ler e aprender na universidade: uma introdução à alfabetização acadêmica*. Petrópolis: Vozes, 2017 (Coleção Compreensão leitora: teoria e prática).

CASTANHEIRA, M. L. *et al.* (Re)Formulating identities in the face of fluid modernity: an interactional ethnographic approach. *International Journal of Educational Research*, v.46, n.3-4, p.172-189, 2007.

CASTANHEIRA, M. L. *et al.* Interactional ethnography: an approach to studying the social construction of literate practices. *Linguistics and Education*, v.11, n.4, p.353-400, 2001.

CASTANHEIRA, M. L. Ideologies language into being: examining conversations on schooled and religious literacies ideologies. In: BLOOME, D.; CASTANHEIRA, M. L.; LEUNG, C.; ROWSELL, J. (Ed.) *Re-theorizing literacy practices: complex social and cultural contexts*. London, New York: Routledge, 2019, p.50-79.

CASTANHEIRA, M. L. STREET, B.; CARVALHO, G. T. Navigating across academic contexts: Campo and Angolan students in a Brazilian university. *Pedagogies: an international journal*, v.10, n.70, p.70-85, 2015.

CASTANHEIRA, M. L.; GREEN, J. L.; DIXON, C. Práticas de letramento em sala de aula: uma análise de ações letradas como construção social. *Revista Portuguesa de Educação*, Universidade do Minho Braga, Portugal, v.20, n.2, p.7-38, 2007.

CASTANHEIRA, M. L.; GREEN, J. L.; YEAGER, E. Investigating inclusive practices: an interactional ethnographic approach. In: KUMPULAINEN, K; HMELO-SILVER, C. E.; CÉSAR, M. (Ed.). *Investigating classroom interaction: methodologies in action*. Rotterdam: Sense Publishers, 2009, p.145-178.

CASTANHEIRA, M. L.; NEVES, V. F. A.; GOUVÊA, M. C. S. Eventos interacionais e eventos de letramento: um exame das condições sociais e semióticas da escrita em uma turma de educação infantil. *Cadernos Cedes*, Campinas, v.33, n.89, p.91-107, jan./abr., 2013.

Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v33n89/a06v33n89.pdf> Acesso em: 20 nov. 2020.

CAVALCANTI, M. C. Um evento de letramento como cenário de construção de identidades sociais. In: COX, M. I. P.; ASSISPETERSON, A. A. (Org.). *Cenas de sala de aula*. Campinas: Mercado de Letras, 2001, p.105-124.

CAZDEN, C. D.; JONH, V. P.; HYMES, D. (Ed.). *Functions of language in the classroom*. 5<sup>th</sup> print. New York, London: Teachers College Press, 1978, p.V-LVII.

CHARTIER, R. *A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1994, p.96-111.

CHARTIER, R. *Os desafios da escrita*. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

CHIAN, M; GREEN, J. L. Triangulation. In: FREY, B. B. (Ed.). *The Sage Encyclopedia of Educational Research, Measurement, and Evaluation*. Los Angeles/Washington DC: Sage Publishing, 2018.

Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/327174098\\_Triangulation](https://www.researchgate.net/publication/327174098_Triangulation). Acesso em: 29 set.20.

CLARK, R; IVANIČ, R. The politics of writing. London, New York: Routledge, 1997, p.187-257.

COLLINS, E; GREEN, J. L. Learning in classroom settings: making or breaking a culture. IN: MARSHALL, H. (Ed.). *Redefining student learning roots of educational restructuring*. Norwood: Ablex, 1992, p.59-85.

CONSELHO FEDERAL DE FONOAUDIOLOGIA. *Resolução nº 320*, 2006.

Disponível em:

[https://www.fonoaudiologia.org.br/resolucoes/resolucoes\\_html/CFFa\\_N\\_320\\_06.htm](https://www.fonoaudiologia.org.br/resolucoes/resolucoes_html/CFFa_N_320_06.htm)

Acesso em: 28 de agosto de 2019.

CONSELHO FEDERAL DE FONOAUDIOLOGIA. *Código de ética da fonoaudiologia*, 2016.

Disponível em: <https://www.cffa.ml/wp-content/uploads/2019/09/codigo-de-etica-fonoaudiologia-2017.pdf> Acesso em: 15 de março de 2021.

COOK-GUMPERZ, J. *A construção social da alfabetização*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991, p.11-57.

CORACINI, M. J. *Um fazer persuasivo: o discurso subjetivo da ciência*. São Paulo: Educ; Campinas: Pontes, 2001. (Linguagem – ensino).

CORSARO, W. A. Entering the child's world: Research strategies for field entry and data collection in a preschool setting. In: GREEN, J.; WALLAT, C. (Ed.). *Ethnography and Language in educational settings*. Norwood, Ablex, 1981.

CRANG, M.; COOK, I. *Doing ethnographies*. London: Sage, 2007, p.35-89.

EISENSTEIN, E. L. *A revolução da cultura impressa: os primórdios da Europa moderna*. São Paulo: Ática, 1998.

ERICKSON, F.; SHULTZ, E. O “quando” em um contexto: questões e métodos na análise da competência social. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. *Sociolinguística interacional*, 2. ed. São Paulo: Loyola, 2002. p. 125-142.

FAIRCLOUGH, N. A dialética do discurso. In: MAGALHÃES, I. (Org.). *Discursos e práticas de letramento: pesquisa etnográfica e formação de professores*. Campinas: Mercado das Letras, 2012, p.93-110.

FAIRCLOUGH, N. *Discurso e mudança social*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

FARACO, C. A. O estatuto da análise e interpretação dos textos no quadro do Círculo de Bakhtin. In: GUIMARÃES, A. M. M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (Org.). *O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. Campinas: Mercado de Letras, 2007, p.43-50. (Coleção Ideias sobre Linguagem).

FIGUEROA, E. *Sociolinguist metatheory*. Oxford: Elsevier, 1994, p.31-142. (Language & communication library, v.14).

FISCHER, A. Letramento acadêmico: uma perspectiva portuguesa. *Acta Scientiarum Language and Culture*, Maringá, v.30, n.2, p.177-187, 2008.

FISCHER, A. Os usos da língua na construção de sujeitos letrados: relações entre a esfera escolar e a acadêmica. *Acta Scientiarum Language and Culture*, Maringá, v.32, n.2, p.215-224, 2010.

FISCHER, A. Práticas de letramento acadêmico em um curso de engenharia têxtil: o caso dos relatórios e suas dimensões escondidas. *Scripta*, Belo Horizonte, v.15, n.28, p.37-58, 1º sem., 2011.

Disponível em: <file:///C:/Users/User/Downloads/Dialnet-PraticasDeLetramentoAcademicoEmUmCursoDeEngenharia-6160249.pdf> Acesso em: 25 out. 2020.

FISCHER, A. Sentidos situados em eventos de letramento na esfera acadêmica. *Educação*, Santa Maria, v.35, n.1, p.215-228, mai./ago., 2010.

Disponível em: <file:///C:/Users/User/Downloads/2072-7511-1-PB.pdf> Acesso em: 30 set. 2020.

FLEWITT, R. Bringing ethnography to a multimodal investigation of early literacy in a digital age. *Qualitative Research*, v.11, n.3, p.293-310, 2011.

GALVÃO, A. M. O.; BATISTA, A. A. G. Oralidade e escrita: uma revisão. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v.36, n.128, p.403-432, mai./ago., 2006.

GEE, J. P. *An introduction to discourse analysis: theory and method*. 3 ed. New York: Routledge, 2011, p.26-42.

GEE, J. P. Identity as an analytic lens for research in education. *Review of Research in Education*, Los Angeles, v.25, p.99-125, 2000.

GEE, J. P. *Social linguistics and literacies: ideology in discourses*. New York: Routledge, 1990.

GOODY, J. *A domesticação da mente selvagem*. Petrópolis: Vozes, 2012.

GRAFF, Harvey. O mito do alfabetismo. *Teoria & Educação*. Porto Alegre, n.2, 1990, p. 36-64.

GREEN, J. L.; BLOOME, D. Ethnography and ethnographers of and in education: a situated perspective. In: FLOOD, J.; HEATH, S. B.; LAPP, D. (Ed.). *Handbook of research on teaching literacy through the communicative and visual arts*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2005, p. 181-202.

GREEN, J. L.; CASTANHEIRA, M. L. Revisiting the relationship between ethnography, discourse and education. *Caletroscópio*, Mariana, v.7, n.1, p.10-55, 2019.

GREEN, J. L.; DIXON, C.; ZAHARLICK, A. A etnografia como uma lógica de investigação. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v.42, p.13-79, dez., 2005.

GREEN, J. L.; SKUKAUSKAITE, A.; CASTANHEIRA, M. L. Studying the discursive construction of leaning lives for individuals and the collective. IN: ERSTAD, O; SEFTON-GRENN (Ed.). *Identity, community, and learning lives in the digital age*. Cambridge: Cambridge University Press, 2013, p.126-145.

GUMPERZ, J. Contextualization and understanding. In: DURANTI, A.; GOODWIN, C. (Ed.). *Rethinking context: language as an interactive phenomenon*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994, p.229-2552.

HAVELOCK, E. A equação oralidade-cultura escrita: uma fórmula para a mente moderna. In: OLSON, D. R.; TORRANCE, N. (Org.). *Cultura escrita e oralidade*. São Paulo: Ática, 1995, p.17-34.

HAVELOCK, E. *A revolução da escrita na Grécia e suas consequências culturais*. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

HEATH, S. B. Ethnography in education: defining the essentials. In: GILMORE, P.; GLATTHORN, A. A. (Org.). *Children in and out of school*. Washington: Center for Applied Linguistics, 1982, p.33-55. (Language and ethnography series; v.2).

Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED216554.pdf> Acesso em: 20 set. 2019.

HEATH, S. B.; STREET, B. *On Ethnography: approaches to language and literacy research*. New York: Teachers College Press, 2008. (Language and literacies series - An NCRL volume).

HILÁRIO, C. M.; GRÁCIO, M. C. C.; GUIMARÃES, J. A. C. Aspectos éticos da co-autoria em publicações científicas. *Em Questão*, Porto Alegre, v.24, n.2, p.12-36, 2018.

Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/EmQuestao/article/view/76312/47506> Acesso em: 02 mai. 2021.

HYMES, D. *Ethnography, linguistics, narrative inequality: toward an understanding of voice*. London: Taylor and Francis, LTD; Bristol: Taylor and Francis Inc., 2004, p.25-62.

IVANIČ, R.; EDWARDS, R.; BARTON, D.; MARTIN-JONES M.; FOWLER, Z.; HUGHES, B.; MANNION, G.; MILLER, K.; SATCHWELL, C.; SMITH, J. *Improving learning in college: rethinking literacies across the curriculum*. London, New York: Routledge, 2009, p.47-68.

IVANIČ, R. *Writing and identity: the discursive construction of identity in academic writing*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 1998. (Studies in written language and literacy, volume 5).

JAHANDARIE, K. *Spoken and written discourse: a multidisciplinary perspective*. Connecticut: Ablex Publishing Corporation, 1999.

JEFFREY, B; TROMAN, G. Time for ethnography. *British Educational Research Journal*, v.30, n.4, p.535-548, Aug., 2004.

KELLY, G. J.; GREEN, J. L. Framing issues of theory and methods for the study of science and engineering education. In: KELLY, G. J.; GREEN, J. (Ed.). *Theory and methods for sociocultural research in Science and Engineering Education*. New York: Routledge, 2019, p.1-28.

KOCH, I. G. V. *Desvendando os segredos do texto*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2003, p.21-33.

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2006.

KRESS, G. *Literacy in the new media age*. London, New York: Routledge, 2003, p.61-83.

KRESS, G.; ROWSELL, J. Literacy as social practice: new realities an new models. In: BLOOME, D.; CASTANHEIRA, M. L.; LEUNG, C.; ROWSELL, J. (Ed.) *Rethorizing literacy practices: complex social and cultural contexts*. London, New York: Routledge, 2019, p.30-49.

KRESS, G; BEZEMBER, J. Escribir en un mundo de representación multimodal. In: KALMAN, J.; STREET, B. (Coord.) *Lectura, escritura e matemáticas como prácticas sociales: diálogos con América Latina*. México: Siglo XXI, 2009, p.64-83.

LASSITER, L. E. *The Chicago guide to collaborative ethnography*. Chicago, London: The University of Chicago Press, 2005.

LEA, M. R. Academic literacies and learning in higher education: constructing knowledge through texts and experience. In: JONES, C.; TURNER, J.; STREET, B. (Ed.) *Students writing in the university: cultural and epistemological issues*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins B. V., 1999, p.103-124. (Studies in written language and literacy, v.8).

LEA, M. R; STREET, B. O modelo de “Letramentos Acadêmicos”: teorias e aplicações. *Filologia e Linguística Portuguesa*, São Paulo, v. 16, n. 2, p.477-493, jul./dez., 2014.

Disponível em:

[file:///C:/Users/ASUS/Downloads/O\\_modelo\\_de\\_letramentos\\_academicos\\_teorias\\_e\\_aplica.pdf](file:///C:/Users/ASUS/Downloads/O_modelo_de_letramentos_academicos_teorias_e_aplica.pdf) Acesso em: 20 ago. 2020.

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

LILLIS, T. Whose ‘Comon Sense?’ Essayist literacy and institutional practice of mistery. In: JONES, C.; TURNER, J.; STREET, B. (Ed.) *Students writing in the university: cultural and epistemological issues*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins B. V., 1999, p.127-147. (Studies in written language and literacy, v.8).

LOPES *et al.* Bioestatísticas: conceitos fundamentais e aplicações práticas. *Revista Brasileira de Oftalmologia*, Rio de Janeiro, v.73, n.1, p.16-22, 2014.

Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbof/v73n1/0034-7280-rbof-73-01-0016.pdf>

Acesso em: 12 abr. 2021.

LUKE, A. Text and discourse in education: an introduction to critical discourse analysis. *Review of Research in Education*, v.21, p.3-48, 1995-1996.

MARINHO, M. A escrita nas práticas de letramento acadêmico. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v.10, p.363-386, 2010.

MARINHO, M.; CARVALHO, G. T. (Org.). *Cultura escrita e letramento*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

McLUHAN, M. *A galáxia de Gutenberg: a formação do homem tipográfico*. São Paulo: Editora da USP, 1972.

MILLS, K. *Literacy theories for the digital age: social, critical, multimodal, spatial, material and sensory lens*. Bristol, New York, Toronto: Multilingual Matters, 2015, p.17-40.

MILROY, J; MILROY, L. *Authority in language: investigating standard English*. 3 ed. London, New York: Routledge, 1999, p.47-59.

MOTTA-ROTH, D; HENDGES, G. R. *Produção textual na universidade*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

MOTTA-ROTH *et al.* Letramentos acadêmicos em comunidades de práticas: culturas disciplinares. *Letras*, Santa Maria, v.26, n.52, p.111-134, jan./jun., 2016.

Disponível em: <file:///C:/Users/User/Downloads/25326-119928-1-PB.pdf> Acesso em:

08 fev. 2021.

OCHS, E. Transcription as theory. In: OCHS, E; SCHIEFFELIN, B. (Ed.). *Developmental pragmatics*. New York: Academic Press, 1979, p.43-72.

Disponível em: <http://www.sscnet.ucla.edu/anthro/faculty/ochs/articles/ochs1979.pdf>

Acesso em: 02 jun. 2019.

OLSON, D. R. A escrita como atividade metalinguística. In: OLSON, D. R.; TORRANCE, N. (Org.). *Cultura escrita e oralidade*. São Paulo: Ática, 1995, p.267-286.

OLSON, D. R. *O mundo no papel: as implicações conceituais e cognitivas da leitura e da escrita*. São Paulo: Ática, 1997.

PARIS, L. G. *Letramentos acadêmicos de doutorandos: entre mediações e publicações*. 2021. 218 f. Orientadora: Raquel Salek Fiad. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2021. (No prelo).

PAPEN, U. Knowledge, reflexivity and the researcher. In: BLOOME, D.; CASTANHEIRA, M. L.; LEUNG, C.; ROWSELL, J. (Ed.) *Re-theorizing literacy practices: complex social and cultural contexts*. London, New York: Routledge, 2019, p.143-153.

PEIRANO, M. G. S. *A favor da etnografia*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1995, p.9-50.

PEREIRA *et al.* Histórico da Fonoaudiologia em Minas Gerais: impressão dos protagonistas. *Revista Cefac*, v.14, n.2, p.313-326, mar./abr., 2012.  
Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rcefac/v14n2/132-10.pdf> Acesso em: 02 mar. 2021.

PRIOR, P.; OLINGER, A. R. Academic literacies as laminated assemblage and embodied semiotic becoming. In: BLOOME, D.; CASTANHEIRA, M. L.; LEUNG, C.; ROWSELL, J. (Ed.) *Re-theorizing literacy practices: complex social and cultural contexts*. London, New York: Routledge, 2019, p.126-139.

PUTNEY, L. G. *et al.* Consequential progressions: exploring collective-individual development in the classroom. IN: SMAGORINSKY, P; LEE, C. (Ed.). *Constructing meaning through collaborative inquiry: Vygotskian perspective on literacy research*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000, p.86-126.

ROCHA, T. C. C. *Libras e língua portuguesa em sala de aula: da democratização do acesso ao ensino superior à participação de estudantes surdos em práticas de letramentos acadêmicos*. 2021. 260 f. Orientadora: Maria Lucia Castanheira. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021.

SCRIBNER, S. Literacy in three metaphors. *American Journal of Education*, v.93, n.1, p.6-21, nov., 1984.

SANTA BARBARA CLASSROOM DISCOURSE GROUP. Constructing literacy in classrooms: literate action as social accomplishment. In: MARSHALL, H. H. *Redefining student learning: roots of educational change*. 2. ed. New Jersey: Ablex Publishing Corporation, 1994, p.119-150.

SANTOS, J. S. *Sentidos de ser e fazer a universidade: trajetórias de grupos de militância negra para o pertencimento e a transformação dos letramentos na academia*. 2021. 291 f. Orientadora: Maria Lucia Castanheira. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021.

SFARD, A; PURSAK, A. Telling identities: in search of an analytic tool for investigating learning as a culturally shaped activity. *Educational Researcher in Education*, v.34, n.4, p.14-22, 2005.

SILVA, E. M. A escrita de estudantes na universidade: uma análise das dimensões dos indivíduos. *Educação*, Santa Maria, v.40, n.2, p.311-318, mai./ago., 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/14983/pdf> Acesso em: 12 set. 2018.

SILVA, E. M. *Um estudo de caso da escolarização de textos lidos e produzidos em contexto acadêmico*. 2017. 191 f. Orientadora: Maria Lucia Castanheira. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SPRADLEY, J. P. *Participant observation*. New York: Holt, Rinehart; Winston, 1980.

STREET, B. Academic literacies approaches to genre? *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v.10, n.2, p.347-361, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbla/v10n2/04.pdf> Acesso em: 13 mar. 2018.

STREET, B. Culture is a verb: anthropological, aspects of language and cultural process. In: GRADDOL, D.; THOMPSON, L.; BYRAM, M. (Ed.). *Language and culture*. Clevedon: BAAL and Multilingual Matters, 2003, p.23-43.

STREET, B. Eventos de letramento e práticas de letramento: teoria e prática nos Novos Estudos do Letramento. In: MAGALHÃES, I. (Org.). *Discursos e práticas de*

*Letramento: pesquisa etnográfica e formação de professores*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2012, p.69-92.

STREET, B. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2014. (Linguagem, 57).

STREET, B. Letter: learning for empowerment through training in ethnographic-style research. In: GRENFELL, M.; BLOOME, D.; HARDY, C.; PAHL, K.; ROWELL, J.; STREET, B. *Language, ethnography and education: bridging new literacy studies and Bourdieu*. London, New York: Routledge, 2012, p.73-88.

STREET, B. New literacy studies. In: GRENFELL, M.; BLOOME, D.; HARDY, C.; PAHL, K.; ROWELL, J.; STREET, B. *Language, ethnography and education: bridging new literacy studies and Bourdieu*. London, New York: Routledge, 2012, p.27-49.

STREET, B. Políticas e práticas de letramento na Inglaterra: uma perspectiva de letramentos sociais como base para uma comparação com o Brasil. *Cadernos. Cedes*, Campinas, v.33 n.89, p.51-71. jan./abril, 2013.  
Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v33n89/a04v33n89.pdf> Acesso em: 20 out. 2020.

SWALES, J. M. *Other floors, other voices: a textography of a small university Building*. New York, London: Routledge, 1998, p.1-27.

TEIXEIRA *et al.* Trajetória profissional de egressos em fonoaudiologia. *Revista CEFAC*, v.15, n.6, p.1591-1600, nov./dez., 2013, nov./dez., 2013.  
Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rcefac/v15n6/54-12.pdf> Acesso em: 02 mar. 2021.

TUSTING, K.; MAYBIN, J. Linguistic ethnography and interdisciplinarity: opening the discussion. *Journal of Sociolinguistics*, v.11, n.5, p.577-583, 2007.

WOLCOTT, H. F. *Transforming qualitative data: description, analysis, and interpretation*. London, New Delhi: Sage Publications, 1994, p.9-54.

ZAVALA, V. Ideological battles over Quechua literacy in Perú: from the authority of experts to the innovation of youth. In: BLOOME, D.; CASTANHEIRA, M. L.; LEUNG, C.; ROWSELL, J. (Ed.) *Re-theorizing literacy practices: complex social and cultural contexts*. London, New York: Routledge, 2019, p.97-111.