

MARIA DE LOURDES SANTOS FERREIRA

**LETRAMENTOS ACADÊMICOS EM CONTEXTO DE
EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL**

Belo Horizonte, MG

Faculdade de Educação da UFMG

Setembro de 2013

Maria de Lourdes Santos Ferreira

LETRAMENTOS ACADÊMICOS EM CONTEXTO DE
EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação, Conhecimento e Inclusão Social – Linha Educação e Linguagem – da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Zélia Versiani Machado

Coorientador: Prof. Dr. Gilcinei Teodoro Carvalho

Belo Horizonte, MG

Setembro / 2013

Universidade Federal de Minas Gerais
Faculdade de Educação
Programa de Pós-graduação Conhecimento e Inclusão Social

Tese intitulada *Letramentos acadêmicos em contexto de expansão do ensino superior no Brasil*, de autoria de Maria de Lourdes Santos Ferreira, analisada pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

Prof^a. Dra. Maria Zélia Versiani Machado – FAE/UFMG – Orientadora

Prof. Dr. Gilcinei Teodoro Carvalho – FAE/UFMG - Coorientador

Prof^a. Dr^a. Raquel Salek Fiad – UNICAMP

Prof^a Dr^a. Maria Lúcia Castanheira – FAE/UFMG

Prof.^a Dra Ana Maria Rabelo Gomes - FAE/UFMG

Prof. Dr. Brian V. Street – King's College/London

Prof^a. Dr^a. Vânia Aparecida Costa – FAE/UEMG (Suplente)

Prof^a. Dr^a. Graça Paulino – FAE/UFMG (Suplente)

Belo Horizonte / MG

Setembro de 2013

Muitas foram as pessoas que fizeram parte dessa caminhada, mas há aquelas sem as quais sequer haveria caminho. Dedico este trabalho:

aos meus pais, José e Geralda;

aos meus filhos, Cláudio, Karla, Kamila e Kamélia;

ao meu marido, Cláudio.

AGRADECIMENTOS

A Deus, Energia Suprema que rege o universo e que possibilitou tantos encontros.

Aos professores Zélia e Gil, pela coragem em enfrentar o desafio de assumir minha orientação (a eles demandada de maneira tão intempestiva) e pela competência, seriedade e respeito com que o fizeram.

Aos Professores Brian Street e Ursula Wingate, pela cuidadosa orientação e pelas importantes interlocuções em terras estrangeiras.

Ao meu marido Cláudio, por compreender as minhas ausências e se propor a desempenhar, da melhor maneira possível, um papel de “pãe”.

Ao meu pai, que mesmo sem suspeitar do que se trata o objeto desta pesquisa, sempre representou um exemplo de letramento em minha vida.

À minha mãe, exemplo de força e sabedoria, que me fez acreditar sempre que minha vitória representava sua realização.

Aos meus amores eternos, Claudinho, Karla, Mila e Mande, filhos dos quais muito me orgulho e que me fazem querer ser uma pessoa melhor.

Aos meus irmãos, Sunça, Bóris, Nô, Miguela, Neia e Lê e, especialmente, a Lucinete, Remi, Celeste e Geyssi, pelo carinho e, sobretudo, pelo cuidado de mãe com meus filhos durante minha ausência.

Aos sobrinhos, em especial a Samara, aos genros (de fato e de intenção) e aos amigos dos meus filhos, presenças fundamentais durante minha ausência.

A todos os membros da família Santos – sejam eles de sangue, ou de coração – pela alegria e irreverência que sempre alimentam as reuniões de família e, ao fazer isso, alimentam também as energias de cada um de nós, nos permitindo continuar em busca dos nossos sonhos.

À professora Lалу, pela atenção e disponibilidade no atendimento às minhas solicitações enquanto estive realizando o estágio no King's College.

Às amigas queridas e sempre interlocutoras, Vânia, D. Neusa e Stella, pelas inúmeras acolhidas durante o período de realização dos créditos e pela disponibilidade na leitura e discussão das ideias ao longo desse processo.

Aos amigos e companheiros de tantos bons momentos, Maria Cláudia e Fernando, pela amizade e incentivo e por me fazerem acreditar que era possível sobreviver quatro meses longe de casa.

Aos amigos, Ju e Caê, pelo apoio e torcida e, sobretudo, pelo companheirismo, confiança e boas conversas, regadas por um maravilhoso café.

A Amanda, Alex, Gláucia, Lucimar, Gilsa, Feliciano, pelo carinho e amizade.

À querida Eliane Pasquotte, ponto de equilíbrio durante o período que passei em Londres, pelo seu entusiasmo geminiano contagiante que sempre me fazia repensar a minha sisudez capricorniana.

Ao Professor André Covre e ao Professor Antônio Genilton, do ICT, por me permitirem outros olhares sobre as práticas de escrita.

Ao Mário, que tão generosamente assumiu as minhas aulas, para que eu pudesse ser liberada para realização do estágio no exterior.

Aos colegas do Departamento de Turismo da UFVJM, pelo apoio e compreensão durante todo o processo.

Ao coordenador do Instituto de Ciência e Tecnologia da UFVJM, por seu empenho junto ao departamento para que eu pudesse acompanhar as aulas no curso de Bacharelado em Ciência e Tecnologia.

À Pro-reitoria de Graduação e à equipe da Divisão de Apoio Pedagógico da UFVJM, pela colaboração e disponibilização de informações usadas nesta tese.

À equipe do Centre for Language Discourse & Communication do King's College, especialmente aos Professores Constant Leung, Brian Street e Ursula Wingate, pelo empenho em desburocratizar o processo de liberação da minha matrícula naquela Instituição.

Ao PMCD/FAPEMIG, pelo suporte financeiro para execução desta tese.

À CAPES, pelo apoio financeiro através do programa PDSE (Programa de Doutorado Sanduiche no Exterior).

A todos que, de uma forma ou de outra, contribuíram para realização deste trabalho, o meu muito obrigada!

Um agradecimento especial...

Uma pesquisa se faz de cientificidade, mas também de desejo, de sonho, de entusiasmo. Os resultados das pesquisas têm lugar reservado nos congressos, nos periódicos, nos livros e onde mais a Comunidade Científica entenda que eles devam solenemente estar; já os significados envolvidos nos processos de pesquisa, esses, somente cada sujeito que deles fizer parte pode dizê-los.

*A **Marildes**, que com seu entusiasmo me incentivou a participar desse processo e a desejar produzir uma pesquisa que, na pretensão de fazer parte do debate junto à Comunidade Científica, pudesse contribuir para a construção de outros significados para o letramento.*

RESUMO

Os estudos sobre a escrita acadêmica estão fortemente associados à expansão do ensino superior tanto no Brasil como em outras partes do mundo. A mudança no perfil dos novos acadêmicos evidenciada, em especial, através da sua produção escrita, impõe a discussão sobre novas metodologias de ensino e tem se tornado um fértil campo de pesquisas (LILLIS, 1997, 2006; LILLIS & SCOTT, 2008; IVANIC, 1988; IVANIC & LEA, 2006; LEA & STREET, 1998; STREET, 1984, 2003, 2009; IVANIC & LEA, 2006). No Brasil, ainda são pouco conhecidos os efeitos da expansão para as práticas letradas, principalmente porque se trata de uma realidade experimentada há menos de uma década (MARINHO, 2007, 2010; FIAD, 2011; CORREA, 2011). Considerando esse cenário, esta pesquisa tem como principal objetivo compreender o letramento acadêmico, no contexto de expansão do ensino superior, tomando como *lócus* de observação uma universidade pública federal, localizada no Vale do Jequitinhonha, Minas Gerais, Brasil, criada nesse contexto. Para tanto, partindo das concepções de letramento como habilidades, como socialização, e como prática social (LEA & STREET, 1998), mapeia três dimensões constitutivas do fazer acadêmico, buscando aí compreender que concepções de letramento o sustentam. Trata-se de uma pesquisa essencialmente qualitativa que considera como *corpus* para análise um conjunto de eventos de letramento (HEATH, 1982, 1983; STREET, 2003), e adota como opção teórico-metodológica diferentes abordagens do Letramento Acadêmico, da Análise do Discurso, bem como da Linguística Textual. As análises realizadas conduziram à constatação de que há heterogeneidade no contexto pesquisado em função de múltiplos fatores, como, por exemplo, a expectativa de que a escrita circula em diferentes esferas. Uma outra constatação é a de que as práticas de letramento se constituem e são constituídas na e pela relação dos acadêmicos com a universidade, demarcando na especificidade de cada gênero ali produzido a etapa do percurso e dos objetivos tanto dessa nova universidade quanto desse novo profissional por ela idealizado.

Palavras-chave: letramento, letramento acadêmico, eventos de letramento, práticas de letramento, expansão universitária.

ABSTRACT

Academic writing studies are strongly associated with the expansion of higher education in Brazil and in other parts of the world. Current higher education students profile changes can be especially noticed in academic writing, and demand discussion on the new teaching methodologies becoming a rich field for research (LILLIS, 1997, 2006; LILLIS & SCOTT, 2008; IVANIC, 1988; LEA & IVANIC, 2006; LEA & STREET, 1998; STREET, 1984, 2003, 2009). Effects of the expansion for literacy practices in Brazil are still little known mostly because it is a reality being experienced for less than a decade now (MARINHO, 2007, 2010; FIAD, 2011; CORREA, 2011). Considering this situation, the following research has as main objective understanding academic literacy, in the context of the expansion of higher education. In order to do so, the locus of observation has been a federal public university, situated at Jequitinhonha Valley, in the State of Minas Gerais, in Brazil, created in this context. Thus, having the conceptions of literacy such as skills, socialization and as a social practice (LEA & STREET, 1998) as threshold; this research presents three conceptions maps of the academic work aiming at understanding the concepts of literacy that support them. The research is essentially qualitative and considers as corpus for analysis a set of literacy events (HEATH, 1982, 1983; STREET, 2003), and adopt as a theoretical and methodological approaches the academic literacy, the Discourse Analysis and Textual Linguistics. The analyses led to the conclusion that there is heterogeneity in the context researched due to multiple factors, such as the expectation that the writing is present in different arenas. Another finding is that literacy practices constitute and are constituted in and by the academic relationship with the University, marking the specificity of each gender there produced along the way and the goals that this new university has as a new professional idealised.

Keywords: literacy, academic literacy, literacy events, literacy practices, university expansion.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Norma Técnica
AC	Ativo Circulante
ACLIT	Academic Literacy (Letramento Acadêmico)
BC&T	Bacharelado em Ciência e Tecnologia
BHu	Bacharelado em Humanidades
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CES	Câmara de Educação Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONSEPE	Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão
DOU	Diário Oficial da União
EaD	Educação a Distância
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FAFEID	Faculdades Federais Integradas
FAFEOD	Faculdade Federal de Odontologia
ForGrad	Fórum Brasileiro de Pró-reitores de Graduação
FORPED	Fórum Pedagógico
HEFCE	Higher Education Funding Council for England
ILC	Índice de Liquidez Corrente
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC	Ministério da Educação e Cultura
MTC	Metodologia do trabalho Científico
NLS	New Literacy Studies (Novos Estudos do Letramento)
PC	Passivo Circulante
PDI	Plano de desenvolvimento Institucional
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNE	Plano Nacional de Educação
PNG	Plano Nacional de Graduação
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
PROAE	Programa de Apoio ao Ensino de Graduação
PROCAP	Programa de Capacitação Docente
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SEBRAE	Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas.
SEE	Secretaria Estadual de Educação
SESu	Secretaria de Educação Superior
SIGA	Sistema Integrado de Gestão Acadêmica
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFVJM	Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
WAC	Writing Across the Curriculum (Escrita Através do Currículo)
WID	Writing in the Disciplines (Escrita nas Disciplinas)

LISTA DE TABELAS E FIGURAS

TABELA 1	Aumento Percentual do Número de Matrículas por Região	29
TABELA 2	Evolução do número de matrículas por categoria administrativa – Brasil: 2001-2010	30
TABELA 3	Expansão da UFVJM no período compreendido entre 2001 e 2012.	34
FIGURA 1	Mesorregiões do Vale do Jequitinhonha, do Vale do Mucuri, do Norte e Noroeste no Estado de Minas Gerais e localização dos <i>campi</i> da UFVJM	33

SUMÁRIO

Apresentação: meu percurso profissional e sua articulação com o objeto de pesquisa	16
1. A expansão universitária e os desafios no campo do letramento acadêmico.....	22
1.1. Introdução	22
1.2. O contexto de surgimento das pesquisas em Letramento Acadêmico	23
1.3. A expansão do Ensino Superior no Brasil	27
1.4 A Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri no contexto da expansão proposta pelo Reuni.....	31
2. Da concepção teórica às propostas metodológicas	36
2.1 Introdução	36
2.2 A compreensão do Letramento Acadêmico sob a ótica dos estudos teóricos.....	37
2.3 Algumas propostas interventivas para a escrita acadêmica em diferentes contextos educacionais	42
2.4 As pesquisas em Letramento acadêmico no Brasil: conceitos, contextos e demandas.....	47
3. Metodologia: traçando a rota, escolhendo os caminhos e os pontos de parada.....	56
3.1 Introdução.....	56
3.2 A escolha do local e dos instrumentos de pesquisa	59

3.3	As opções teórico-metodológicas que sustentam a análise dos eventos	61
3.3.1	Os documentos	61
3.3.2	As aulas	62
3.4.	Exemplo do quadro utilizado para descrever os eventos de letramento observados na UFVJM, no período de março a maio de 2012.	65
4.	Leitura das Normas como norma para compreensão das práticas	71
4.1	Introdução	71
4.2.	A lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN – 9394/96.	72
4.3	A LDB nos Pareceres e Diretrizes para os cursos de graduação ..	75
4.4	As concepções de letramento nos documentos oficiais	81
4.5	Os documentos Institucionais e os indícios constitutivos das concepções de escrita	82
4.5.1.	O Plano de Desenvolvimento Institucional da UFVJM	82
4.5.2	Os projetos pedagógicos e suas propostas para as práticas de escrita	85
4.5.2.1	Os cursos criados no período de 1953 a 2002	86
4.5.2.2	Os cursos criados a partir da transformação da Faculdade em Universidade	89

4.5.2.3 Os cursos criados para atender ao Reuni	91
4.5.3 O Projeto Pedagógico do Curso de Bacharelado em Ciência e Tecnologia	96
4.6 As concepções de letramento nos documentos institucionais	100
5. Entre um gênero e outro a caracterização de uma prática	104
5.1 Introdução	104
5.2 Entre crônicas e resenhas: a constituição de uma prática acadêmica	106
5.3 Práticas de letramento como estratégia de articulação entre dois mundos	137
5.3.1 O gênero crônica: entrando no mundo acadêmico.....	140
5.3.2 O gênero resenha como estratégia de estabilização acadêmica: aprendendo o caminho das pedras	146
5.4 Plano de negócios: do mundo acadêmico para o mundo do trabalho	153
6. Considerações finais	170
Referências	176
ANEXOS	188

Apresentação: meu percurso profissional e sua articulação com o objeto de pesquisa

Comecei minha trajetória profissional atuando como professora de Língua Portuguesa em escolas de Ensino Fundamental e Médio, nas redes estadual e particular de Diamantina, Minas Gerais. Na década de 90 do séc.XX, período em que me formei e comecei a trabalhar, o ensino de Língua Portuguesa ainda se encontrava fortemente pautado por uma abordagem baseada no ensino da gramática normativa, não obstante o esforço dos cursos de Letras em promover uma formação que contemplasse a língua em uso, assentada numa perspectiva discursiva.

Apesar das reformas propostas naquele momento também nos currículos da educação básica (Brasil, 1988; 1995; 1996; 1997; 1998)¹, ainda era muito forte a cobrança, em especial aos professores recém-formados, para que trabalhassem o ensino de língua numa linha prescritiva. Essa exigência produzia uma certa contradição pois, na faculdade, aprendia-se a língua como interação, portanto, fortemente marcada pelas teorias do discurso, pela Pragmática, que começavam a tomar lugar nos cursos de Letras, porém, no espaço profissional, o que se exigia era um ensino da língua como sistema fechado de regras.

Como a leitura e a escrita sempre me interessaram – no meu percurso pessoal essas duas atividades estiveram sempre muito relacionadas a um lugar encantado de beleza e de poder, e no meu percurso profissional elas sempre foram sinônimo de autonomia – minha vida profissional foi sendo fundamentada, passo a passo, na compreensão do lugar da leitura e da escrita e na construção de um lugar para a leitura e a escrita em minha carreira.

¹ Documentos Oficiais que tratam das questões educacionais no BRASIL, nas últimas décadas.

Atuei de 1990 a 1994 na rede estadual de ensino, lecionando Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental (7^a e 8^a séries – que correspondem atualmente ao oitavo e nono anos, respectivamente), e no Ensino Médio. Durante esse período, vivi intensamente os conflitos e resistências provocados pela mudança de uma perspectiva prescritiva para uma perspectiva discursiva no ensino da língua. Essa resistência talvez se justifique pelo paradoxo do qual fala Gerald:

A presença do texto na sala de aula implica desistir de um ensino como transmissão de um conhecimento pronto e acabado; tratar-se-ia de assumir um ensinar sem objeto direto; tratar-se-ia de não mais perguntar “ensinar o quê”, mas “ensinar para quê”, pois do processo de ensino não se esperaria uma aprendizagem que devolveria o que foi ensinado, mas uma aprendizagem que se lastrearia na experiência de produzir algo sempre nunca antes produzido – uma leitura ou um texto – manuseando os instrumentos tornados disponíveis pelas produções anteriores (2007, p.17)

Em 1994, iniciei minha carreira no magistério superior, lecionando a disciplina *Leitura e Produção de Textos* para os cursos de licenciatura em Letras, História e Pedagogia. Em 1997, participei, como “tutora”, de um Programa de Capacitação de Professores da rede pública estadual de Minas Gerais, PROCAP, promovido pela Secretaria de Estado de Educação em parceria com Instituições de Ensino Superior de Minas Gerais. Dessa participação construí algumas perguntas que nortearam a pesquisa que realizei no Mestrado em Estudos Linguísticos na Faculdade de Letras da UFMG. Minha investigação teve como objetivo compreender as marcas discursivas desse programa na produção escrita dos professores participantes.

Por se tratar de um programa de capacitação que pretendia um efeito em cascata, as teorias “transmitidas” aos professores deveriam ser imediatamente aplicadas em suas práticas, que, por sua vez, teriam impacto imediato na aprendizagem dos alunos. Assim, minha pesquisa buscou compreender de que maneira as teorias instrumentalizadoras apresentadas pelo programa se faziam presentes na prática de escrita dos professores.

Talvez, por não atribuir a devida importância ao papel do contexto sócio-histórico na constituição das práticas, algumas lacunas naquela pesquisa ficaram evidentes, em especial, relativamente às condições que favoreciam ou não essas práticas. São essas lacunas, acrescidas de outras tantas

construídas e problematizadas ao longo da minha vida profissional, que me movem em busca de respostas acerca da escrita e que me conduziram à presente pesquisa.

Ingressei na Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri – UFVJM, em 2006, tendo sido aprovada em concurso para lecionar a disciplina *Leitura e Produção de Texto*. Trabalhar a leitura e a escrita em cursos de bacharelado para áreas não específicas passou a ser uma experiência ao mesmo tempo nova e desafiadora para mim. Os alunos e também os cursos aos quais se filiava a disciplina apresentavam uma gama de perfis e expectativas que desafiavam minha prática a cada momento. Porém, algo se mostrava comum nessa diversidade: a reclamação dos colegas professores quanto ao desempenho insatisfatório dos alunos e um certo conformismo dos próprios alunos de que a escrita no ensino superior era algo muito difícil. Como resultado, a produção apresentada por eles, em sua grande maioria, constituía-se de uma “colcha de retalhos”, onde eram recortados e colados, sem preocupação com o nexos, trechos dos textos lidos em diferentes situações. Assim como não se percebia uma preocupação com o nexos, era notado, igualmente, um descaso com a assunção da autoria pelo texto apresentado.

A questão inicial que me motivou a realizar esta pesquisa foi, então, a constatação da “ausência de palavra própria na produção escrita no ensino superior”. Evidentemente, ao falar em palavra própria, eu não estava reclamando a ausência de um discurso original, mesmo porque seria praticamente impossível se falar em originalidade absoluta em um universo e em um tempo onde o acesso à informação se alargou de tal forma que tem demandado um repensar a própria concepção de autoria.

Minha intenção, inicialmente, seria a de compreender esse lugar de autoria numa concepção bakhtiniana. Segundo Bakhtin (1992), qualquer palavra existe para o falante sob três aspectos: como palavra da língua, neutra, não pertencente a ninguém; como palavra alheia, dos outros, cheia de ecos de outros enunciados; e, por último, como palavra própria, porque uma vez que o falante opera com ela em uma situação determinada, com uma intenção

discursiva determinada, ela já está impregnada da sua expressão. A concepção de autoria por mim proposta estaria inscrita nessa apropriação.

Porém, o amadurecimento da questão, seu fazer e refazer ao longo do percurso, foi ampliando a concepção de escrita, mudando o foco da pesquisa do sujeito para o processo, de modo a ultrapassar o modelo de pesquisa realizada no mestrado. Se o fazer acadêmico é processual não se pode compreender o lugar dos sujeitos nele envolvidos, analisando, de maneira estanque, apenas os produtos textuais, resultado da sua inserção nesse universo. A questão norteadora da pesquisa passou a ser, então, a compreensão das práticas de escrita no ensino superior.

O grande desafio na redefinição do objeto passou a ser a opção teórico-metodológica. Que abordagem(ens) teóricas e metodológicas utilizar para compreender o complexo universo da leitura/escrita no ensino superior? Como definir uma estratégia que, tendo como foco a escrita, não promovesse uma mutilação em relação aos demais componentes envolvidos no processo?

Em 2010, durante o primeiro ano do doutorado, participei de duas atividades que foram fundamentais para a reelaboração do projeto: um minicurso ministrado pelo prof. Brian Street, durante o qual tive a oportunidade de conhecer mais de perto as pesquisas sobre o “Letramento Acadêmico”; e as leituras realizadas durante o curso ministrado pela Prof^a. Marildes Marinho, “Pesquisas em Educação e Linguagem”. A partir das reflexões realizadas naquele período, fui percebendo que minhas questões de pesquisa encontravam grande afinidade com os estudos sobre o letramento acadêmico. Embora essa abordagem fosse recente no Brasil, as pesquisas preliminares realizadas aqui indicavam que o contexto de surgimento das pesquisas em outros países se assemelhava muito com o contexto brasileiro, em especial no que se relacionava ao processo de expansão universitária vivenciado pelo Brasil, na atualidade. Essa caracterização será melhor explicitada no capítulo 1. Por ora, penso ser suficiente esclarecer que esta pesquisa tem como principal objetivo compreender o letramento acadêmico no contexto de expansão do ensino superior no Brasil, enfocando suas práticas e processos.

Partindo do pressuposto de que as práticas de escrita se assentam em concepções e que são essas concepções que definem as ações institucionais (a política de ensino adotada pela instituição universidade) que por sua vez influenciam as práticas adotadas individualmente nas diferentes disciplinas (as atividades e projetos propostos pelos docentes), três dimensões relacionadas ao fazer acadêmico constituem objeto desta pesquisa: a legislação específica que norteia o fazer universitário em nível nacional; os documentos oficiais institucionais que orientam o fazer universitário na instituição pesquisada; as práticas acadêmicas resultantes das orientações oficiais.

Trata-se de uma pesquisa essencialmente qualitativa que toma como referência, especialmente, as diferentes abordagens do Letramento Acadêmico, da Análise do Discurso, bem como da Linguística Textual.

Dentre as questões a que busco responder neste estudo, destacam-se:

1. Qual a especificidade das práticas de letramento na instituição universidade?
2. Que concepções de escrita estão presentes nos discursos oficiais que orientam essas práticas?
3. Que concepções de escrita orientam as práticas vivenciadas em uma instituição de ensino superior?
4. Que significados adquirem as práticas de escrita para os diferentes sujeitos, no contexto de expansão universitária?

Buscando refletir sobre essas questões e respondê-las na medida do possível, este texto se organiza em cinco capítulos: no primeiro capítulo é apresentado um panorama acerca da expansão universitária no Brasil, enfocando a Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri – UFVJM – no contexto do Plano de Expansão e Reestruturação das Universidades – REUNI. Aí também começo a situar os desafios que a expansão representa para o campo do letramento acadêmico. No capítulo 2, apresento um mapeamento das considerações teóricas acerca do letramento acadêmico e suas diferentes perspectivas. No capítulo 3, exponho e justifico as

escolhas feitas nesta pesquisa, tanto em termos de opção teórica quanto metodológica. No capítulo 4, discuto as concepções de letramento que fundamentam os documentos oficiais que orientam o fazer universitário (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Diretrizes para os Cursos de Graduação, Plano de Desenvolvimento Institucional e Projetos Pedagógicos dos Cursos). No capítulo cinco, analiso eventos de letramento recortados a partir da observação de aulas, buscando explicitar que concepções de letramento se fazem aí presentes e como essas concepções são definidoras das práticas de letramento em uma universidade no contexto de expansão universitária.

Capítulo 01

A expansão universitária e os desafios no campo do letramento acadêmico

1.1 Introdução

As práticas de escrita têm-se tornado objeto de interesse crescente na pesquisa no Brasil. Vasta é a lista dos trabalhos que tratam de problemas e/ou questões de escrita de um modo geral, seja no ensino fundamental e médio seja nas redações de vestibular (Rocco, 1981; Pécora, 1983; Bastos, 1985; Gil Neto, 1988; Geraldi, 1984, 1996, 1997; Costa Val, 1991; Zamboni, 2001; Emediato, 2005; Costa Val et. al. 2009, Dionisio, Machado e Bezerra, 2007, Correa, 2004, para citar alguns), porém, ainda é bastante restrito o número de pesquisas que se interessam pela prática da escrita acadêmica, em especial considerando-se sua dimensão de processo.

Uma possível explicação para esse reduzido número de estudos, talvez, se paute em um entendimento orientado pelo senso comum de que, quando uma pessoa entra para a universidade, ela já domina a escrita de tal forma que não haveria questões a serem investigadas nesse segmento.

Esse entendimento pode ser identificado, inclusive, nos discursos de vários colegas, docentes das diversas áreas, que afirmam que se o aluno foi aprovado no vestibular e, mais especificamente, na redação, então, ele está apto a atender a todas as demandas de escrita a ele apresentadas ao longo do curso. Porém, como afirma Marinho (2010), a leitura e a escrita de gêneros de referência na academia – artigos, teses, relatórios, monografias, dissertações, resenhas acadêmicas, entre outros – são realizadas, de preferência, na universidade, porque é essa instituição que demanda a produção desses gêneros, como atendimento às suas próprias necessidades.

De acordo com esse raciocínio, as dificuldades de escrita apresentadas pelos alunos seriam, então, legítimas, já que cada gênero demanda orientações próprias e esses gêneros não foram orientados, anteriormente, em nenhuma instância dos anos de escolarização do aluno.

Embora de acordo com o raciocínio proposto do Marinho, as dificuldades apresentadas pelos alunos sejam legítimas, elas têm sido interpretadas no âmbito das instituições como sinônimo de defasagem. Nesse sentido, percebem-se, pelo menos, duas ações, em termos de currículo, que buscam minimizar essa defasagem: uma primeira seria o oferecimento de cursos rápidos de “nivelamento” ou o oferecimento, na matriz curricular, de uma disciplina denominada “leitura e produção de textos” que, tal qual o nivelamento, teria por objetivo “sanar” as dificuldades dos alunos relativamente à leitura e à escrita; a segunda seria o oferecimento de um manual de referência, contendo informações acerca da estrutura e formatação dos gêneros acadêmicos, de forma que bastaria aos alunos seguir o roteiro e a questão estaria resolvida.

Tanto uma estratégia como outra desconsideram que, embora a orientação para os gêneros demandados pela instituição universidade deva fazer parte do conjunto de atribuições a ela destinado, a produção escrita possui natureza complexa, envolvendo complexos processos enunciativos nos quais os sujeitos envolvidos, muito mais do que seguir um roteiro, se envolvem, se expressam, se inscrevem, se ressignificam.

1.2 O contexto de surgimento das pesquisas em Letramento Acadêmico

Assim como os estudos sobre a escrita têm sido deflagrados, invariavelmente, por um histórico de defasagem comum a determinadas etapas da escolarização – dificuldades com a escrita nos anos iniciais de alfabetização, dificuldades com a escrita no ensino fundamental e médio, problemas de redação no vestibular – os estudos sobre a escrita acadêmica também podem ser historicizados a partir de um determinado contexto, comum

às pesquisas acerca de tal temática. Os estudos sobre a escrita acadêmica estão fortemente associados à expansão do ensino superior tanto no Brasil como em outras partes do mundo. Um dos processos de expansão de maior repercussão teve seu início nos Estados Unidos a partir da década de 60 do século XX, ganhando visibilidade na Europa a partir da década de 80 e, no Brasil, a partir da primeira década do século XXI, especialmente com a implementação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Evidentemente que cada espaço geográfico apresenta características históricas, sociais, políticas e econômicas que impactam diferentemente sobre o processo de escolarização, exigindo olhares e ações também diferenciados. Porém, a exigência de pesquisas para compreensão dessas diferenças constitui um denominador comum que promove a formação de grupos de discussão em todo o mundo.

A mudança no perfil dos novos acadêmicos evidenciada, em especial, através da sua produção escrita, impõe a discussão sobre novas metodologias de ensino e tem se tornado um fértil campo de pesquisas. No Brasil, ainda são pouco conhecidos os efeitos da expansão do ensino superior para as práticas letradas, principalmente porque se trata de uma realidade experimentada há menos de uma década.

A título de exemplo, um breve mapeamento das publicações *on-line* sobre a escrita acadêmica, no Brasil, realizada no segundo semestre de 2011, utilizando três fontes distintas – o Portal de periódicos da CAPES, o Google acadêmico e o Portal *Sciello* –, apresenta um panorama que, embora ainda careça de maiores aprofundamentos, traz elementos que podem servir como pontos interessantes de reflexão.

Em todos esses sites de busca, a palavra-chave “letramento acadêmico” foi utilizada. Essa busca foi sendo refinada por área e por gêneros. No site do *Sciello* e no *Google Acadêmico*, busquei por artigos na área de Linguística, Letras e Artes; no banco de teses da CAPES fiz uma busca por teses. Todas essas buscas tomaram como referência o período compreendido entre 2000 e 2010, considerando que foi nesta última década que os estudos sobre o letramento acadêmico ganharam maior destaque nacionalmente (Cf.

MARINHO, 2010). A busca pelo termo no site do Scielo, curiosamente, não apresentou nenhum resultado.

No Google acadêmico, inicialmente, a pesquisa utilizando o termo letramento acadêmico, sem aspas, resultou em mais de mil ocorrências. Refinando a busca pela utilização das aspas, o número de ocorrências foi reduzido para 46 na web e 44 para páginas em português. Para os 44 artigos foram identificados 33 autores, ou seja, há autores com até 07 publicações, alguns com 02 ou mais, o que leva a observar que, de acordo com essa busca, esse tema conta ainda com um número relativamente pequeno de pesquisas disponibilizadas, se considerada a divulgação *on-line*. Uma exploração dos títulos e resumos dos artigos listados permite afirmar, ainda, que cerca de 40% deles não tratam exatamente de letramento acadêmico, mas apresentam eventos de letramento em diferentes esferas, com diferentes sujeitos e objetivos (produção de alunos do ensino médio, discursos de adolescentes sobre sexualidade, discursos sobre inclusão de pessoas com síndrome de down, etc).

No banco de teses da CAPES, refinei a busca para o nível de doutorado, focando a pesquisa nas teses produzidas entre o período de 2000 a 2010. Foram localizadas 23 teses, sendo que, nos anos de 2000, 2001 e 2003 não há nenhum registro. Nos anos de 2002, 2004, 2005 e 2006, apenas 01 tese em cada ano; 03 teses em 2007; 06 em 2008; 03 em 2009 e 07 em 2010; observa-se que o maior número de publicações concentra-se entre 2008 e 2010.

Observando-se, ainda, a origem dessas pesquisas, constata-se que cerca de 69% delas encontram-se na região Sudeste, notadamente em São Paulo e Minas Gerais, cerca de 17% na região Sul, Rio Grande do Sul e Santa Catarina, 8% no Centro Oeste, Distrito Federal e 8% no Nordeste, Rio Grande do Norte. Dentre as teses apontadas pela ferramenta de busca, foi possível constatar que apenas 35% delas têm como temática o letramento no ensino superior; as demais abordam eventos de letramento em diferentes esferas: no ensino médio, nos anos iniciais de alfabetização, abordagem de gênero, etc.

Uma investigação relevante para a configuração dos estudos sobre o letramento acadêmico no Brasil seria, dentre outros aspectos, procurar

compreender que significados poderão ser atribuídos a esse reduzido número de pesquisas sobre a escrita no ensino superior, em regiões historicamente menos favorecidas pelas políticas públicas em todas as áreas. Como não é objetivo desta pesquisa fazer mapeamento geográfico dos estudos sobre o letramento acadêmico, trataremos dessa questão apenas como um campo de pesquisa que surge no contexto da expansão do ensino superior.

Esse campo de pesquisa, embora recente, tem mobilizado a comunidade científica conforme pode ser comprovado, além dos estudos já sistematizados, pelo número de eventos em torno da pesquisa em escrita acadêmica. No Reino Unido, no *King's College of London*, acontecem encontros semanais, reunindo pesquisadores (professores e alunos de pós-graduação) que debatem diferentes perspectivas do letramento nas diferentes áreas. Um grupo de pesquisa da *Open University*, coordenado por pesquisadores de renome na área como Theresa Lillis e Mary Lea, promovem encontros mensais para debater questões sobre o Letramento em diferentes esferas.

Na França, em 2012, um colóquio sobre escrita acadêmica², reunindo pesquisadores de diferentes países, vem fortalecer essa necessidade de uma reflexão global. No Brasil, eventos como o *Simpósio Internacional dos Gêneros Textuais* (SIGET); *O Colóquio Internacional sobre Letramento e Cultura Escrita*, promovido pelo *Centro de Alfabetização Leitura e Escrita da Universidade Federal de Minas Gerais* (CEALE); o *Congresso de Leitura* (COLE), promovido pela Universidade Estadual de Campinas; a *Associação Nacional de Pesquisas em Educação* (ANPED), são alguns exemplos dos espaços que vêm apresentando grupos temáticos para refletir sobre a questão.

É no contexto de mudanças, carregado de tensões e expectativas, que o fenômeno da expansão do ensino superior no Brasil situa-se e precisa ser considerado: de um lado, são elencados os benefícios que a expansão traz para a sociedade brasileira, com ênfase na inclusão das populações menos

² Former à l'écrit universitaire: un terrain pour La linguistique? Neste colóquio foram apresentadas reflexões acerca dos desafios que as universidades têm enfrentado com a escrita acadêmica e que papel caberia à linguística no enfrentamento desses desafios.

favorecidas e que, até então, não tinham acesso a esse *latifúndio do saber*³. De outro, é comum se ouvirem observações de que a abertura da universidade tem contribuído para o sucateamento do ensino superior, a precarização do trabalho docente e, conseqüentemente, para a má qualidade na formação dos profissionais das diferentes áreas.

É nesse cenário que se insere a presente investigação e três aspectos concorrem para justificar sua escolha: a) as reclamações sempre presentes nos discursos institucionais acerca do desempenho dos alunos em matéria de produção escrita; b) a carência de estudos sobre a temática, no Brasil, que abordem a escrita acadêmica enquanto um conjunto de práticas e não como um mero produto e c) o processo de expansão universitária que contribui para colocar em evidência certas contradições, antes percebidas no nível micro – já que se referiam a uma minoria – e que agora ganham dimensões macro, com a abertura da universidade para novos públicos.

1.3. A expansão do Ensino Superior no Brasil

A expansão do ensino superior no Brasil teve início com a formulação do Plano Nacional de Educação (PNE), em 2001, e ganhou expressividade com o Programa de Apoio à Reestruturação das Universidades (Reuni). Esse programa foi criado pelo Decreto nº 6.096 de 24 de abril de 2007 da Presidência da República, tendo como objetivo congrega esforços para consolidação de uma política nacional de expansão da educação superior pública, pela qual o Ministério da Educação cumpre o papel atribuído pelo Plano Nacional de Educação - PNE (Lei nº 10.172/2001).

O PNE, aprovado em 2001, estabelecia que até 2010 deveria haver oferta de vagas na educação superior para, pelo menos, 30% da população de 18 a 24 anos. Incluindo-se no cálculo da taxa de escolarização líquida o

³ Essa expressão encontra-se nos estudos de Marinho (2010), cunhada de um depoimento de uma liderança do Movimento dos Sem Terra (MST), acerca da participação dos integrantes desse movimento em um curso pioneiro de Pedagogia da Terra, oferecido pela Universidade Federal de Minas Gerais.

percentual da população na faixa etária de 18 a 24 anos graduada que está fora da escola, esse provimento representava 17,9% no ano de 2009.

Dentre as metas do Reuni, aliada ao aumento da taxa de escolarização no ensino superior, encontra-se a elevação do índice de inclusão das populações menos favorecidas. Embora esse “desfavorecimento” esteja historicamente associado a fatores étnicos e de condição socioeconômica, eles não estão atrelados a uma região específica apesar de as regiões Norte Nordeste e Centro-Oeste serem sempre apontadas como detentoras dos menores índices de escolaridade.

Dados do Censo da Educação Superior relativos a 2010, publicados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em 2012, mostram que nessas regiões, até então, o acesso ao ensino superior era muito aquém do esperado e, após implementação do Sistema de Seleção Unificada (SiSU), houve um aumento significativo no índice de matrículas. O SiSU representou, para muitas universidades, uma redefinição de seu processo de seleção, inclusive com a eliminação da tradicional forma de acesso, o vestibular.

As regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste apresentavam, em 2001, um número de matrícula que correspondia a aproximadamente 9%, 29,38% e 16%, respectivamente, em relação à região Sudeste. Em 2011, esses números aumentaram para 13%, 39% e 18%, respectivamente. O aumento pode parecer pequeno, se observada, apenas, a relação entre as regiões em apreço e a região Sudeste. Mas é preciso considerar que, no mesmo período, também a região Sudeste apresentou crescimento no número de matrículas. Além disso, se observarmos o aumento de matrículas internamente em cada região, percebe-se que o aumento, foi, de fato, muito significativo.

A região Norte apresentou um aumento no número de matrículas de 248 %, passando de 141.892 matrículas em 2001 para 352.358 em 2011. A região Nordeste apresentou um aumento de 228%, passando de 460.315 matrículas em 2001 para 1.052.358 em 2011. A região Centro-Oeste, que em 2001 apresentava 260.349 matrículas, obteve um aumento de 190%, passando a oferecer 495.240 matrículas em 2011.

Tabela 1 – Aumento Percentual do Número de Matrículas por Região

Região	Ano		Aumento (%)
	2001	2011	
Norte	141 892	352 358	248%
Nordeste	460 315	1 052 358	228%
Centro-oeste	260 349	495 240	190%

Fonte: Inep/Mec (elaboração própria)

Se pensarmos as matrículas em relação à inclusão das populações regionais, torna-se necessária a reflexão sobre se, de fato, esse aumento no número de matrículas tem representado maior acesso das populações regionais, menos favorecidas, ao ensino superior, conforme pretendido pelo PNE. Sabe-se que, a partir do SiSU e do programa de mobilidade estudantil, os alunos de qualquer parte do Brasil podem se inscrever para qualquer universidade brasileira, em qualquer região do país. Como houve aumento de vagas para o acesso às universidades de todas as regiões, e como se sabe, também, que não houve ações significativas voltadas para o Ensino Médio, de modo a promover uma grande alteração em tão pouco tempo, há que se perguntar sobre a origem dos alunos que estão acessando as vagas nas diferentes regiões do país. Seriam eles da própria região? Se sim, isso significa que, de fato, as regiões estão avançando na meta proposta pelo PNE, em nível regional; se não, pode-se pensar que, alunos das regiões mais desenvolvidas que, devido à grande concorrência, não conseguiam vagas nas universidades de sua região podem estar ocupando vagas em outras regiões, o que não significa aumento do acesso à universidade para a população da região em questão.

Pensar a taxa de escolarização conduz a pensar também o contexto estrutural que acompanha a proposta. Nesse sentido, a expansão das universidades convida à observação de aspectos particularmente interessantes para esta pesquisa, principalmente, porque o eixo norteador da expansão se sustenta no discurso da inclusão.

A tabela 2, a seguir, evidencia não só o aumento de matrículas nas instituições de ensino superior como destaca, também, a discrepância no aumento desses números entre instituições públicas e particulares.

Tabela 2 - Evolução do Número de matrículas por categoria administrativa – Brasil: 2001-2010

Ano	Total	Pública								Privada	
		Total	%	Federal	%	Estadual	%	Municipal	%	Privada	%
2001	3.036.113	944.854	31,1	504.797	16,6	360.537	11,9	79.250	2,6	2.091.529	68,9
2002	3.520.627	1.085.977	30,8	543.598	15,4	437.927	12,4	104.452	3,0	2.434.650	69,2
2003	3.936.933	1.176.174	29,9	583.622	14,8	465.978	11,8	126.563	3,2	2.760.759	70,1
2004	4.223.344	1.214.317	28,8	592.705	14,0	489.529	11,6	132.083	3,1	3.009.027	71,2
2005	4.567.798	1.246.704	27,3	595.327	13,0	514.726	11,3	136.651	3,0	3.321.094	72,7
2006	4.883.852	1.251.365	25,6	607.180	12,4	502.826	10,3	141.359	2,9	3.632.487	74,4
2007	5.250.147	1.335.177	25,4	641.094	12,2	550.089	10,5	143.994	2,7	3.914.970	74,6
2008	5.808.017	1.552.953	26,7	698.319	12,0	710.175	12,2	144.459	2,5	4.255.064	73,3
2009	5.954.021	1.523.864	25,6	839.397	14,1	566.204	9,5	118.263	2,0	4.430.157	74,4
2010	6.397.299	1.643.298	25,8	938.656	14,7	601.112	9,4	103.530	1,6	4.736.001	74,2

Fonte: Mec/Inep

A tabela 2 mostra significativa expansão no atendimento do ensino superior no período compreendido entre 2001-2009. A taxa de escolarização bruta⁴ nacional passou de 15,1% para 26,7% e a taxa líquida passou de 8,9 em 2001 para 14,4 em 2009. Na região Sudeste, a taxa de escolarização bruta que era de 17,3% em 2001 passou para 30,1 em 2009, representando um aumento

⁴ Taxa de escolarização bruta consiste em um indicador que permite comparar o total de matrículas de um determinado nível de ensino com a população na faixa etária teoricamente adequada a esse nível. O indicador taxa de escolarização líquida, por sua vez, identifica o percentual da população matriculada em determinado nível de ensino na faixa etária teoricamente adequada em relação à população na faixa etária teoricamente adequada ao mesmo nível de ensino (Brasil, Inep, 2004b).

médio de 73%; já a taxa de escolarização líquida que era de 10,9 em 2001 subiu para 16,8 em 2009, aumentando 54%.

Mesmo com esse relativo avanço, a meta proposta para o PNE 2011-2020, que prevê uma elevação do acesso da população entre 18 e 24 anos ao ensino superior em 50%, revela-se um grande desafio.

No período compreendido entre 2001 e 2010, o número de matrículas no ensino superior teve aumento superior a 100%. Embora, se considerada a população do país em idade ideal para cursar o ensino superior, compreendida entre 18-25 anos, esse aumento esteja muito aquém do ideal, esse índice seguramente já representa um avanço. É interessante notar esse crescimento na rede pública federal. Enquanto na rede particular o crescimento se manteve constante, com uma média de 15 a 20% anualmente, na rede pública federal esse crescimento foi significativo a partir de 2006/2007, período que coincide com a proposta de expansão do ensino superior, formulada pelo Governo Federal.

A tabela 2 permite, ainda, refletir sobre a expansão universitária, no âmbito das universidades federais, em diversos aspectos, em especial sobre os desafios que essa expansão representa para as práticas pedagógicas. Neste estudo, interessa-nos compreender, por exemplo, em que medida o aumento do número de vagas, a ocupação das salas, o perfil dos novos alunos e até mesmo a política de contratação docente vão impactando sobre as práticas de escrita idealizadas, propostas, executadas e apreendidas na universidade.

1.4 A Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri no contexto da expansão proposta pelo Reuni

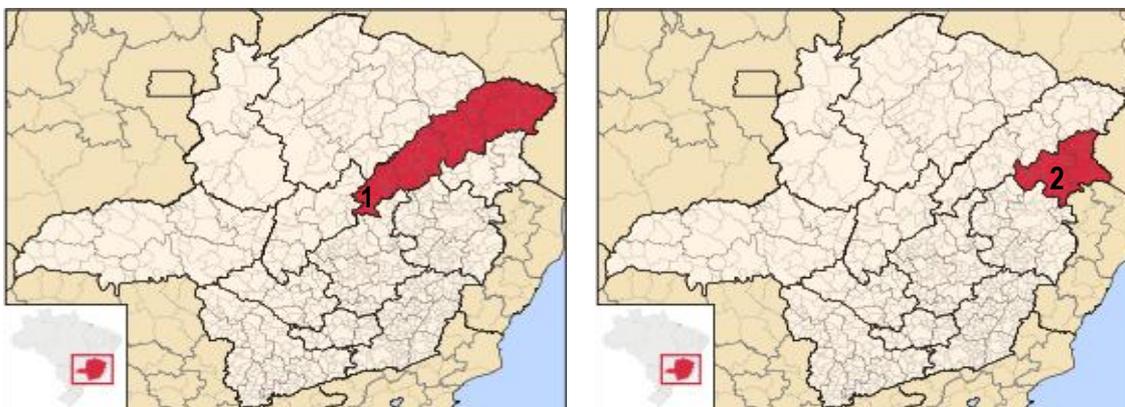
A Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM) foi elevada à condição de universidade em 2005, a partir da proposta do Governo Federal de expansão do ensino superior público. Originalmente, a instituição era Faculdade Federal de Odontologia, criada em 1953, oferecendo

apenas o curso de Odontologia; em 2002, transformou-se em Faculdades Federais Integradas, oferecendo mais 06 (seis) cursos de bacharelado sendo 04 (quatro) na área de saúde (Enfermagem, Farmácia, Nutrição e Fisioterapia) e 03 (três) na área de ciências agrárias (Engenharia Florestal, Agronomia, Zootecnia).

Quando da sua transformação em universidade, foram criados 02 (dois) *campi*, um em Diamantina e outro em Teófilo Otoni. No *campus* Juscelino Kubitschek, em Diamantina, foram criados 05 (cinco) novos cursos sendo 03 (três) licenciaturas (Educação Física, Ciências Biológicas e Química) e 02 (dois) bacharelados (Sistemas de Informação e Turismo); no *Campus* de Teófilo Otoni, foram criados os 04 (quatro) cursos de bacharelado (Serviço Social, Administração, Ciências Contábeis e Ciências Econômicas) e 01 (um) curso de licenciatura (Matemática).

O mapa, a seguir, destaca as regiões onde estão sediados os *campi* da universidade, permitindo uma maior visibilidade de sua localização dentro do estado de Minas Gerais.

Figura 1. Mesorregiões do Vale do Jequitinhonha, do Vale do Mucuri, do Norte e Noroeste no Estado de Minas Gerais e localização dos *campi* da UFVJM - Diamantina (1) e Teófilo Otoni (2).



Fonte: IBGE (2008)

Percebe-se, pela trajetória da instituição, sua vocação para as áreas das Ciências Biológicas e da Saúde bem como das Ciências Exatas. Somente a partir de sua adesão ao Reuni, em 2008, inaugurou-se na instituição sua inserção pela área das Humanidades e uma ênfase maior nos cursos de licenciatura.

Com a adesão da UFVJM ao Reuni, foram criados, no *campus* de Diamantina, 10 (dez) novos cursos, sendo 02 (dois) bacharelados interdisciplinares (Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia e Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades), 03 (três) bacharelados específicos (Engenharia Química, Engenharia de Alimentos e Engenharia Mecânica) e 05 (cinco) licenciaturas (Geografia, História, Letras – Português/Espanhol; Português/Inglês - e Pedagogia); no *campus* de Teófilo Otoni foram criados 04 (quatro) bacharelados sendo 01(um) interdisciplinar (Bacharelado em Ciência e Tecnologia) e 03(três) específicos (Engenharia Hídrica, Engenharia de Produção e Engenharia Civil).

Se considerarmos o período compreendido entre 2001 e 2012, período em que o PNE propunha um aumento de 30% no acesso ao ensino superior, a UFVJM parece ter superado essa expectativa. A tabela 2, a seguir, mostra o crescimento da universidade ao longo desse período:

Tabela 3: Expansão da UFVJM no período compreendido entre 2001 e 2012

Ano	Campi	Cursos	Vagas anuais	Número de matrículas	Nº. de alunos
2001	01	08	410	2020	1015 ⁵
2012	03	32	2870	6649	4178 ⁶

Fonte: PDI⁷, PPC⁸ dos cursos (elaboração própria)

No período compreendido entre 2001 e 2012, a universidade triplicou seus *campi*, considerando-se apenas o número de *campus* criado. Se se considerar o crescimento, em termos de dimensões físicas, esse aumento é bem mais significativo. Antes, a instituição contava com apenas um prédio que sediava suas duas unidades acadêmicas (Faculdade de Ciências Básicas e da Saúde e Faculdade de Ciências Agrárias). A partir da expansão, cada unidade acadêmica passa a dispor de infraestrutura própria, aí incluídos, além de salas de aulas, gabinetes individuais para os docentes e laboratórios específicos por área. Além disso, foram construídos pavilhões com miniauditórios e amplas salas de aula para atender à proposta interdisciplinar dos novos projetos.

Em termos de vagas anuais, o aumento equivale a 700%. Contudo, há que se refletir sobre o percentual de ocupação dessas vagas. Se o número de matrículas aumentou em cerca de 329%, ainda é bastante assustadora a taxa de ociosidade, provocada por retenção ou evasão. Embora o número de matrículas disponibilizado em 2012 seja de 6649, o número de alunos matriculados é de apenas 4178. Isso significa que 37% das vagas estão ociosas.

Esse é um dos desafios que a instituição precisa enfrentar não só para o

⁵ Número estimado, considerando a taxa de evasão e retenção registrada nos relatórios institucionais.

⁶ A previsão de matrículas para o ano de 2013, de acordo com o PDI, é de 12.795, considerando a integralização dos cursos novos e as vagas oferecidas pela Educação a Distância (EaD). Porém, devido ao atraso ocasionado pela greve, esse dado não pode ser comprovado no momento da pesquisa.

⁷ PDI: Plano de Desenvolvimento Institucional

⁸ PPC: Projeto Pedagógico de Cursos

alcance das metas propostas pelo Reuni, e por ela acatadas quando da adesão ao programa, mas também para cumprir a sua missão, conforme explicitado no seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e amplamente retomado nos demais documentos que traçam suas diretrizes político-pedagógicas. Dentre as dimensões destacadas como prioritárias para a UFVJM em sua missão, encontra-se o empenho em facilitar à população das regiões em que ela se insere o acesso ao nível superior de escolarização.

Capítulo 2

Da concepção teórica às propostas metodológicas

2.1 Introdução

O Letramento Acadêmico é uma abordagem recente, empregada, às vezes, indistintamente, para se referir a toda atividade que demande habilidades de leitura e/ou escrita no ensino superior. O mapeamento proposto a seguir constitui uma tentativa de apresentar um pouco do que tem sido sistematizado em termos de pesquisa teórica acerca do letramento, do que tem sido proposto em termos de ações interventivas a partir da sistematização teórica e de como essas diferentes abordagens têm sido identificadas/percebidas no contexto brasileiro. A linha divisória entre o que representaria apenas uma abordagem teórica e o que seria uma proposta de intervenção é bastante tênue, visto que não é possível propor intervenção sem que para isso se adote uma teoria de base e, tampouco é possível desconsiderar que a teorização conduz a possibilidades de alteração das práticas. Apesar disso, opto por manter, nos tópicos a seguir, a distinção classificatória das pesquisas, considerando a ênfase nelas identificadas – pelo quadro em que se inscrevem – ou assumidas nas palavras dos seus autores.

O enfoque, nesta pesquisa, será para as diferentes abordagens que as pesquisas em letramento vão assumindo em diferentes contextos. Serão aqui considerará duas vertentes como mais significativas e que, de certa forma, têm dado origem aos modelos adotados por diferentes pesquisadores: a abordagem norte-americana, considerada como ponto de partida para as reflexões acerca da escrita no ensino superior (RUSSEL et al. 2009; CASTELLÓ & DONAHUE, 2012) e a abordagem europeia, por sua ampla produção nesse campo (GANOBOSIK-WILLIAMS, 2006).

2.2 A compreensão do Letramento Acadêmico sob a ótica dos estudos teóricos

O termo letramento acadêmico surge fortemente associado à expansão do ensino superior e, portanto, relaciona-se às políticas direcionadas ao atendimento ao aluno que tem acesso à universidade. O processo de expansão impõe a necessidade de novos métodos de ensino e de uma maior explicitação sobre as práticas de escrita acadêmica. Segundo Russel *et al* (2009), a expansão do ensino superior faz surgir, inicialmente, duas vertentes de pesquisa que, posteriormente, foram se desdobrando e produzindo novas abordagens: WAC⁹ (Escrita Através do Currículo), originada nos Estados Unidos, na década de 70 e ACLITS¹⁰ (Letramentos Acadêmicos), originado no Reino Unido, na década de 90. Embora à primeira vista, ambos pareçam muito diferentes – um trata da escrita e o outro dos letramentos – apresentam em comum, a mesma preocupação: o receio de que a ampliação do acesso faça cair o padrão de qualidade do ensino.

Algumas abordagens advindas dessas duas correntes iniciais ou delas dissidentes merecem destaque: Phenomenographic Tradition, desenvolvida no Oxford Center, tendo como foco a variação de aprendizagem e a aculturação dos estudantes no discurso acadêmico (GIBB,1994; MARTON et al. 1997; HOUNSELL,1998); Rhetoric and composition, perspectiva adotada sobretudo nos Estados Unidos e tem como principal característica o foco da atenção nos aspectos formais da escrita (MURRAY, 2006). WAC (escrita através do currículo), perspectivas que tem sido identificadas, sobretudo, nos estudos desenvolvidos nas universidades australianas e no Reino Unido. Essa perspectiva explora estratégias de leitura e escrita de gêneros específicos com o objetivo de levar os alunos a produzirem novos textos a partir dessas estratégias (ROSE, D; LUI-VHIVIZHE, L.; McKNIGHT, A.; SMITH, A.r, 2003). Na abordagem denominada WID¹¹ (escrita nas disciplinas), busca-se compreender o que é e o que mobiliza o desenvolvimento do letramento

⁹ WAC: Writing Across the Curriculum

¹⁰ ACLIT: Academic Literacy

¹¹ WID: Writing In the Disciplines

colaborativo integrado ao currículo (PURSER, 2011, WINGATE, 2011,). EAP¹² (inglês com propósito acadêmico), abordagem que, focada no processo, busca desenvolver a conscientização do nexa entre a leitura e a escrita. Essa linha apresenta-se como uma crítica às abordagens que centram apenas no produto (DOVEY, 2010).

Por fim, o ACLIT (Letramento Acadêmico), abordagem que oferece um caminho para se compreender não somente a escrita do estudante, mas o ensino e a aprendizagem na educação superior, de maneira mais ampla. Essa abordagem destaca a complexidade dos códigos e convenções que os estudantes precisam negociar pra se tornarem eficientes no jogo acadêmico, além de considerar o contexto social, disciplinar e institucional como fundamentais na compreensão da escrita dos estudantes (LEA, 1994; LEA e STREET, 1998; LILLIS, 1997; IVANIC, 1998).

O Letramento Acadêmico tem sido bastante produtivo enquanto método para uma análise crítica. O espírito dentro do qual a análise crítica é entendida é um caminho para encorajar a reflexão sobre a prática profissional tradicional. Essa abordagem considera que a escrita não é um problema exclusivo do estudante, mas um desafio para todo o corpo institucional, para toda a universidade, no sentido de considerar as novas formas e tecnologias de estudo da escrita bem como a variedade de estudantes e suas experiências.

Nessa direção, Ivanic e Lea (2006), em um estudo intitulado “Novos contextos, novos desafios: o ensino da escrita na educação superior no Reino Unido”, se propõem examinar como a crença social, cultural e política sobre as funções da escrita e as práticas geradas a partir dessa crença têm resultado em abordagens particulares para o ensino da escrita na educação superior no Reino Unido. Elas afirmam que escrever na universidade tem se limitado ao papel de escrever sobre um assunto específico, numa disciplina específica; para tanto, basta ao aluno demonstrar a aprendizagem dessa escrita, cujo ensino não tem, até o momento, no currículo, um lugar de direito. E mais, não é considerado necessário ensinar a escrita nas disciplinas. Parte-se do pressuposto de que os alunos aprendem a escrever antes de entrar na

¹² EAP: English for Academic Purpose

universidade uma vez que esse é um pré-requisito para sua entrada nesse nível de estudo.

Além disso, os cursos preparatórios, altamente especializados, que os estudantes frequentam antes da entrada para a universidade, seriam uma garantia de que eles estão aptos a escreverem os gêneros acadêmicos demandados. As autoras apresentam um contexto geral que marca o início dos estudos sobre a escrita no ensino superior destacando a política de expansão do ensino superior a partir de meados de 1980. Essa expansão foi favorecida pelo “1992 Education Act” que aboliu a diferença binária estabelecida entre escolas politécnicas e universidades, trazendo-as juntas para uma proposta administrativa e de financiamento num só corpo “Higher Education Funding Council for England” (HEFCE). Além disso, em 2003, um conjunto de ações governamentais definiu como meta aumentar em 50%, até 2010, o acesso ao ensino superior de estudantes entre 18 e 30 anos.

Dentre os “custos” desse aumento em massa destacam-se, por um lado, as condições de trabalho dos professores que passaram a atuar em classes cada vez mais cheias, dedicando cada vez menos tempo aos atendimentos individuais aos estudantes e tendo que dedicar cada vez mais tempo às tarefas administrativas; por outro, o perfil dos novos acadêmicos demandando ações urgentes para sua inserção real nesse novo contexto, sobretudo no campo da leitura e da escrita.

Ivanic (1998) identifica, em seus estudos, duas linhas de abordagem do Letramento Acadêmico: aqueles que tratam o letramento acadêmico como um conjunto fixo de práticas para as quais os estudantes precisam ser iniciados, e aqueles que adotam um ponto de vista mais crítico, reconhecendo que tais práticas são socialmente estruturadas e conseqüentemente abertas a contestações e mudanças.

Por sua vez, os estudos realizados por Lea & Street (1997) mostram que as pesquisas que exploram a aprendizagem dos alunos no ensino superior podem ser classificadas sob três perspectivas:

a) Habilidades de estudo: essa é uma abordagem que tem suas bases na psicologia comportamental. Nessa perspectiva, o ensino superior teria a função de “consertar” problemas de aprendizagem dos alunos, problemas esses, vistos como patologias; a escrita é concebida como técnica, instrumental;

b) Socialização acadêmica: de acordo com essa perspectiva, busca-se inculcar nos alunos uma “nova cultura”, a da academia. O foco está na orientação dos estudantes para a aprendizagem da conceitualização. Essa perspectiva tem suas bases na psicologia social, na antropologia e na educação construtivista. Algumas críticas são apresentadas a esse “modelo”, sendo a primeira a de que ele pressupõe a cultura acadêmica como uma cultura homogênea, cujas práticas a serem apreendidas fornecem acesso a todos os aspectos inerentes à vida institucional. Uma segunda crítica é a de que práticas institucionais, aí incluído o exercício do poder, não são passíveis de teorização. Por fim, essa abordagem tende a tratar a escrita como um meio transparente de representação, assim, não consegue resolver os implícitos constitutivos das questões discursivas, ou seja, as questões envolvidas na produção dos significados institucionais, ou dos discursos institucionais.

c) A terceira perspectiva é a dos letramentos acadêmicos que tem suas bases nos Novos Estudos do Letramento, na Análise Crítica do Discurso, na Antropologia Cultural e na Linguística Sistêmico-Funcional. Nessa perspectiva, o letramento é compreendido como uma prática social que envolve variadas práticas comunicativas, incluindo gêneros, campos e disciplinas. Do ponto de vista do aluno, uma característica dominante das práticas de letramento acadêmico é a exigência de adequação das diferentes práticas a diferentes situações discursivas, que demandam repertórios variados e produzem significados também diferenciados em um mesmo espaço institucional.

Apesar dessa classificação, não há uma fronteira clara entre essas três perspectivas; da mesma maneira que elas não são excludentes. O que é possível perceber é que elas podem se sobrepor, predominando ora uma perspectiva, ora outra.

Lillis (2006), ao refletir sobre essa classificação, propõe um desdobramento para essas categorias. Ela divide o modelo de socialização acadêmica em dois, destacando em um as práticas de ensino implícitas, estabelecidas dentro das práticas discursivas; e, no outro, as práticas explícitas de ensino das características dos gêneros acadêmicos. Além dessa subdivisão, a autora propõe uma nova categoria (denominada autoexpressão criativa), que identifica o ensino como facilitador da expressão individual. O estudo identifica diferentes concepções de linguagem listando desde aquelas que consideram a linguagem como sistema autônomo e transparente, feito de elementos discretos; linguagem como prática discursiva apropriada a diferentes contextos; linguagem como produto de mentes individuais; linguagem como gênero que são caracterizados por grupos de características linguísticas específicas até a consideração da linguagem como práticas discursivas socialmente situadas nas quais são ideologicamente inscritas, aí destacados os letramentos acadêmicos.

Segundo Lillis & Scott (2007), o uso do singular ou plural – letramento acadêmico *versus* letramentos acadêmicos – denuncia a falta de clareza que envolve a temática e que, muitas vezes, evidencia o posicionamento de pesquisadores em relação ao discurso acadêmico/ escrita acadêmica e práticas de comunicação na academia, de modo geral. As autoras afirmam, ainda, que a fluidez do uso do termo ‘letramento/s acadêmico/s’ reflète sua posição na conjuntura das teorias/pesquisas e aplicação estratégica: professores pesquisadores precisam enfrentar ambos os caminhos – em direção à teorização acadêmica e à pesquisa – e também em direção às práticas institucionais nas quais elas estão correntemente configuradas.

Essas autoras apresentam duas perspectivas teóricas para a compreensão do uso das formas singular e plural no termo: de um lado Kress (1997) e de outro Street (2003). Segundo elas, Kress defende uma pluralidade de letramentos acadêmicos, inerentes à linguagem já que ela se desenvolve para atender às demandas dos usuários em seus ambientes sociais, o que dispensaria o termo no plural. Já Street, embora não rejeite esse ponto de vista dinâmico da linguagem, insiste em que a forma plural do termo letramento

representa uma importante estratégia: tem sido usado como uma panaceia para todos os problemas sociais e a chave da modernização.

A mudança, a partir de um foco único ou primário sobre textos, tem trazido para o primeiro plano, muitas dimensões da escrita acadêmica que foram anteriormente tornadas invisíveis ou ignoradas. Isso inclui o impacto das relações de poder sobre a escrita dos estudantes; a natureza contestada das convenções da escrita acadêmica; a centralidade da identidade e identificação na escrita acadêmica; a escrita acadêmica como ideologicamente inscrita na construção do conhecimento; a natureza do gênero acadêmico, bem como a disciplinaridade específica das práticas de escrita como interesse para uma arqueologia das práticas acadêmicas. (ver, por exemplo, CLARCK e IVANIC, 1997; IVANIC, 1998; LEA e STREET, 1998).

As práticas acadêmicas explicitam diferentes pontos de vista envolvidos na escrita e na aprendizagem da escrita. Há uma divisão entre cursos propostos com o objetivo de “aculturar” os estudantes nas normas da escrita acadêmica e aquelas propostas com o objetivo de formar uma consciência crítica sobre essas normas e incentivar sua contestação.

A seguir, serão apresentados alguns exemplos que evidenciam diferentes abordagens da escrita acadêmica e que mostram a importância de se considerarem as especificidades dos contextos na proposição de ações interventivas.

2.3 Algumas propostas interventivas para a escrita acadêmica em diferentes contextos educacionais

Ivanic e Lea (2006) caracterizam o ensino de graduação como uma instância tradicionalmente vista como um treinamento para a formação em áreas específicas, de modo que os acadêmicos se tornem especialistas em determinadas áreas (história, química, geografia, etc.), sem muita interação

com outras áreas. Com isso, não se prioriza a inclusão, no currículo, de temas/assuntos que não estejam ligados a essas áreas específicas.

Essa configuração se baseia na crença de que os alunos já tiveram suficiente preparação para a escrita antes de sua entrada na universidade, já que uma das exigências para seu ingresso nesse nível é a de que eles escrevam um ensaio acadêmico.

Diante da constatação de que o perfil do aluno ideal não condiz com o aluno real, diferentes abordagens e perspectivas conduzem os estudos que destacam tanto uma perspectiva metodológica quanto uma perspectiva epistemológica da questão, conferindo a esses estudos um caráter mais prático, ou mais teórico. Nesse sentido, destacam-se as propostas baseadas no trabalho com EAP¹³ (Inglês com Propósito Acadêmico), e o trabalho com a escrita através das disciplinas (PURSER, 2011; DEANE and O'NEILL, 2011; WINGATE, 2011, MITCHELL e EVISON, 2006; MORLEY, 2008).

Purser (2011), ao abordar a diversidade da população de estudantes que têm adentrado a universidade, afirma que a comunicação tem se tornado multimodal e defende uma atenção à escrita como condição para que o estudante alcance o nível desejado/satisfatório para a produção acadêmica.

O foco do estudo se dá no pensamento atrás da abordagem: o que é e o que mobiliza o desenvolvimento do letramento colaborativo integrado ao currículo; que diferença isso faz para o aprendizado dos estudantes e como podem ser criadas oportunidades para isso. Depois de uma consideração geral que justifica o foco no contexto onde a linguagem é experienciada como um problema, a autora reflete sobre desafios específicos e sobre práticas de sucesso na universidade onde a abordagem da integração do currículo para desenvolvimento do letramento acadêmico tem sido usada por mais de uma década. O estudo mostra que existe um desejo de ajudar os alunos, mas a prática educacional tem mostrado perspectivas diferentes, motivações e vozes que nem sempre representam uma maneira de ensinar a escrita acadêmica. Dentre as questões propostas para reflexão, considerando-se, em especial, a

¹³ EAP: English for Academic Purpose

internacionalização do ensino, incluem-se: o que os estudantes sabem e o que parecem não saber acerca da aprendizagem e apresentação nas formas esperadas no ensino superior; o que os educadores sabem sobre comunicação e linguagem; o grau em que as expectativas para o desenvolvimento da linguagem influenciam as práticas e a política educacional, as metas, o esforço (envolvimento) das instituições na gestão da diversidade, proficiência e inovação no ensino. Outras questões referem-se às políticas, à legislação, às modalidades de financiamento, ao processo de seleção de estudantes e vários outros aspectos do bem-estar social empregados no comércio internacional e na construção nacional.

Na Austrália e no Reino Unido tem sido proposta uma agenda para aumentar o acesso de um maior número de pessoas menos favorecidas ao ensino superior; instituições propõem estratégias para dar suporte a essa diversidade e para premiar propostas inovadoras. Agências externas monitoram e avaliam a qualidade do ensino e procuram evidências de que as instituições estão promovendo o suporte adequado para os estudantes.

Dentre as metodologias propostas, encontra-se uma experiência relatada por Rose et al. (2003), denominada *scaffolding*. O estudo descreve a metodologia *scaffolding*, espécie de “andaime”, que propõe determinadas estratégias como suporte para o aprendizado da leitura e da escrita. A metodologia de letramento *scaffolding* foi utilizada num projeto piloto com indígenas no Koori Centre, na universidade de Sydney, Austrália. A meta do centro é promover o acesso dos índios australianos à educação superior, destacando o caráter histórico da exclusão dessas populações. A concepção de letramento acadêmico adotada nesta perspectiva é aquela que considera o letramento como habilidade para lidar com a leitura e escrita de textos acadêmicos. Assim, essa metodologia foca exclusivamente na construção dessas habilidades, partindo da constatação de que os indígenas que chegam ao ensino superior apresentam defasagens no conhecimento, resultado das negligências sofridas em sua história escolar. Se antes, essa população não tinha acesso ao ensino superior, esse acesso agora representa um desafio para as instituições, no sentido de promover um letramento acadêmico de sucesso para todos.

“while all students accepted into Koori Centre programs have enormous potential, many still struggle with the level of academic literacy required.”¹⁴ (Op. Cit. p.42)

A universidade exige que os alunos sejam independentes e isso requer deles habilidades para ler textos acadêmicos complexos, com alto nível de compreensão e interpretação, habilidades para realizar análises críticas dos textos e, a partir dessas análises, produzir seus próprios textos, com análise, discussão e argumentação coerentes.

“they must also be able to structure their essays appropriately, using academic conventions and objective academic language, to demonstrate their mastery of a topic or inform and influence their readers. However, few of our students have had any previous experience of reading academic texts, let alone writing academic essays (Op. Cit. p.42)¹⁵.

O trabalho desenvolvido no Koore Centre defende a experiência prévia na leitura dos gêneros acadêmicos como sendo fundamental para o sucesso dos alunos nas práticas universitárias.

Dovey (2010) propõe uma abordagem do gênero enfocando o processo – a conscientização do nexo entre leitura e escrita – criticando a limitação que a abordagem centrada apenas no produto, ou seja, na estrutura do gênero, impõe ao estudante. O estudo ressalta que as abordagens centradas no gênero são úteis em contextos emergenciais onde a orientação para a realização de trabalhos se dá de maneira *ad hoc*, geralmente em cursos de curta duração. Afirma que esses cursos de curta duração podem oferecer material para elaboração de guias para os estudantes, contendo orientações para gêneros específicos; essa compreensão, se assumida, irá facilitar a escrita desses gêneros. Porém, em situações em que seja possível realizar um trabalho por um semestre ou mais, o estudo recomenda a integração do EAP

¹⁴ Embora todos os acadêmicos aceitos no Koore Centre apresentem um enorme potencial, muitos ainda sofrem com o nível de letramento acadêmico exigido (tradução nossa)

¹⁵ Eles devem estar aptos a estruturar seus ensaios apropriadamente, usando convenções acadêmicas e linguagem acadêmica objetiva, para demonstrar seu domínio do assunto e convencer seus leitores. Contudo, poucos dos estudantes tiveram alguma experiência prévia de leitura de textos acadêmicos para escreverem sozinhos, ensaios acadêmicos (tradução nossa).

aos cursos ou disciplinas como forma de oferecer maior suporte aos alunos, baseado no processo.

Nessa mesma direção, Wingate (2011) apresenta um estudo de caso em que são testadas duas abordagens de ensino baseadas na WID, no King's College, em Londres. A primeira, denominada abordagem adicional, opera com os princípios da cooperação, colaboração e ensino compartilhado. Nela, o estudo apresentado utilizou-se de uma ferramenta *on-line*; materiais de disciplinas específicas foram desenvolvidos por um especialista em escrita e oferecidos aos alunos como uma ferramenta de aprendizagem adicional.

Na segunda abordagem, denominada suporte integral, a instrução escrita foi integrada no ensino de um módulo do primeiro ano. Essa abordagem é fortemente apoiada por Monroe (2002, 2006) que considera que a base de escrita não pode ser dissociada do pensamento disciplinar da aprendizagem. São apresentados vários argumentos importantes para o ensino integrado da escrita, dentre eles destaca-se o fato de que professores assumem a responsabilidade de ensino de escrita de modo que a escrita torna-se uma parte permanente integrante da aprendizagem disciplinar para todos os alunos. Já a abordagem adicional apresentou resultados pouco eficazes devido ao uso limitado que os alunos fizeram dela, apresentando uma participação pouco significativa. Essa baixa participação foi explicada pela falta de envolvimento e interesse dos professores.

As observações desse estudo de caso sugerem que a abordagem adicional pode funcionar melhor se houver ligações mais fortes que articulem o ensino ao tema ensinado. O estudo conclui que a abordagem integrada revela-se claramente eficaz já que explora o envolvimento e participação de todos os alunos e de todos os professores para desenvolver sua compreensão da escrita acadêmica.

Estudos, como os citados acima, oferecem uma ideia da diversidade de abordagens para o ensino da escrita. Não há, aqui, a intenção de estabelecer um *ranking* para classificar as propostas como boas ou ruins. O que se pretende é ampliar o olhar sobre a diversidade e compreender que todas as perspectivas são inspiradas pelo desejo de dar aos estudantes um maior

acesso ao universo acadêmico, embora a forma como esse objetivo é transformado em prática seja bastante variado.

2.4 As pesquisas em letramento acadêmico no Brasil: conceitos, contextos e demandas

No Brasil, o termo letramento surge na década de 80, pela primeira vez, nas obras de Mary Kato, Angela Kleiman e Magda Soares. Em todas essas referências, o letramento está fortemente contextualizado no campo do ensino da língua escrita.

Soares (2010)¹⁶ apresenta um breve histórico do letramento no Brasil, ressaltando algumas atitudes contraditórias que têm acompanhado esse termo ao longo do tempo. A principal é que, embora não se tenha ainda chegado a um consenso sobre seu conceito, são propostas inúmeras ações como atividades de letramento, avaliação dos níveis de letramento, instrumentos de avaliação de letramento de alunos e da população em geral.

Essa reflexão conduz à compreensão de que há uma diversidade de usos e conceitos dessa palavra. A autora afirma que, em meados dos anos 80, a palavra letramento surgiu, no Brasil, ao mesmo tempo em que surgia o termo *literacia* em Portugal, *littéracie*, ou *littératie* em alguns países de língua francesa, sobretudo no Canadá, e *illettrisme*, na França. A hipótese é a de que o conceito de letramento adotado no Brasil não é idêntico ao conceito de 'literacy' em outros países.

... letramento é uma palavra semanticamente saturada, uma palavra que significa diferentes coisas para diferentes pessoas de diferentes contextos culturais e acadêmicos, para diferentes pesquisadores e para diferentes professores. (SOARES, 2010:56)

¹⁶ Conferência proferida durante o I Colóquio Internacional Letramento e Cultura Escrita, realizado na FAE/UFMG, em agosto de 2007 e publicada no livro "Cultura escrita e letramento", organizado por Marildes Marinho e Gilcinei Teodoro Carvalho.

Existe, na concepção de letramento adotada no Brasil, uma estreita relação com o conceito de alfabetização – termo usado, indistintamente, para a aprendizagem inicial, aquisição da tecnologia da escrita e para o uso da escrita em práticas sociais, mas com a indicação de que aquele não se reduz a este.

Para Soares, letramento e alfabetização são processos diferentes, mas indissociáveis: “Embora se diferenciem quanto às habilidades cognitivas que envolvem e, conseqüentemente, impliquem formas diferentes de aprendizagem, são processos simultâneos e interdependentes” (p.61).

Dentre as questões consideradas pela autora como relevantes para as implicações que o conceito de letramento traz para a pesquisa e as políticas de alfabetização e letramento no Brasil, destaca-se o olhar predominantemente avaliativo:

...temos avaliado muito e pesquisado pouco ou nada sobre as causas e as circunstâncias que podem explicar os baixos resultados ou o fracasso das nossas crianças em leitura, os baixos níveis de letramento da população jovem e adulta. (p.63).

Segundo ela, há carência de pesquisas sobre as causas do baixo desempenho, dos baixos níveis de alfabetização e letramento dos alunos e da população em geral; há necessidade de estudos sob a perspectiva antropológica que analise os resultados, considerando as diferenças socioculturais entre os grupos; há carência de estudos que busquem compreender as práticas escolares em suas relações com as práticas sociais de leitura e escrita, para além das paredes da escola; há carência de estudos em outras áreas do currículo que não o ensino de português; carência de pesquisas sobre as práticas de leitura e escrita de jovens e adultos. O que tem predominado nessas áreas, segundo a autora, é um modelo autônomo¹⁷ de alfabetização.

Refletindo sobre as implicações políticas, a autora faz uma crítica ao “etnocentrismo” que predomina nas atividades de pesquisa no Brasil sobre

¹⁷ Por modelo autônomo é entendida a transposição de uma mesma concepção de alfabetização para todo e qualquer grupo, independente das suas características socioculturais. Essa terminologia foi proposta por Street (1984) para definir o modelo de letramento presente nos programas por ele analisados.

alfabetização e letramento, atribuindo esse etnocentrismo à falta de acesso a publicações estrangeiras que são vastas nesta área, mas que, na maioria das vezes, não estão disponíveis *on-line*. Como uma ação política importante nesse sentido, ela aponta “o acesso à produção estrangeira e, naturalmente, o reconhecimento da importância de se considerar essa produção, ainda que para contestá-la” (p.64).

Uma outra crítica apresentada nessa reflexão é a de que têm sido ignorados temas cuja investigação é necessária para fundamentar políticas ou para explicar o fracasso delas. Como exemplo, é apontado o fato de o mau desempenho dos alunos avaliados por iniciativa das políticas educacionais não ser objeto de pesquisa e comprovação das hipóteses – que ficam no nível da discussão, sem a devida comprovação -; outro exemplo são os programas de alfabetização de jovens e adultos. Diante do fracasso desses programas, parte-se logo para a reformulação do projeto sem verificação das causas que conduziram ao fracasso.

A reflexão proposta por Soares é particularmente importante para se pensar não só o conceito de letramento, mas também o(s) uso(s) do letramento no contexto do ensino superior no Brasil. Ali também o termo encontra-se em fase de saturação sem que se tenha, de fato, construído para ele um conceito e, não raro, encontra-se associado a diversas e diversificadas práticas. Tem-se tornado comum ouvir, no contexto universitário, expressões como “letramento acadêmico”, “letramento tecnológico”, “letramento científico” “falta de letramento acadêmico”, dentre outros, sem que se defina, com clareza, o significado dessas expressões.

Como afirma Marinho (2010:69), usamos o termo acreditando que todos sabem do que estamos falando, sem necessidade de explicitar o que estamos falando.

As práticas de leitura e escrita na universidade parecem traduzir, em cada instância onde elas são abordadas, diferentes concepções de letramento. Assim como no ensino básico o termo letramento vem sempre associado à alfabetização, no ensino superior ele parece estar associado ao domínio de conhecimentos específicos em determinadas áreas (daí o uso das expressões

letramento científico, letramento tecnológico, letramento digital, letramento matemático que parecem indicar um uso metafórico da palavra letramento). Na área da linguagem, o termo se associa às habilidades de escrita, sugerindo, algumas vezes, o domínio da norma gramatical, considerada como condição para a escrita dos gêneros acadêmicos.

Marinho (2010) afirma que:

Para os estudiosos do NLS, a concepção de um significado social do letramento, ou letramento social precisa estar fundamentada em um trabalho de campo cuidadoso sobre as funções que as atividades e as habilidades de leitura e de escrita exercem na vida social. Esse trabalho se apoia em procedimentos e estratégias que possibilitem aos sujeitos pesquisados fazer interpretações sobre essas práticas e funções do letramento (p.77).

Pensando, especificamente, no contexto atual do ensino superior no Brasil, que sentido faz para os novos alunos os gêneros e modelos de escrita ensinados a eles? Quando são propostos determinados gêneros, que pressupostos norteiam essas propostas?

Se antes, como afirma Fiad (2011), era possível dizer que os alunos chegavam à universidade “sem saber escrever”, hoje já não é mais possível fazer essa afirmação. A pergunta então é: o que escrevem os alunos da universidade e que se choca de maneira tão contundente com as expectativas sobre eles colocadas, provocando as reclamações que têm se tornado lugar comum nos discursos sobre a escrita acadêmica?

De certa forma, estar na universidade é estar envolvido com práticas letradas, das quais não é possível sair indiferente (FIAD, 2011). Assim, não é mais possível sustentar a abordagem das questões da escrita apenas da perspectiva da queixa, da crise, dos discursos que denunciam a falta, a incompetência dos acadêmicos na produção da escrita que lhes é demandada.

Não sendo possível sustentar a queixa, mas tendo as questões da escrita acadêmica colocadas em pauta, seja pelos discursos dos docentes ou dos próprios discentes, seja pelos resultados das avaliações externas aplicadas pelos órgãos responsáveis por medir o desempenho dos acadêmicos

nas mais diferentes instâncias (ENADE¹⁸, ENEM¹⁹, sistema de avaliação das disciplinas, dentre outros), algumas ações têm sido propostas pelas universidades.

Dentre essas ações destacam-se: o oferecimento de disciplinas específicas com o objetivo de orientar para a escrita acadêmica; a adoção de manuais de normas técnicas que orientam para a formatação dos textos, segundo normas da ABNT; e o oferecimento de cursos rápidos de redação oficial que, baseados no cumprimento das normas gramaticais, buscam instrumentalizar o aluno para a produção dos gêneros demandados pela universidade.

Essas ações traduzem, de certa forma, uma concepção de letramento autônomo (STREET, 1984), que pode ser transplantado para todas as situações e estará resolvido o problema ou, ainda, como um conjunto fixo de práticas para as quais os estudantes precisam ser iniciados (IVANIC, 1998). Porém, a complexidade dos contextos que demandam as práticas de letramento ainda não foi devidamente caracterizada nos estudos sobre o tema no Brasil. Como afirmado antes, não se trata de promover estudos para estabelecer uma classificação de boas e más práticas, mas de promover estudos que permitam identificar a diversidade e propor, adequadamente, políticas para a minimização dos possíveis problemas aí identificados.

Em estudo recente, Corrêa (2011), apoiado nos trabalhos de Street (2010) acerca dos recursos ocultos²⁰ na escrita acadêmica, reflete sobre a busca de um saber puro na escrita dos alunos como sendo um desses recursos. Nessa busca, toma-se como ponto de partida a teoria apresentada pelo professor nos processos de orientação para produção dos gêneros. Porém, conforme afirma o autor, quando os modos de transmissão dessa orientação se fazem presentes no ponto de chegada (a produção efetiva do aluno) através das marcas desse processo de transmissão, eles são avaliados como um aspecto negativo nessa produção.

¹⁸ Exame Nacional de Desempenho de Estudantes

¹⁹ Exame Nacional do Ensino Médio

²⁰ Embora o autor traduza a expressão *hidden features* como “recursos ocultos” prefiro a tradução “dimensões escondidas”, pois considero que a palavra dimensões oferece um efeito em 3D, que sugere a amplitude de abordagens que a linguagem permite.

Nesse percurso, são desconsideradas, segundo Corrêa, as estratégias utilizadas pelo professor, no sentido de aproximar o saber teórico do suposto conhecimento prévio do aluno, de modo a tornar mais 'palatável' o conhecimento teórico que se pretende que o aluno adquira. Assim, quando esses mecanismos se explicitam no texto do aluno, eles são avaliados negativamente como marcas do senso comum, marcas da oralidade, como se fosse possível traçar, de maneira objetiva, uma linha forte entre o que é específico da tradição oral, do senso comum e o que é específico do discurso científico, das tradições letradas.

O ideal de escrita pura, tomado como ponto de partida e de chegada, oculta o fato de que, no processo de ensino e aprendizagem da escrita (e no próprio processo de escrita), o que se dá é a mistura entre os modos letrado e oral de transmissão do saber. (CORREA, 2011,p. 348)

O autor propõe uma reinterpretação da expressão "recursos ocultos" utilizados na perspectiva etnográfica como sendo "indícios de saberes que se dão a ler na opacidade dessa escrita" considerando essa expressão de uma perspectiva discursiva.

Correa conclui que para alguém que se inicia num novo ambiente social, é sempre difícil alcançar o presumido da nova esfera de atividade em sua relação com a manifestação linguística correspondente, isto é, com os enunciados concretos de um gênero de discurso; dificuldade que, como exemplifica Street (2009), também atinge os responsáveis – supostamente hábeis nesse tipo de produção escrita – pelo letramento acadêmico nas universidades e também no Ensino Médio.

Um outro estudo que se propõe a compreender a complexidade dos aspectos envolvidos na escrita acadêmica, é aquele desenvolvido por Fiad (2011), com base nos estudos de autores como Lea e Street (1998); Jones, Turner e Street (1999). Analisando a produção escrita de acadêmicos, essa autora afirma que

...começam a ficar visíveis os conflitos entre o que os professores esperam das escritas e o que os alunos escrevem; não há uma correspondência entre o letramento do estudante e o letramento que lhe é exigido na universidade." (p 362).

A autora afirma, ainda, que a investigação da escrita dos estudantes surge a partir da observação da escrita dos estudantes de diferentes classes sociais e etnias.

Porém, talvez seja possível pensar essa questão de um outro ponto de vista: pode ser que a observação da escrita é que tem levado à percepção dos diferentes grupos étnicos e das diferentes classes que, até então, eram invisíveis. Uma presença significativa desses grupos e classes, a partir da expansão universitária, conferiu visibilidade a um grupo que até então não era motivo de preocupação, já que era minoria. Esses novos membros estão escrevendo outras escritas, quebrando a regra até então estabelecida e bem seguida e passam a demandar outras estratégias de compreensão.

As dificuldades denunciadas nas reclamações acerca da escrita acadêmica se encaminham em direção às reflexões proposta por Lillis (1999) de que não basta explicitar a forma como os gêneros acadêmicos se organizam, mas é preciso que os alunos compreendam o verdadeiro motivo pelo qual se organizam as práticas acadêmicas; precisam ficar claros os motivos pelos quais algumas práticas são privilegiadas no domínio acadêmico em detrimento de outras; qual significado determinada prática de letramento tem nesse domínio; o que significa justificar e argumentar de acordo com as convenções escriturais da academia, entre outros fatores.

Essa reflexão de Lillis pode ser estendida também aos responsáveis pelos programas de letramento no ensino superior: é preciso estar claro o motivo que orienta as práticas de escrita na universidade, os gêneros demandados precisam fazer sentido não só para os alunos, mas também para aqueles que os propõem; além disso, a noção de gênero precisa ser considerada como prática social na perspectiva proposta por Bakhtin (2003), que afirma que cada enunciado particular é estável, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais são denominados gêneros do discurso.

Isso inclui pensar, também, sobre a afirmação de Correa (2011) de que da parte dos alunos, as relações entre gêneros conhecidos (incluindo os presumidos que lhe são associados) e gêneros por dominar ocorrem com

frequência e podem ser bons indicadores: a) de que, na constituição de um gênero, encontram-se, sempre, outros gêneros; e b) de que não basta relacionar os gêneros do discurso com base, apenas, em suas materialidades linguísticas; é preciso, também, estabelecer relações entre os seus presumidos.

A essas considerações pode-se acrescentar outra que se faz presente no interior das disciplinas, que é o estabelecimento de orientações subjetivas para os diferentes gêneros, que ficam sujeitos à compreensão/orientação de cada professor. As características inerentes a determinados gêneros são ignoradas e cada professor as determina conforme sua própria interpretação²¹.

Nessas circunstâncias, é comum que os alunos sejam orientados a seguir certos percursos verbais sem que dominem, ainda, inteiramente, o presumido (do gênero) a que esses recursos estão associados (CORREA, 2011), ou, que sejam obrigados a desconsiderarem o dominado (do gênero) em função de interpretações subjetivas, de acordo com cada professor. Pode-se, pois, dizer, que, do ponto de vista da linguagem, há inúmeros aspectos presumidos que constituem os chamados aspectos “ocultos” do letramento acadêmico.

Esses são alguns dos aspectos que têm motivado professores e pesquisadores a se engajarem na pesquisa e teorização dos usos da linguagem nos complexos contextos em que eles atuam.

A escrita dos estudantes, mais que uma outra atividade de linguagem (ou apenas mais uma atividade de linguagem) e letramento é o ponto chave a ser considerado no contexto de expansão do ensino superior. A razão para isso é que os textos escritos pelos alunos constituem o principal ponto de interseção entre a teoria e a prática, um articulador entre o proposto e o efetivado, um campo articulador de processos e produtos, desde que sejam considerados

²¹ Certa vez, os alunos do 1º período de um curso no qual eu lecionava a disciplina “Leitura e Produção de Textos Acadêmicos” foram orientados a escreverem uma Monografia, para uma determinada disciplina. Porém, o que havia sido proposto como monografia era, na verdade, um levantamento bibliográfico. Esse é um exemplo de que o entendimento e a orientação para a produção de alguns gêneros estão sempre sujeitos a interpretações subjetivas e a equívocos na sua definição.

todos os aspectos envolvidos na sua produção, sua relação com o contexto e os significados que sua produção adquire tanto para quem propõe quanto para quem elabora.

Compreender a natureza da questão é o ponto vital das pesquisas nesse contexto; a definição e a articulação do que constitui o problema envolve exploração crítica e empírica, especialmente das seguintes questões, conforme afirma Lillis (2008):

- a) Qual é a natureza da escrita acadêmica em diferentes locais e contextos?
- b) O que significa para os alunos escrever um texto acadêmico?
- c) Como a identidade e identificação estão ligados à retórica, nas práticas comunicativas na universidade?
- d) Em que medida e de que modos específicos prevalecem as convenções e práticas que permitem e restringem a produção de sentido?
- e) Que oportunidades existem de mobilizar uma rede de recursos teóricos e semióticos na produção de sentidos acadêmicos?

Considerando a reflexão apresentada neste capítulo e outras de cunho metodológico apresentadas no próximo, esta pesquisa tem como seu principal objetivo compreender os significados da escrita acadêmica no contexto de expansão universitária na Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri.

Capítulo 03

Metodologia: traçando a rota, escolhendo os caminhos e os pontos de parada

3.1. Introdução

Considerar o letramento acadêmico como um campo de pesquisa, requer olhar não só as práticas de letramento em si, mas todos os aspectos envolvidos nessas práticas. Nesse sentido é que Lillis (2008) destaca a importância da etnografia nas abordagens da escrita acadêmica relacionada ao contexto.

Essa abordagem, atualmente, tem sido orientada por duas perspectivas: uma que coloca a etnografia em primeiro plano – postura adotada por um grupo de pesquisadores do Reino Unido, onde ambas as teorizações do letramento como prática social e como metodologia empírica adotadas são explicitamente embasadas em tradições etnográficas (LILLIS & SCOTT, 2007; STREET & LEIFSTEIN, 2007). Uma segunda perspectiva, a mais frequente, que coloca a etnografia em segundo plano, adotando uma abordagem mais interpretativa, que inclui análise de discurso, estudo de caso, grupos focais ou de discussão e análise de erros.

Lillis (2008), ao refletir sobre o modo como a etnografia tem sido enquadrada nas pesquisas em escrita acadêmica, propõe três aspectos a serem considerados:

i) Essa abordagem tende a ver a etnografia como um método ao invés de uma metodologia totalmente desenvolvida; ii) a concepção da etnografia como método na escrita acadêmica conduz a um acoplamento truncado com o contexto, embora, considerado como um método específico – notadamente a entrevista ou mais precisamente, o falar sobre o texto – oferece ao pesquisador uma perspectiva adicional para compreender o texto; iii) essa redução da

etnografia a um método significa que o valor de outros níveis da etnografia, ou seja, como uma metodologia de direito pleno e como uma epistemologia e ontologia específicas, são ainda frequentemente negligenciadas na pesquisa em escrita acadêmica.

Feitas essas considerações, a autora propõe a discussão do valor da etnografia na pesquisa em escrita acadêmica nos três níveis: etnografia como método (falar em torno do texto); etnografia como metodologia (envolvendo múltiplas fontes de dados e envolvimento sustentado em contextos de produção); etnografia como teorização profunda (fundamentalmente desafia o modo pelo qual texto e contexto são frequentemente conceituados nas pesquisas em escrita acadêmica como um fenômeno separado e assinala a necessidade de desenvolver ferramentas analíticas que diminuam a lacuna entre eles).

Essa mudança teórica e metodológica proposta é bem ilustrada nos estudos de Street (1984, 2003, 2009, 2010) que, explicitamente, trazem a dimensão antropológica para os estudos da escrita acadêmica. Street defende o modelo ideológico de letramento, cuja principal metodologia empírica é a etnografia, que envolve a observação em torno das práticas de produção de textos – mais que focar somente a escrita dos textos – tanto quanto nas perspectivas dos participantes sobre os textos e práticas. A prática, segundo ele, oferece um caminho de articulação da linguagem com o que o indivíduo, como ator socialmente situado, faz – tanto no nível de contexto de situação, quanto no nível de contexto de cultura em três modos específicos:

- a) Ênfase em sinais práticos que especificam as instâncias de linguagem em uso: textos falados e escritos não existem isoladamente, mas estão ligados ao que as pessoas fazem no mundo social e material.
- b) Modos de fazer coisas com textos torna-se parte do cotidiano implícito na rotina de vida tanto individual (*habitus*, nos termos de Bourdieu) quanto social (instituição social). Instâncias específicas de uso da linguagem demandam delineamento de um projeto específico e – em contexto institucional – recursos representacionais legitimados. Aqui, a linguagem é entendida como recurso prático. Engajando em uma prática

existente, mantém-se um tipo particular de recurso representacional; inspirando-se em um tipo particular de recurso representacional, mantém-se um tipo particular de prática social.

- c) O terceiro e mais abstrato nível, em relação específica com o letramento, a noção de prática oferece um modo poderoso de conceitualização. Ele linca atividades de leitura e escrita às estruturas sociais nas quais elas estão engajadas e as quais elas ajudam a moldar.

Lea e Street (1998) trouxeram esses três níveis de noção de prática explicitamente para o centro das pesquisas em escrita acadêmica e usaram a forma plural “letramentos acadêmicos” para marcar essa ênfase. Com isso, eles trouxeram para o primeiro plano uma perspectiva etnográfica crítica elementos centrais que estão evidentes em um número de pesquisas internacionais escritas, mas que têm se tornado particularmente forte no Reino Unido e na África do Sul. Dentre os estudos que adotam essa perspectiva etnográfica crítica são citados, pelos autores, os de Ballard e Clanchy, 1998; Berkenkotter e Huckin, 1995; Prior, 1998; Dysthe, 2002.

Essa breve revisão em torno da opção metodológica se fez necessária para esclarecer não só o percurso das escolhas empreendidas neste estudo, mas também os percalços que a antecedem. Em primeiro lugar, realizar uma investigação sobre a escrita acadêmica, colocando como horizonte a construção de parâmetros que ajudem a compreender esse campo, relativamente novo no Brasil, já é, por si só, desafiador. Em segundo lugar, as condições para realização da pesquisa constituem uma variável que nem sempre pode estar sob controle do pesquisador. A greve vivenciada pelas universidades públicas no primeiro semestre de 2012, período de realização da pesquisa de campo, e o cancelamento de algumas aulas em detrimento de outras demandas da própria universidade, são alguns exemplos dos percalços que tiveram que ser contornados.

Além disso, a própria natureza dinâmica e múltipla do letramento, exige recortes claros tanto em termos de contexto/espço – sendo aqui considerado o contexto de expansão do ensino superior no Brasil, tomando-se como espaço de referência para observação a Universidade Federal dos Vales do

Jequitinhonha e Mucuri – quanto em termos de delimitação teórica. Nesta pesquisa adoto a noção de evento de letramento como sendo um conjunto de ocorrências constitutivo das práticas como episódios observáveis (HEATH, 1982, 1983; STREET, 2003; BARTON, D. HAMILTON, M. IVANIC, R. 2000). A partir da observação e análise desses eventos é que busco caracterizar as práticas de letramento, considerando que, como argumenta Street (2003), as práticas de letramento variam de um contexto para outro, de uma cultura para outra e ainda existem efeitos de diferentes letramentos em diferentes condições.

3.2 A escolha do local e dos instrumentos de pesquisa

Esta pesquisa se insere no recente campo de investigação (em especial no Brasil) sobre Letramento Acadêmico. O *lócus* da pesquisa é a Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM), escolhida por dois motivos principais: o primeiro é que essa é uma universidade nova, criada para atender às demandas da expansão do Ensino Superior no Brasil. Exatamente por isso, há grande carência de pesquisas, em especial na área didático-pedagógica, que possam contribuir para o enfrentamento dos desafios inerentes a esse contexto de expansão.

O segundo motivo tem a ver com o meu envolvimento tanto com a Instituição como com a região na qual ela se insere. Sou professora na UFVJM e, por ser natural do Vale do Jequitinhonha, vivencio os problemas históricos que a região apresenta, em especial, na área educacional. Assim, buscar compreender as questões da escrita acadêmica no contexto de expansão universitária, em uma instituição que se situa em uma região de extrema vulnerabilidade social, parece-me relevante para justificar minha escolha.

Como movimento metodológico desta pesquisa, propõe-se: mapeamento das concepções de escrita sob três momentos distintos: das diretrizes oficiais norteadoras do fazer acadêmico; das ações propostas a partir

dessas diretrizes e dos resultados práticos resultantes dessas ações. Para isso, para cada etapa foi utilizada uma metodologia diferenciada:

- a) Análise documental, a partir da qual se procurou identificar o eixo condutor das diretrizes acerca do perfil do profissional a ser formado e suas habilidades e competências. Esse mapeamento foi feito a partir dos documentos oficiais em nível nacional (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, Diretrizes Curriculares e outros normatizadores) e dos documentos oficiais da instituição pesquisada (Plano de Desenvolvimento Institucional e Projetos Pedagógicos dos Cursos).
- b) Observação e observação participante de aulas: foi acompanhado, durante o 1º semestre de 2012, o desenvolvimento de aulas em duas disciplinas: uma de *Leitura e Produção de Textos* e uma de *Empreendedorismo*. Ambas fazem parte da grade de disciplinas do Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia, curso criado a partir do Reuni. Como estratégia de análise foram realizadas descrições sistematizadas das atividades pedagógicas desenvolvidas durante as aulas, a partir das quais buscou-se apreender os significados atribuídos, principalmente, para os diferentes gêneros ali produzidos.
- c) Entrevistas semiestruturadas com professores desses e de outros cursos e com a equipe da Divisão de Apoio Pedagógico, setor responsável pela orientação aos coordenadores de curso acerca das diretrizes para elaboração dos projetos pedagógicos²².

A escolha do curso a ser acompanhado pautou-se nos seguintes critérios: i) ser um curso novo, criado a partir do programa de expansão (Reuni); ii) ser um curso que apresentasse, em sua matriz curricular, disciplina(s) voltada(s) para a orientação para a escrita; iii) ser um curso cuja finalidade não fosse a de

²² Havia a intenção, inicialmente, de realizar entrevistas com alunos, porém, em função da greve que paralisou a instituição por um período de quase 4 meses, essa ação foi inviabilizada.

formação específica na área da linguagem. Assim, o curso de Bacharelado em Ciência e Tecnologia (BC&T), foi o único que preencheu todos os requisitos. A escolha das disciplinas – uma voltada especificamente para o ensino dos gêneros acadêmicos e outra, cuja leitura e escrita de gêneros específicos, são um meio para se alcançar os objetivos propostos – orientou-se pelo objetivo da pesquisa não só de compreender as práticas de letramento no contexto da expansão, mas também de compreender como diferentes cursos e disciplinas se mobilizam para alcançar o perfil desejado.

Como se trata de uma pesquisa essencialmente qualitativa, em que a reflexividade (Cf. HEATH, 1983 e STREET, 2008) se faz presente durante todo o tempo, muitos dos implícitos serão preenchidos pela minha própria experiência docente tanto pelo conhecimento que detenho desse espaço quanto pela minha participação, em diversos momentos, de equipes responsáveis por elaborar documentos sistematizadores do fazer institucional. O grande desafio deste movimento é conseguir estabelecer o necessário distanciamento entre o universo pesquisado e o sujeito pesquisador, visto que, como pesquisadora, sou parte desse universo; assim é que sujeito e objeto estarão sempre a se confrontarem nessa relação. Numa perspectiva dialógica, o que se apresenta é uma possibilidade de leitura de uma determinada realidade que não se deixa apreender por uma única interpretação. Sob o ângulo escolhido e a partir dos elementos selecionados pelas lentes da pesquisa é que apresento ao leitor uma leitura que pretende contribuir para compreensão do letramento no ensino superior na atualidade.

3.3 As opções teórico-metodológicas que sustentam a análise dos eventos

3.3.1 Os documentos

A análise documental pautou-se, sobretudo em teorias do texto e do discurso. Para tanto, autores como Bakhtin, Foucault e Bourdieu constituíram

referências fundamentais. O primeiro por oferecer uma concepção que nos permite considerar o caráter dialógico da comunicação. Especialmente na análise dos documentos, a consciência do dialogismo às vezes assumido, às vezes negligenciado, nos discursos oficiais, representa um dos desafios que essa pesquisa se propôs a compreender.

Por se tratar de documentos oficiais que, por si só, já vêm revestidos da voz da autoridade e das instâncias de poder, a perspectiva apresentada por Foucault, tanto para compreensão das formações discursivas quanto para compreensão dos lugares de autoria, foram fundamentais. E, finalmente, a análise das instâncias sociais da expansão, sua inserção no processo educativo e de inclusão e as relações de poder que aí se instauram, se mascaram, se revelam, puderam ser melhor compreendidas a partir da noção de *habitus* apresentada por Bourdieu.

Finalmente, é importante ressaltar que toda leitura nada mais é do que o resultado da interação entre as experiências partilhadas por autor e leitor, tomando o texto dado e o texto novo, produzido a partir desse encontro, como um palco de debates. Assim é que lanço mão dessas perspectivas teóricas que me permitiram atribuir um novo sentido, tanto para as teorias quanto para os contextos que considero na análise que ora apresento.

3.3.2 As aulas

A descrição dos eventos de letramento observados em duas salas de aulas da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, no período de março a maio de 2012, tomou como referência o modelo descritivo proposto por Wolcott (1994). Esse autor apresenta orientações metodológicas para o desenvolvimento de pesquisas etnográficas, apontando para três momentos fundamentais no processo de pesquisa: descrição, análise e interpretação. Ele alerta para o fato de que não há uma linha clara separando essas três fases; assim, não é possível definir onde termina a descrição e começa a análise nem o momento em que a análise se transforma em interpretação.

Embora o quadro por ele proposto seja uma tentativa de descrição dos eventos, essa descrição não está isenta de recortes subjetivos, conscientes ou inconscientes, construídos de acordo com meu lugar como pesquisador que não consegue (e às vezes não quer) se desvestir do lugar pessoal e profissional que me constitui. Grande foi o esforço empreendido em busca de objetividade e a própria sequência de apresentação dos fatos já representa uma tentativa de evidenciar esse esforço. A descrição procurou acompanhar o movimento de entrada no espaço da sala de aula, da apresentação desse espaço em relação às situações de interação e aos participantes nelas envolvidos, focando nos objetivos, estratégias e realização dos eventos, para se chegar ao produto final ou à materialidade linguística mediadora dos eventos (os gêneros textuais).

A observação se deu na sala de aula de duas disciplinas: *Leitura e Produção de Textos* e *Empreendedorismo*. As aulas aconteciam no período diurno, sendo a disciplina de *Leitura e Produção de Textos* ofertada às segundas e terças feiras, de 14 às 18h, e a disciplina de *Empreendedorismo* ofertada às terças e quartas-feiras, de 10 às 12h.

Inicialmente, estavam previstas observações até o final do semestre, com programação de encerramento das aulas em meados do mês de junho de 2012. Porém, em função da greve deflagrada a partir da 2ª quinzena do mês de maio, as observações foram suspensas na primeira quinzena de maio.

A seguir, serão apresentadas, de maneira sintética, as informações constantes de cada coluna do quadro utilizado na análise. Esse movimento tem a intenção de promover uma dinâmica em duas direções: uma horizontal, que busca captar a linearidade de ocorrência dos eventos; outra vertical que procura situar o evento como um *continuum*, dentro do período observado. Assim, essa etapa de sistematização da descrição tem como objetivo oferecer uma visão, ao mesmo tempo panorâmica (porque considera todos os microeventos) e detalhada (por considerar verticalmente cada etapa do evento como constitutivo do todo durante o período).

Visto na síntese que compreende o período total do início ao final da observação, o evento constitui-se num todo, cujo macroevento é o próprio

cotidiano da universidade, o qual só podemos apreender parcialmente pela demarcação de um ponto inicial e final, neste caso, o período da observação.

3.4. Exemplo do quadro descritivo utilizado para descrever os eventos de letramento observados na UFVJM, no período de março a maio de 2012.

Disciplina / data (ordem cronológica)	Ponto de vista do narrador	Contexto /situação imediata de interação	Participantes (grupo em interação)	Objetivos e estratégias	Principais eventos de letramento (observação do cotidiano da sala de aula de duas disciplinas, com ênfase na aula e outras interações em que ocorram práticas de letramento)	Gênero(s) textual (ais) / modos de apresentação/ suportes
Disciplina: Aula nº: Data: Horário:	Observador Participante	Espaço: (sala de aula ou outro espaço); Tema da aula	Formas de participação (individual, coletiva)	Explicitação ou não dos objetivos/ estratégias utilizadas/ recursos mobilizados	Detalhamento de todos as estratégias de interação observáveis no decorrer da aula que interferem no alcance dos objetivos	Apresentação dos gêneros utilizados (seja para leitura, seja para escrita) em sala de aula (de maneira física, ou seja, apresentados e manuseados pelos alunos) ou aludidos (indicados para leitura ou consulta, posterior à sala de aula)

Coluna 01: A ordem de descrição dos eventos

A ordem escolhida para descrição das atividades foi a ordem cronológica por considerar que, por essa ordem, é possível perceber as lacunas deixadas pela falta de sequência em alguns eventos e suas consequências na construção do quadro geral que se propõe nesta pesquisa, com o objetivo de compreender as práticas de letramento presentes na universidade e seus modos de constituição. No período, estavam previstas a realização de 64 h/aulas de *Leitura e Produção de Textos* e 38 h/aulas da disciplina de *Empreendedorismo*. Porém, por motivos institucionais diversos, muitas dessas aulas foram suspensas, o que evidencia a necessidade de se considerar a sala de aula para além do mero espaço físico, mas como um espaço constitutivo do contexto da instituição. Essa questão será abordada mais adiante, quando da realização da análise dos eventos.

Coluna 02: Perspectiva da análise ou o ponto de vista do narrador

O ponto de vista do narrador busca demarcar, em diferentes momentos, a minha relação de distanciamento e aproximação com o espaço e objeto da pesquisa. Assim, três pontos de vista são identificados, em função do meu envolvimento explícito ou não nos eventos: observadora, observadora participante, participante.

Coluna 03: Contexto / Situação imediata de interação

Os termos “contexto e situação de interação” são utilizados para sinalizar as situações de interação observadas/vivenciadas tanto no espaço da sala de aula quanto em outros espaços externos a ela, que se relacionem a questões da escrita acadêmica. O espaço de realização do macroevento

escolhido para observação é a sala de aula. Porém, como os eventos de letramento não se limitam a esse espaço enquanto delimitação física, não raras são as vezes em que uma ação iniciada na sala de aula se estende para além das suas paredes e mesmo para além dos muros da universidade.

As situações de interação são definidas pela forma de organização das atividades. A maioria dos trabalhos propostos pelas disciplinas considera a organização dos alunos em grupos e, mesmo aqueles que não apresentam essa proposta, acabam sendo realizados nesse formato, atendendo a uma ordem que pode ser considerada quase natural no espaço da sala de aula. A própria lógica de organização das carteiras conduz a isso. Uma sala que comportaria confortavelmente 45 carteiras é equipada quase com o dobro dessa quantidade, em função do número de vagas disponibilizadas para cada disciplina, e isso faz com que os alunos tenham que se sentar muito próximos uns dos outros e, por conseguinte, a realizar a maioria dos trabalhos em grupos.

Coluna 04: participantes / grupos em interação

Os participantes são considerados de acordo com sua atuação nos contextos de interação identificados na coluna anterior. Assim, em determinados momentos, todos são participantes individualmente, já em outros, essa participação se dá por grupos, ora com participação do professor, ora com participação dos alunos e debate entre eles.

São disponibilizadas 72 vagas para matrícula em cada disciplina. Tanto na disciplina de *Leitura e Produção de textos* quanto na de *Empreendedorismo*, no semestre em questão, essas vagas foram ocupadas parcialmente, ficando assim distribuídas: 48 vagas na disciplina de *Empreendedorismo*, sendo 25 homens e 23 mulheres. 57 vagas ocupadas na disciplina de *Leitura e Produção de textos*, turma A, sendo 29 homens e 28 mulheres. Na turma B, da disciplina de *Leitura e Produção de Textos*, são ocupadas 53 vagas, sendo 24 homens e 29 mulheres.

As turmas da disciplina *Leitura e Produção de Textos* são mistas, comportando alunos de diferentes cursos (Bacharelado em Ciência e Tecnologia; Ciências Biológicas; Química; Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades; Agronomia) e períodos (2º, 4º e 5º). A turma de Empreendedorismo atende, no semestre em questão, exclusivamente os alunos do curso de Bacharelado em Ciência e Tecnologia. Apesar de constar, na relação de alunos matriculados, um aluno do curso de Bacharelado em Humanidades, esse aluno não compareceu a nenhuma aula no período da observação.

Coluna 05: Objetivos e estratégias

Os objetivos e estratégias são descritos conforme percebidos no processo de observação e que podem ser sustentados pelas ações presentes nos eventos. Muitas vezes, se mesclam no discurso os objetivos da aula em si, os objetivos da disciplina como um todo ou os objetivos do curso.

Coluna 06: Principais eventos da aula (observação do cotidiano da sala de aula de duas disciplinas, com ênfase na aula e outras interações em que ocorram práticas de letramento)

Os eventos principais são definidos a partir de suas recorrências ao longo do espaço/tempo de observação. Buscou-se ampliar a noção de evento de letramento para além das interações mediadas pelo texto escrito, considerando também as interações mediadas pelo texto oral. Se para Marinho (2010: 80)

Analisar eventos de letramento na sala de aula significa descrever as regras a eles subjacentes, levando em conta a situação de interação (os sujeitos e seus objetivos, o referente ou objeto da interação), o material escrito (os gêneros textuais e seus suportes), e modos de relação com esse material escrito(...)

o que ficou muito evidente é que a oralização dos textos²³ não pode ser desconsiderada, já que ela ganha grande destaque nas interações em sala de aula. Então, ainda que o texto escrito seja sempre o ponto de partida, gêneros orais passaram a funcionar, em diversos momentos, como mediadores dos eventos de letramento. Tal ocorre, por exemplo, quando um comunicado oral se torna o tema da interação, sendo alçado à condição de referência em torno da qual gira todo o processo de orientação que resulta em atividade escrita.

Tanto em uma disciplina como em outra, a sequência é sempre a mesma: apresentação oral preliminar do conteúdo, esquematização, leitura, debate, sistematização, aplicação. Percebem-se, também, algumas formas de controle no processo interativo, que se materializam em diferentes estratégias, sendo a principal delas a avaliação do produto final. Essa recorrência já diz muito sobre a caracterização do gênero aula, mesmo em contextos universitários.

Coluna 07: Gêneros textuais, suportes e modos de apresentação

Os gêneros, suportes e modos de apresentação são listados conforme aparecem, seja como referência direta (materialmente presentes em sala de aula), seja como referência aludida, ou seja, não se encontram fisicamente em sala de aula, mas, ainda assim, continuam a servir de base para discussão/reflexão.

Em síntese, esta pesquisa, que tem como objetivo compreender as práticas de letramento na Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, analisa eventos de letramento, tomando como ponto de partida três concepções estabelecidas nos Novos Estudos do Letramento: letramento como habilidades, letramento como socialização, letramento como prática social.

²³ COSTA, 2010, constata que a oralidade em sua relação com a escrita assume um lugar central, mostrando sua potencialidade nas práticas de leitura.

Para empreender essa análise, utiliza-se tanto dos documentos oficiais em nível nacional (LDB e outros pareceres) e institucional (PDI, PPC e demais informações disponibilizadas para consulta), quanto da observação de aulas. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, que se utiliza de múltiplas estratégias de coleta de dados: observação, observação participante, entrevista semiestruturada, análise documental.

Para a análise dos dados, são consideradas, sobretudo, as teorias do discurso. A estratégia de descrição, que toma como referência os diários de campo, não se filia a nenhuma orientação teórica específica, mas guarda alguma afinidade com a concepção de reflexividade (GUILLEMIN & GILLAN, 2004), segundo a qual uma pesquisa reflexiva significa que o pesquisador deve constantemente analisar suas ações e suas regras no processo de pesquisa e sujeitá-las ao mesmo exame atencioso que o restante dos dados.

Assim é que a apresentação dos diários em forma de relato tem a intenção de partilhar com o leitor meu olhar sobre o espaço observado, possibilitando a ele, também, a construção de uma imagem desse espaço. A descrição constitui, portanto, uma forma de construção de imagem através das palavras. Se eu me utilizasse de uma câmera fotográfica, eu certamente teria tanta preocupação em escolher o ângulo que melhor destacasse as características do espaço fotografado quanto tive em escolher as palavras que melhor compõem a imagem do espaço descrito. Assim como uma fotografia não se limita a uma única leitura, assim também é o relato. Aí reside a característica reflexiva desta descrição: tanto o pesquisador quanto os sujeitos estão engajados em produzir conhecimento, constituindo um processo ativo que requer exame minucioso, reflexão e interrogação dos dados, do próprio pesquisador, dos participantes e do contexto em que eles habitam (OLIVEIRA e PICCININI, 2009).

Capítulo 4

Leitura das Normas como norma para compreensão das práticas

4.1 Introdução

Os capítulos quatro e cinco têm como objetivo mapear e caracterizar as concepções de letramento acadêmico que orientam o fazer universitário. Para tanto, toma-se como ponto de partida as proposições constantes na legislação em âmbito nacional, passando pela apropriação que é feita dessas proposições no nível de uma instituição de ensino federal até sua transformação em propostas pedagógicas que sinalizam os gêneros acadêmicos priorizados nas disciplinas.

Assim, dividiu-se o tema em três momentos: primeiramente, apresenta-se uma descrição dos documentos oficiais (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Pareceres e Diretrizes para os cursos de graduação).

Em seguida, apresenta-se a leitura dos documentos institucionais da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM), a partir dos quais se busca compreender como as orientações contidas nos documentos oficiais nacionais se traduzem em propostas institucionais e que concepções de letramento podem ser aí identificadas.

A análise dos documentos institucionais (Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI, Projetos Pedagógicos dos Cursos – PPC e informações constantes no sítio da Universidade) buscou identificar como a instituição responde e materializa, em termos práticos, as diretrizes constantes nos

documentos gerais. Esses dois primeiros aspectos da análise compõem o capítulo quatro.

Em um terceiro momento, é realizada uma análise das práticas que se orientam pelas diretrizes documentais, das quais se procurou apreender as concepções de letramento que sustentam a escrita. Essa análise tomou como referência o perfil desejado para os egressos do curso. Para tanto, considerou-se um conjunto de eventos, com ênfase na observação de aulas e na produção dos gêneros proposta por essas aulas. Além disso, entrevistas com docentes e membros do corpo técnico pedagógico também constituem parte do material de análise, cujo resultado é apresentado no capítulo cinco.

4.2. A lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN – 9394/96.

Contextualização

O principal documento que orienta a política de ensino no Brasil é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, publicada no Diário Oficial da União (DOU) em 20 de dezembro de 1996. Essa lei, substituindo e revogando a lei anterior (Lei nº. 4.024/61), apresentou, como um dos seus principais pontos positivos o princípio da flexibilidade. “A Lei contém avanços ponderáveis que permitem, sobretudo em seu senso de flexibilidade legal, rumar para inovações importantes” (Demo, 1997:95).

A LDBEN se organiza em torno de nove títulos e noventa e dois artigos. Seguindo uma estrutura que parece própria ao gênero, os títulos se organizam do geral para o específico: “Da Educação”; “Dos Princípios e Fins da Educação Nacional”, “Do Direito à Educação e do Dever de Educar”; “Da Organização da Educação Nacional”; “Dos Níveis e das Modalidades de Educação e Ensino”; “Dos Profissionais da Educação”; “Dos Recursos Financeiros”; “Das Disposições Gerais”; “Das Disposições Transitórias”.

Os três primeiros títulos esclarecem o conceito de educação – diferenciando-o da educação escolar demarcada como objeto de normatização da lei –, estabelecem os objetivos e fins da educação nacional e os direitos e deveres envolvidos no processo educativo. Os títulos quatro e cinco versam sobre a organização do sistema de ensino, em dois níveis: o primeiro define as responsabilidades administrativas de cada esfera do poder público (nível federal, estadual e municipal); o segundo organiza a educação em níveis e modalidades de ensino. Os títulos seis e sete tratam dos recursos humanos e financeiros. Relativamente aos recursos humanos, é definido o mínimo necessário, em termos de formação profissional, para se atuar em cada nível; destacam-se, também, nesse item, como fundamento para a formação do profissional da educação, a associação entre teoria e prática, a formação em serviço e o aproveitamento de experiências anteriores em instituições de ensino. Relativamente aos recursos financeiros, são definidas, em termos de percentuais, as responsabilidades de cada esfera administrativa (união, estados e municípios) pela gestão da educação. Os dois últimos títulos, oito e nove, tratam das disposições gerais e transitórias. São consideradas no item de disposições gerais a educação indígena e a educação a distância, bem como as informações gerais sobre estágios obrigatórios. Nas disposições transitórias institui-se a década da educação, a iniciar um ano após a publicação desta LDB: “§ 1º. A União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos” (LDBEN 9394/96, p 29).

Seguindo essa determinação, em 1997, a Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação e Cultura (SESu/MEC), lançou o edital nº 4/97, convocando instituições de ensino superior a apresentarem propostas de Diretrizes Curriculares Nacionais. Porém, o Plano Nacional de Educação (PNE) foi transformado em lei somente em 2001, a despeito do prazo estabelecido nas disposições transitórias da LDB.

Para fins de análise, recortamos da LDB dois artigos que colocam em pauta aspectos da educação diretamente relacionados à pesquisa: o Art. 1º que trata da educação nacional e o Art. 43, que trata das finalidades da

educação superior. No artigo 1º, é apresentada uma definição de educação que abrange todos os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. Esse artigo apresenta dois parágrafos: no parágrafo primeiro, é feito um esclarecimento de que apenas a educação escolar é objeto de disciplinarização da LDB; no segundo, é atribuída à educação escolar a obrigatoriedade de se vincular ao mundo do trabalho e à prática social.

Embora somente a educação escolar seja objeto de disciplinarização da lei, a formação preconizada apresenta forte vinculação com instâncias não escolares como, por exemplo, o que se encontra afirmado no Título II, Art. 3º, item X *“valorização da experiência extra-escolar”*; XI – *“vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.”*

O artigo 43 organiza-se em sete itens que buscam definir as finalidades da educação superior, considerando a formação do profissional enquanto indivíduo até sua inserção no mundo do trabalho. No item I, destacam-se o estímulo à criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo, passando, nos itens seguintes, à valorização da ampla formação, ao incentivo à pesquisa e investigação, à divulgação dos conhecimentos, à formação continuada, e concluindo com a formação com vistas à coletividade. Nos itens VI e VII, ressalta-se a importância de se estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente,

em particular os (conhecimentos) nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade; e ‘promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.

Dentre os aspectos selecionados nos artigos em pauta, três são objeto de maior aprofundamento: a educação vinculada ao mundo do trabalho; a educação como formadora do espírito crítico e reflexivo; a comunicação científica como o principal meio de divulgação do conhecimento produzido no mundo acadêmico, por meio da pesquisa. A partir desses três eixos, pode-se inferir que o perfil do profissional a ser formado deverá, necessariamente, ser orientado por três competências básicas: a autoformação – que possibilite ao

profissional o exercício da sua autonomia, da sua criticidade e o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional – competência profissional que possibilite a atuação no mundo do trabalho, articulando o local e o global, de modo a contribuir para o desenvolvimento da sociedade brasileira; competência comunicativa, que possibilite a investigação, a sistematização e divulgação dos conhecimentos produzidos a partir da pesquisa científica.

Sendo a universidade o espaço de formação desse profissional, caberá a essa instituição apresentar, em seus currículos, diretrizes para alcançar o perfil profissional que venha atender a essa exigência da LDB. Porém, entre a LDB e a instituição universidade, há, ainda, documentos intermediários que buscam não só normatizar a lei como, também, estabelecer diretrizes, dadas as especificidades de cada área do saber. Assim é que, após a publicação da LDB, outros documentos foram produzidos, no intuito de fazer cumprir cada artigo da lei.

4.3 A LDB nos Pareceres e Diretrizes para os cursos de graduação

Como se disse antes, a partir da publicação da LDB 9394/96, teve início o movimento para sua normatização, já que, como lei, ela propunha princípios gerais para a educação nacional que careciam de normatização específica. As Diretrizes para os cursos de Graduação constituem parte dessa normatização. Delimitamos, como objeto de análise, em um primeiro momento, alguns tópicos dessas diretrizes e de outros documentos que se destinaram a normatizar a lei e orientar as instituições na organização de seus currículos. Esses tópicos constituir-se-ão como balizadores desta investigação por entendermos que, a partir deles, é possível identificar o perfil do profissional pretendido e, conseqüentemente, as ações que supostamente levarão à formação desse profissional.

Embora a discussão acerca do estabelecimento de diretrizes curriculares para os cursos de graduação já fizesse parte da legislação anterior, como, por exemplo, a Lei nº. 9.131/95 e o Decreto 2.026/96 (MEC, 1997), ela só começa a ganhar maior evidência a partir da LDB 9.394/96. Em 1997, o Parecer 776/97

teve como objetivo estabelecer orientações gerais a serem observadas na formulação das diretrizes curriculares. A partir daí, uma série de pareceres foi elaborada e publicada; porém, em todos eles o teor discursivo denotava uma repetição das mesmas informações constantes na LDB, ou seja, a maioria desses documentos limitava-se a parafrasear a legislação anterior, conforme exemplificado pelas passagens a seguir:

O Parecer CNE/CES 776/97 que estabeleceu orientação geral para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação, entre outras considerações destaca: *“Visando assegurar a flexibilidade e a qualidade da formação oferecida aos estudantes, as diretrizes curriculares devem observar os seguintes princípios:*

(...)

4) Incentivar uma sólida formação geral, necessária para que o futuro graduado possa vir a superar os desafios de renovadas condições de exercício profissional e de produção do conhecimento, permitindo variados tipos de formação e habilitações diferenciadas em um mesmo programa;

5) Estimular práticas de estudo independente, visando uma progressiva autonomia profissional e intelectual do aluno;

6) Fortalecer a articulação da teoria com a prática, valorizando a pesquisa individual e coletiva, assim como os estágios e a participação em atividades de extensão;

“... 11. Estabelecer, em nível nacional, diretrizes curriculares que assegurem a necessária flexibilidade e diversidade nos programas oferecidos pelas diferentes instituições de ensino superior, de forma a melhor atender às necessidades diferenciais de suas clientela e às peculiaridades das regiões nas quais se inserem...”

Parecer CNE/CES 583/2001, aprovado em 04 de abril de 2001, após retomar o que já estava estabelecido tanto na LDB quanto nos pareceres 776/97 e na Lei 10.172, de janeiro de 2001, conclui:

Tendo em vista o exposto, o relator propõe:

1- A definição da duração, carga horária e tempo de integralização dos cursos será objeto de um Parecer e/ou uma Resolução específica da Câmara de Educação Superior.

2- As Diretrizes devem contemplar:

a- Perfil do formando/egresso/profissional - conforme o curso o projeto pedagógico deverá orientar o currículo para um perfil profissional desejado.

b- Competência/habilidades/attitudes.

c- Habilitações e ênfases .(....)

Como se pode ver, a necessidade de se afixarem diretrizes para os cursos de graduação, de modo a assegurar a flexibilidade e garantir a formação de um profissional que atendesse ao perfil ideal para cada curso, continuava a ser um discurso, à espera de outros discursos que lhe conferissem materialidade.

Esse adiamento na proposição de ações concretas, embora possa sugerir, por um lado, certa morosidade, característica dos processos burocráticos constitutivos das instâncias formais, por outro, pode representar uma “degustação” da liberdade, tão cerceada em um passado recente, visto que o país saíra recentemente²⁴ de um regime ditatorial para uma conquista progressiva de um estado de democracia. Assim, esse exercício de constituição de comissões, debates, elaboração e reelaboração do mesmo tema pode ser compreendido como o retrato de um país que começa a experimentar a coletividade, a democracia.

Assim é que, somente a partir de 2002, começaram a vigorar as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação, definindo carga horária, duração, perfil do egresso, competências e habilidades, dentre outras orientações.

²⁴ Com as eleições diretas em 1989 o país inaugurava o período democrático; porém, o exercício da liberdade não é um exercício que se exerce por decreto, mas por apropriação individual. Assim, a década de 90 foi a década de consolidação e de apropriação dessa liberdade favorecida pela democracia e se fazia sentir, nas diferentes instâncias e esferas sociais.

Quadro 01 – Síntese das informações constantes nos documentos oficiais que orientam os projetos pedagógicos

Indícios de concepções de letramento		
Documentos	Localização	Descrição
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB9394/1996	Art. 1º - §2º Art. 43 – Incisos I, II, III, IV, V,	<p>Orientações gerais</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ A educação escolar deverá <u>vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social*</u>; ➤ <u>A educação superior tem por finalidade:</u> <ul style="list-style-type: none"> ○ <u>Formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais*</u>; ○ <u>Estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito crítico*</u>; ○ <u>Incentivar o trabalho de pesquisa*</u>; ○ <u>Promover a divulgação de conhecimentos*</u> culturais, científicos e técnicos; ○ <u>Comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação</u>;
Diretrizes para os cursos de graduação	Parecer CNE nº 776/97 Edital nº 4 /97 Parecer CNE/CES ForGRAD 12/09/2000 583/2001 Parecer n.º: CNE/CES 67/2003	<p>Perfil desejado “As IES devem contemplar no perfil de seus formandos as <u>competências intelectuais</u> que reflitam a heterogeneidade das demandas sociais em relação <u>a profissionais de alto nível</u>, consoante à inovação presente no inciso II do artigo 43 da LDB, que define como papel da educação superior o de ‘<u>formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais</u>’ ”</p> <p>Competências e habilidades Espera-se, assim, <u>a organização de um modelo capaz de adaptar-se às dinâmicas condições de perfil profissional exigido pela sociedade</u>, onde a graduação passa a ter um papel de formação inicial no processo contínuo de educação permanente que é inerente ao mundo do trabalho.</p> <p>Conteúdos curriculares As Diretrizes Curriculares serão uma referência para as IES definirem seus currículos plenos, em termos de conteúdos básicos e conteúdos profissionais essenciais para o desenvolvimento de competências e habilidades requeridas para os egressos da área/curso. Estes conteúdos devem ser definidos nas Diretrizes Curriculares <u>a partir das necessidades de formação de recursos humanos de cada área de conhecimento</u>, de acordo com a especificidade de cada IES, e justificando-se a importância de tais conteúdos em relação aos objetivos definidos na formação de diplomados em cada área. <u>A presença de conteúdos essenciais garante uma uniformidade básica para os cursos oferecidos.</u></p> <p>*Grifos nossos</p>

Quadro 02: Perfil do profissional a ser formado, tomando como referência as principais normatizações da educação superior, na década de 90, do século XX, incluindo a LDB

Década de 90		
Lei 9.394/96 de 20/12/1996	Parecer 776/97 aprovado em 03/12/1997	Edital 04/97, publicado em 10/12/1997
<p>Art. 1º: A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.</p> <p>Art. 2º. A educação (...) tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.</p> <p>Art. 43 A educação superior tem por finalidade estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo</p>	<p>“Este Parecer trata das orientações gerais para a elaboração das diretrizes curriculares para os cursos de Graduação (...)’</p> <p>‘Entende-se que as novas diretrizes curriculares devem contemplar elementos de fundamentação essencial em cada área do conhecimento, campo do saber ou profissão, visando promover no estudante a capacidade de desenvolvimento intelectual e profissional autônomo e permanente. (...) devem induzir a implementação de programas de iniciação científica nos quais o aluno desenvolva sua criatividade e análise crítica.’</p> <p>Os cursos de graduação precisam ser conduzidos, através das Diretrizes Curriculares, a abandonar a característica de mero transmissor do conhecimento, passando a orientar-se para oferecer uma sólida formação básica, necessária para que o futuro graduado possa enfrentar os desafios das rápidas transformações da sociedade, do mercado de trabalho e das condições de exercício profissional.’</p> <p>‘As diretrizes devem estimular práticas de estudo independentes, visando uma progressiva autonomia profissional e intelectual do aluno.”</p>	<p>Convoca as Instituições de Ensino Superior a apresentar propostas para as novas Diretrizes Curriculares dos cursos superiores de graduação. Essa convocação estabelece os seguintes tópicos a serem contemplados nas propostas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Perfil desejado do formando; ➤ Competências e habilidades desejadas; ➤ Conteúdos curriculares; ➤ Duração dos cursos; ➤ Estruturação modular dos cursos; ➤ Estágios e atividades complementares; ➤ Conexão com a avaliação institucional

A síntese apresentada nos quadros 01 e 02 evidencia uma sequência de determinações formais que buscam formatar e institucionalizar o ensino superior, a partir da aprovação da LDB. Todas essas determinações fortalecem o vínculo entre a formação acadêmica e o mundo do trabalho. Essas orientações foram amplamente debatidas pelas diferentes instâncias institucionais e foram sistematizadas através do Plano Nacional de Graduação (PNG), aprovado pelo ForGrad (Fórum de Pró-reitores de Graduação da Universidades Brasileiras), em maio de 1999, ganhando status de lei (Lei Nº. 10.172/2001) passando a ser incorporadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais, em 2002.

O PNG, ao mesmo tempo que objetivou estabelecer princípios para nortear as atividades de graduação nas Instituições de Ensino Superior – IES, apresentou diretrizes, parâmetros e metas para o seu desenvolvimento concreto. No entanto, é importante ressaltar que o PNG considera que o Projeto Pedagógico é o instrumento balizador para o fazer universitário, devendo, por consequência, expressar a prática pedagógica do(s) curso(s), dando direção à ação docente, discente e de gestores.

Neste sentido, as IES foram orientadas a reformular suas políticas de graduação procurando superar as práticas vigentes derivadas da rigidez dos currículos mínimos. Rigidez que se traduz em cursos com elevadíssima carga horária, número excessivo de disciplinas encadeadas em sistema rígido de pré-requisitos, em cursos estruturados mais na visão corporativa das profissões do que nas perspectivas da atenção para com o contexto científico-histórico das áreas do conhecimento, do atendimento às demandas existentes e da indução de novas demandas mais adequadas à sociedade (PNG, 1999:).

Por mais que tenha sido intenção deste tópico mapear todo o conjunto de documentos que norteiam a organização do currículo universitário, a própria natureza do discurso jurídico que está sempre sendo revogada por publicações posteriores, dificulta esse exercício. Assim, o que podemos assegurar é que no mapeamento empreendido procuramos identificar os principais documentos, usando como critério, para tal, além da busca no site do MEC, as referências a esses documentos nos principais textos que fundamentam os documentos institucionais.

4.4 As concepções de letramento nos documentos oficiais

Uma das perguntas iniciais que orientaram a análise dos documentos foi: que concepções de escrita estão presentes nos discursos oficiais que orientam as práticas da universidade?

Na legislação, três aspectos destacam-se como relevantes na construção de um perfil profissional que deixa implícita uma concepção de letramento: a educação vinculada ao mundo do trabalho; a educação como formadora do espírito crítico e reflexivo; a comunicação científica como o principal meio de divulgação do conhecimento produzido no mundo acadêmico, por meio da pesquisa. A própria forma como a LDB está organizada tende a considerar o processo educativo como algo homogêneo e subordinado a uma sequência lógica e consensual. Assim, o que é definido em seus artigos devem se transformar em orientações, essas orientações devem se transformar em diretrizes, que devem se transformar em políticas e essas, por sua vez, transformar-se-ão em ações.

Essa linearidade denota sinais de falibilidade já no início do percurso. Quando, em 1997, é lançado o edital nº 4/97, convocando instituições de ensino superior a apresentarem propostas de Diretrizes Curriculares Nacionais e essa convocação só apresenta resultados efetivos em 2001 com a publicação do PNE, essa já é uma comprovação de que a concretização das mudanças não depende apenas de legislação, mas também de apropriação, pelos envolvidos, de um sentimento de legitimidade, que faz com que se mobilizem para colocar em prática o que determina a lei. No Brasil, especialmente, que naquele momento reaprendia-se o exercício da democracia, do fazer coletivo, efetivar ações que envolviam um universo tão abrangente (tanto em termos conceituais quanto geográficos), representava um grande desafio. Esse desafio se materializa no conjunto de legislação publicado no período (1997 a 2003) em que se constata uma grande recorrência da paráfrase sem a proposição de ações concretas. Essa dificuldade em “vivenciar” a liberdade e a democracia e, conseqüentemente, o exercício de concretização da formação de um sujeito autônomo, pode ser

comprovada, também, no próprio processo de reformulação/substituição de artigos inteiros de um parecer, ou mesmo da sua revogação

A observação desses aspectos em contraposição ao ideal de formação preconizado pela LDB sugere uma concepção de letramento como socialização, ou seja, se as universidades seguem o que preconiza a lei, promovendo a *“valorização da experiência extra-escolar”*; *“vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais”*, ela estará estimulando a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo. Para isso, basta que a instituição receba os sujeitos e ela estará respondendo a certos ideais historicamente construídos.

4.5 Os documentos institucionais e os indícios constitutivos das concepções de escrita

A UFVJM, como instituição em que a maioria dos seus cursos foi criada após a década de 90, teve seus currículos construídos já sob orientação da nova LDB. Apesar disso, muitos dos cursos tiveram que passar por adequações recentes, visto que eles guardavam, e muitos continuam guardando, uma certa rigidez que não se adéqua ao novo perfil profissional demandado pela atualidade.

Na análise dos documentos institucionais, procuro abordar uma visão de conjunto do perfil de egresso desejado, das competências e habilidades definidas e dos conteúdos curriculares e/ou ações que buscam contribuir para o alcance desse perfil. Como meu interesse é direcionado para as práticas de letramento, focarei os indicadores que sinalizam para essas práticas.

4.5.1. O Plano de Desenvolvimento Institucional da UFVJM

O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) é um documento exigido de toda instituição de ensino superior e tem como objetivo principal apresentar as diretrizes gerais para a política educacional da universidade em

todas as dimensões. Assim, em nota explicativa que antecede o corpo do texto do referido documento, encontra-se a seguinte afirmação:

O Plano de Desenvolvimento Institucional traça a identidade da Universidade, no que diz respeito ao sentido de sua existência, à missão a que se propõe, à sua linha pedagógica, às suas atividades acadêmicas, à sua configuração organizacional, aos recursos materiais disponíveis e às suas pretensões futuras. (UFVJM, PDI, 2012: vi).

De acordo com as orientações publicadas pelo Ministério da Educação acerca da estrutura do PDI, esse documento deve se organizar em torno de eixos temáticos, sendo que um desses eixos destina-se à proposição do Projeto Pedagógico Institucional – PPI (MEC, 2006). Porém, na UFVJM, esses dois documentos foram elaborados independentemente. O PDI, à época da pesquisa, encontrava-se em fase de finalização e aprovação; já o PPI apresentava uma versão preliminar, ainda não discutida pela comunidade acadêmica. Por esse motivo, serão abordadas aqui tão somente as informações do PDI.

Três dimensões são destacadas no cumprimento da missão da UFVJM. A primeira diz respeito ao seu empenho em facilitar o acesso ao nível superior de escolarização às populações das regiões nas quais ela se insere. A segunda reporta-se ao entendimento das aspirações originadas na aproximação da UFVJM com sua comunidade externa e, por fim, a terceira dimensão apresenta seu esforço em reunir os recursos materiais e humanos necessários ao cumprimento dessa missão.

Em diversas passagens do documento é reafirmado o compromisso da Instituição com a formação de um profissional crítico, responsável e apto a atuar como agente multiplicador das ações de transformação social. Percebe-se, no teor desse documento, sintonia com os mesmos princípios que regem tanto a LDB quanto os documentos que tratam da sua normatização. Baseadas nesses princípios são propostas metas a serem alcançadas até 2016, explicitadas na seguinte afirmação:

Em relação ao acadêmico, os cursos oferecidos pela UFVJM abrangerão desde o campo da formação básica e instrumental até a formação profissional. A Universidade empenhará seu esforço educacional na construção de uma bagagem técnico-científica e humanística que coloque o acadêmico em condições de enfrentar os desafios atuais e futuros da profissão. O seu empenho deverá resultar na formação de um perfil profissiográfico que inclua: a internalização de valores de responsabilidade social, justiça e ética profissional; a formação humanística e visão de conjunto que o habilite a compreender o ambiente onde está inserido e a tomar decisões em um meio diversificado e interdependente; a capacidade para uma atuação de forma multidisciplinar; a competência para atuar nas peculiaridades do ambiente regional (p. 18).

Percebe-se, já, nessa passagem, a ênfase na profissionalização, na preparação para o mundo do trabalho, que se preocupa não apenas com a formação ampla e abrangente, como também com a formação voltada para o local.

Nessa mesma direção, o PDI apresenta a proposta de expansão a partir do REUNI, enfatizando as ações que têm representado maior inserção da comunidade nas ações da universidade. É destacado o aumento de programas de pesquisa e de extensão, o aumento do número de servidores bem como do número de alunos a partir da criação dos cursos interdisciplinares de bacharelado – Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia e Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades.

Esse documento parece cumprir seu papel de ser um Plano de Desenvolvimento Institucional. Embora apresente um discurso fortemente embasado no pragmatismo comum a todo discurso que se presta a anunciar sem necessariamente se comprometer, ou seja, um discurso generalista, cuja identidade é a ausência de elo entre enunciado e enunciador, um discurso que parece caber a qualquer instituição de ensino superior, esse texto constitui uma forte referência na elaboração dos Projetos Pedagógicos.

Assim é que cada projeto pedagógico, a exemplo do que acontece nas orientações analisadas no item anterior, retoma e repete os discursos do PDI e, a partir daí, apresenta sua proposta, da mesma forma como os documentos repetem a LDB para, somente então, apresentarem sua proposição. Essa

reverência institucionalizada, percebida nos documentos, parecem querer evidenciar mais do que a mera caracterização do gênero. Parece estar implícita nessa estratégia um *modus operandi* que, ao mesmo tempo que garante a manutenção do já estabelecido, libera a instituição da responsabilização pelo discurso, de certa forma vago e pretensioso. Mais do que isso, essa estratégia parece garantir o vínculo entre a instituição e sua base, no caso o MEC, que é o órgão regulador e avaliador da política institucional, através da avaliação dos cursos ofertados pela instituição.

Os termos do discurso funcionam, então, como elo de oficialização que, ao mesmo tempo em que sugere autonomia, mantém o laço que amarra a instituição a uma mesma matriz, que por meio desse elo, pode premiá-la ou puni-la²⁵. Por mais que exista a ilusão de uma flexibilização e liberdade institucionais, essa liberdade é permitida nos limites do que preconiza os termos da lei.

4.5.2 Os projetos pedagógicos e suas propostas para as práticas de escrita

Os projetos pedagógicos da UFVJM vêm passando por reformulações, que buscam acompanhar a dinâmica da instituição e se adequar aos novos desafios que se apresentam a partir desse cenário. Percebe-se, pelas informações contidas no texto de apresentação e assinado pelo presidente da comissão de elaboração, um esforço coletivo do grupo de professores e técnicos, no sentido de se produzir um documento que, ao mesmo tempo que preserva a memória do percurso e das experiências construídas pelo curso, não se furta a realizar uma leitura crítica desse percurso, identificando as

²⁵ Considere-se, por exemplo, as avaliações realizadas pelo MEC, através do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) que atribui notas aos cursos a partir da análise das ações previstas nos PPC que, por sua vez, devem estar embasados no PDI, que deve estar embasada nas diretrizes e assim sucessivamente.

lacunas e sinalizando para as necessidades e desafios apresentados pela atualidade.

Com o objetivo de oferecer uma visão geral dos projetos e da forma como eles estão organizados, buscando evidenciar a maneira como se configuram neles as práticas de letramento no interior da universidade, optamos pela seguinte estratégia: agrupamos os projetos por unidade acadêmica, considerando aí tanto a afinidade de área do conhecimento quanto do período de criação. Assim, os projetos foram agrupados em três blocos: a) os cursos criados antes de a instituição ser universidade; b) os cursos criados no período de sua transformação em universidade; c) os cursos criados a partir da adesão da instituição ao programa de expansão.

A análise dos projetos pedagógicos dos cursos (PPC) se fez buscando identificar as concepções de letramento neles presentes e as estratégias usadas para colocar em prática essas concepções. Evidentemente que há, nessa busca, uma tendência à valorização de aspectos que remetem à área da linguagem e que, nem sempre, são entendidos de uma mesma maneira pelos elaboradores dos diferentes projetos. Sem ignorar que os significados que revestem os conceitos e concepções presentes nos PPC guardam uma heterogeneidade própria do fazer a muitas mãos, a reflexão aqui proposta tem como objetivo: a) identificar elementos que nos permitam compreender a(s) concepção(ões) de letramento presente(s) no discurso oficial da instituição; b) construir elementos que permitam estabelecer relações entre o discurso oficial e as práticas de letramento na universidade e suas implicações político-pedagógicas no cenário de expansão universitária.

4.5.2.1 Os cursos criados no período de 1953 a 2002

Este primeiro bloco de cursos pode ser dividido em dois subgrupos, guardando coerência com o que se propôs anteriormente, ou seja, guardar afinidade por área de conhecimento. Assim, o primeiro subgrupo é formado pelos cursos de Odontologia, Enfermagem, Nutrição, Fisioterapia e Farmácia e

o segundo, pelos cursos de Agronomia, Engenharia Florestal e Zootecnia. Esses cursos foram criados para a transformação da Faculdade Federal de Odontologia – FAFEOD – em Faculdades Federais Integradas – FAFEID, em 2002.

Os projetos do subgrupo 1 se estruturam em torno de um eixo comum, que contempla: justificativa, proposta pedagógica, objetivos (geral e específicos), perfil do egresso, competências e habilidades. Este último item se organiza em seis tópicos: atenção à saúde, tomada de decisões, comunicação, liderança, administração e gerenciamento e educação permanente.

No item “comunicação”, são destacadas as competências comunicativas a serem adquiridas, com ênfase na “comunicação verbal, não verbal e habilidades de escrita e leitura; o domínio de, pelo menos, uma língua estrangeira e de tecnologias de comunicação”. Percebe-se que os projetos tomam como referência uma orientação comum quanto à estrutura e aos tópicos a serem contemplados. O curso de Odontologia, talvez pelo fato de ser o curso mais antigo da instituição (criado em 1953), é o que apresenta o projeto pedagógico com maior detalhamento e nível de reflexão acerca do seu próprio processo de reformulação e das dificuldades enfrentadas nesse processo, em especial com relação ao conflito entre tradição e inovação:

A elaboração do Projeto Pedagógico do Curso de Odontologia necessitou de tempo e reflexão para apresentar uma configuração que realmente contemplasse a profunda modificação necessária na estruturação do Curso. Somos conscientes de que educar é um processo complexo e sentimos que é cada vez mais urgente preocuparmos com a formação moral-ética e humanística de nosso aluno, assim como trabalharmos a sua consciência para olhar para outras realidades. Entretanto, a estrutura educacional de nossa Instituição está ainda montada nos moldes tradicionais e encontramos certa resistência frente às mudanças pedagógicas, pois muitos estão ainda receosos com o sucesso das inovações pretendidas pelas novas Diretrizes Curriculares, o que é natural e enriquecedor já que mudanças necessitam de amadurecimento e reflexão. (Projeto Pedagógico de Odontologia, p.3)

Essa reflexão e preocupação com as demandas daquele momento se materializam na matriz curricular em forma de inserção de disciplinas que buscam contemplar o perfil pretendido para o profissional a ser formado. Um exemplo disso, relacionado diretamente à competência comunicativa, é a

inserção de quatro módulos da disciplina denominada *Trabalho de Conclusão de Curso - TCC* (I, II, III e IV)²⁶, com o objetivo de orientar os acadêmicos para a elaboração e apresentação do trabalho final exigido pelo curso. A inserção dessa disciplina apresenta-se no tópico “principais alterações”, o que sugere que antes da reforma da matriz curricular, essa disciplina não era oferecida.

Nos demais projetos desse conjunto, embora afirmando a necessidade de se desenvolverem as competências comunicativas, percebe-se pouca ação efetivamente voltada para esse fim. Os cursos de Enfermagem e Fisioterapia oferecem dois módulos de 30 horas cada, para o desenvolvimento do TCC, além de uma disciplina de *Metodologia do Trabalho Científico*, que tem como objetivo oferecer instrumentalização teórica para realização do trabalho final de curso. O curso de Nutrição oferece, além da disciplina de Metodologia, um módulo de 15 horas para desenvolvimento do TCC. O Curso de Farmácia oferece apenas a disciplina de Metodologia e indica um manual de referências para orientar os alunos com a formatação dos gêneros a serem desenvolvidos no curso.

Os projetos componentes do segundo subgrupo, ou seja, da área de Ciências Agrárias, destacam entre as habilidades a serem desenvolvidas pelo egresso a comunicação “correta e eficiente, nas formas escrita, oral e gráfica”. Dentre as ações propostas para o desenvolvimento dessas habilidades, também encontra-se o oferecimento da disciplina de *Metodologia do Trabalho Científico* – MTC – e a indicação de periódicos e outros veículos de comunicação, que devem ser tomados como referência no momento de produção dos gêneros acadêmicos demandados pelos cursos (Projetos de Pesquisa, Relatórios, Artigos Científicos, Monografia).

Percebe-se, nesse conjunto de projetos dos cursos oferecidos anteriormente à transformação da instituição em Universidade, uma tensão que marca o início da percepção dos desafios que o novo cenário começa a

²⁶ A inserção da disciplina de TCC vem acompanhada da seguinte informação: “No quarto período, e nos períodos seguintes, serão incluídas as disciplinas de TCC (I a VI), que abordarão conteúdos que dotem o aluno de subsídios para a elaboração do trabalho de conclusão de curso, distribuídos uniformemente ao longo do curso. Desta maneira, o aluno não perderá o vínculo com a disciplina de Metodologia de Pesquisa Científica e Tecnológica, dada no 3º período, e poderá desenvolver o TCC gradualmente” (PPC Odontologia, p.31).

delinear. O próprio fato de todos os cursos terem de reformular seus projetos pedagógicos para adequá-los à nova Instituição que começa a surgir já é um elemento caracterizador dessa tensão. Nesse sentido, percebe-se, por exemplo, que os projetos reformulados entre 2006 e 2007 (Farmácia, Enfermagem, Nutrição, Agronomia, Engenharia Florestal e Zootecnia), imediatamente após a transformação da FAFEID em UFVJM, ainda não apresentam uma proposição objetiva que possibilite identificar claramente a relação entre objetivos, perfil do egresso e ações para sua concretização. Como se disse antes, o curso de Odontologia que teve seu projeto reformulado em 2009 é o que apresenta uma reflexão mais aprofundada e madura, propondo ações que buscam traduzir em ações o perfil idealizado no item “perfil do egresso”.

4.5.2.2 Os cursos criados a partir da transformação da Faculdade em Universidade

O segundo conjunto de Projetos a ser apresentado é o dos cursos criados a partir da transformação da FAFEID em UFVJM, em 2005. Também nesse conjunto é possível formar dois subgrupos, uma vez que se trata de modalidades diferentes de formação. O subgrupo 01 é constituído pelos cursos de licenciatura (Química, Educação Física e Ciências Biológicas); esses cursos representam o início do movimento de incursão da instituição no campo da formação de professores. O subgrupo 02 é formado pelos cursos de bacharelado (Turismo e Sistemas de Informação).

Em termos de estrutura, os três projetos dos cursos de licenciatura apresentam a mesma orientação que os demais, com o acréscimo dos tópicos próprios à formação, ou seja, Prática de Ensino, Estágio Supervisionado e Atividades Acadêmico Científico Culturais. Porém, chama a atenção e constitui um diferencial nesses projetos o foco que orienta a formação das habilidades e competências. Se no primeiro conjunto de projetos apresentado no item anterior o foco da formação se centrava na construção de habilidades voltadas

para o profissional em si, neste conjunto de projetos o foco está no uso que o profissional vai fazer da formação para ele pretendida, ou seja, o profissional é um mediador, já que ele está se formando com o propósito de formar o outro:

Enquanto área de conhecimento destinada ao ensino e aprendizagem de práticas corporais, é fundamental, para o profissional de Educação Física, a compreensão dos processos didático-pedagógicos para a organização do seu ofício de ensinar pessoas a aprender, treinar, pensar, desenvolver, melhorar, criar, aprimorar práticas da cultura corporal de movimento. (PPP Educação Física, p.11)

Ou, ainda,

(...) saber expressar oralmente e por escrito na língua nacional e compreender a língua estrangeira; buscar informações e processá-las no contexto da formação continuada; utilizar, de forma responsável, o conhecimento químico e pedagógico adquirido, consciente de suas implicações no meio ambiente, respeitando o direito à vida e ao bem estar dos cidadãos, elaborar material didático em nível da Educação Básica. (PPP do curso de Química, p.12)

Quanto à organização da matriz curricular, apesar da previsão de uma formação que pressupõe grande envolvimento com práticas de leitura e escrita, produção de uma variedade de gêneros acadêmicos próprios de cada área, os cursos em si não oferecem orientações específicas para tais práticas, limitando-se essas orientações à disciplina de MTC e no oferecimento de algumas horas de TCC.

Outro aspecto que chama a atenção nos projetos desses cursos considerados “novos” é que eles apresentam um perfil profissional que parece buscar maior sintonização com as novas tecnologias. Assim, a pesquisa e a produção do conhecimento ganham evidência na descrição das competências e habilidades a serem desenvolvidas por esses novos profissionais, como afirmado a seguir, na passagem extraída do tópico “objetivos” do projeto pedagógico do Curso de Química

Garantir ao profissional/educador formação generalista (...) possibilitando desenvolver competências e habilidades para atuar de forma crítica e criativa, na solução de problemas, na inovação científica e tecnológica, na transferência de tecnologias, seja no trabalho em pesquisa e Ensino de Química, seja no trabalho de investigação científica.” (PPC de Química, p.7)

ou no projeto do Curso de Ciências Biológicas

O profissional de Ciências Biológicas deve estar apto a acompanhar a evolução do pensamento científico em sua área de atuação; estabelecer relações entre a ciência, a tecnologia e a sociedade; (...) deverá considerar a pesquisa como eixo básico dos procedimentos de ensino, trazendo para a rotina do cotidiano acadêmico o exercício do estudo investigativo, inquiridor e divergente. (p.7)

O segundo subgrupo desse conjunto, formado pelos cursos de Turismo e Sistemas de Informação vêm comprovar também essa tendência. A própria proposição dos cursos nessa área do saber já aponta para a preocupação com demandas da atualidade e da região, em especial. Esses dois cursos são áreas relativamente novas no Brasil, em nível superior, e são propostos com o intuito de explorar o potencial que a região oferece, tanto em termos turísticos (o curso de Turismo) quanto em termos de demanda de mercado (o curso de Sistemas de Informação).

Esses dois cursos apresentam também, como diferencial, o oferecimento de uma disciplina voltada especificamente para a orientação das práticas de escrita – *Leitura e Produção de Textos* – além das disciplinas de *Metodologia* e *TCC*. A inserção dessas disciplinas é justificada no Projeto Pedagógico do Curso de Sistemas como sendo disciplinas cujos conteúdos “contribuem para auxiliar os alunos nas matérias a serem vistas nas demais disciplinas da estrutura curricular do curso”(p.19). Já no Projeto Pedagógico do curso de Turismo, as disciplinas são divididas em três eixos: conteúdos básicos, conteúdos específicos e conteúdos teórico-práticos. As disciplinas em questão figuram entre o grupo das disciplinas que compõem os conteúdos básicos, o que confere a elas *status* de disciplina obrigatória na formação do turismólogo.

4.5.2.3 Os cursos criados para atender ao Reuni

O terceiro conjunto de cursos oferecidos pela UFVJM são os cursos criados dentro do projeto de expansão das universidades brasileiras, através do projeto Reuni. Esse conjunto é representado pelo Bacharelado

Interdisciplinar em Humanidades e Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia.

Esses dois cursos, embora pertencentes a áreas distintas, guardam uma grande afinidade e sintonia no que diz respeito à sua estrutura curricular. Como o próprio nome já diz, são bacharelados interdisciplinares e essa interdisciplinaridade se constitui em torno de um ideal de flexibilidade e de busca da ampliação da formação para atender as novas demandas do mundo contemporâneo, como pode ser comprovado na seguinte passagem:

A proposta do Bacharelado Interdisciplinar surge como perspectiva a uma demanda de expansão da universidade pública no contexto de uma visão ampliada do processo de aquisição do conhecimento, fruto da expressão de uma sociedade em profunda transformação nas estruturas de produção, de articulação dos processos sociais, científicos, tecnológicos e, sobretudo, cognitivos. Neste sentido, as análises, estudos e reflexões acerca do modo como a sociedade produz conhecimento e seus mecanismos de ensino e aprendizagem, atingem a universidade. A construção do processo cognitivo afeta as novas formas de trabalho e as condições em que estas ocorrem e desta forma, a universidade passa a enfrentar o desafio de compreender os novos processos de aprendizagem e, por conseguinte, oferecer alternativas para este contexto de produção do conhecimento. (PPC do curso de Bacharelado em Humanidades, p.5) (grifos nossos)

Os cursos criados na UFVJM a partir do Reuni evidenciam, já em seus projetos pedagógicos, uma concepção de universidade que parece querer estabelecer um marco no papel da universidade nesse novo contexto, ou seja, de instância responsável pela produção do conhecimento ela passa a instituição sistematizadora e transmissora dos conhecimentos produzidos em outras instâncias. É como se a demanda que impulsiona o processo de expansão estabelecesse um novo lugar para a universidade; se a sociedade encontra-se em “profunda transformação nas estruturas de produção”, também a universidade, tradicionalmente responsável pela produção do saber, necessita reestruturar as concepções que a orientaram até então.

Ao concluir o curso de Bacharelado em Ciência e Tecnologia o egresso deverá ter adquirido uma formação superior generalista, fundamentada em conteúdos básicos da área de Ciência e Tecnologia, estando academicamente apto para ingressar em um dos cursos de Engenharia vinculados ao Bacharelado Interdisciplinar (...) Os egressos deverão ser profissionais com formação generalista, técnico-científica, com visão crítica e reflexiva. Deverão ser capazes de se adaptar, de modo crítico e criativo, às novas condições do seu tempo e propor a resolução

de problemas, considerando seus aspectos tecnológicos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais. Deverão ter condições de reconhecer as especificidades regionais e locais, relacionadas à sua área de atuação, contextualizá-las e correlacioná-las ao contexto nacional e mundial, pautada nos princípios da justiça e da ética profissional. Deverá articular teoria e prática, mobilizando-as de maneira eficiente e eficaz para atender as funções de natureza estratégica, tecnológica, ambiental e de sustentabilidade, requeridas nos processos de produção, demonstrando assim sua formação intelectual, cultural, criativa, reflexiva e transformadora. (PPP do curso de Bacharelado em Ciência e Tecnologia, p.22)

Como se pode observar, a formação pretendida para o egresso dos cursos de bacharelado é bastante ampla, exigindo articulação entre o campo específico de formação (as engenharias) com diversos campos do saber (tecnológico, político, econômico, social, ambiental e cultural). Preconiza-se, também, uma formação que, ao mesmo tempo que prioriza a generalização, demanda capacidade de lidar com o específico. Assim é que o global e o local, o teórico e o prático, a produtividade e a sustentabilidade constituem eixos norteadores desses projetos pedagógicos, fazendo surgir a hipótese de que esse novo modelo de universidade não se define *a priori*, mas vai se configurando a partir das demandas do contexto em que se insere.

Especificamente em relação às práticas de escrita, os dois projetos apresentam um conjunto de ações que guardam coerência com esse ideal de formação de um profissional detentor de múltiplas habilidades letradas. No item competências e habilidades é definido um conjunto de gêneros que tradicionalmente têm sido demandados pela universidade, como o resumo, a resenha, o fichamento, o artigo, mas que não encontram espaço para seu “ensinamento” nas práticas pedagógicas dos cursos.

Além disso, no quadro de docentes, é destinada vaga para profissional com formação específica na área de linguagem, para trabalhar essas questões. Sendo essa uma ação que começa a se fazer notar a partir dos projetos pedagógicos dos cursos criados a partir da transformação da instituição em universidade (notadamente nos cursos de Turismo e Sistemas de Informação) e, explicitadas de maneira mais pontual com os cursos do Reuni, algumas hipóteses podem ser levantadas. Uma primeira hipótese é a de que a

instituição, ao assumir a responsabilidade pelo ensino da leitura e da escrita dos gêneros que lhe são próprios, estabelece um lugar para as práticas de leitura e escrita na universidade. Esse estabelecimento de um lugar evidencia a complexa relação entre linguagem e produção de conhecimento. Embora pareça óbvio que a produção do conhecimento se comunica pela linguagem, não parecia haver uma associação automática entre o fato de que sem um domínio eficiente do processo de comunicação, todo o processo de produção estaria comprometido. Essa consciência, embora ainda não explicitada claramente, parece ser a tônica que move os novos projetos pedagógicos principalmente quando se tenta justificar a inclusão de disciplinas cuja função seria o trabalho específico dessas habilidades comunicativas no contexto da academia. Uma segunda hipótese que, de certa forma, se relaciona à primeira é a de que as demandas impostas pelo perfil do novo público ingressante na universidade estariam influenciando essas propostas. Tanto uma como outra hipótese direcionam para uma concepção de letramento assumida pela instituição, em diferentes momentos da sua história.

De um modo geral, pode-se afirmar que, nos projetos pedagógicos dos cursos criados anteriormente à expansão, a habilidade de leitura e escrita era e continua a ser entendida como uma habilidade inerente ao profissional formado no ensino superior. Em todos os projetos está prevista a apresentação de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), que pode ser em forma de pesquisa, revisão bibliográfica ou artigo científico. Além desses gêneros, a maioria dos cursos apresenta o relatório (de diferentes naturezas) como produtos a serem desenvolvidos pelos alunos em diferentes momentos do curso. O relatório de estágio, por exemplo, é um gênero previsto em todos os projetos pedagógicos analisados.

Ao se fazer uma análise cronológica dos projetos, considerando-se os cursos mais antigos e, portanto, tradicionais na instituição, percebe-se que há uma tensão entre o ideal e o real. De um ponto de vista ideal, os cursos propõem os fazeres próprios do mundo acadêmico profissional, sem a preocupação em oferecer orientação para tal. Isso pode refletir um perfil ideal de acadêmico que deve chegar à universidade já dominando as habilidades

desse fazer ou sinalizar que esse trabalho com a linguagem é de competência de todo o corpo docente

Porém, os cursos criados com a expansão – num contexto em que os resultados de avaliações sistêmicas como o ENEM, PISA, ENADE, dentre outros, são objeto de divulgação e de críticas ao sistema de ensino em todas as instâncias – se veem obrigados a tomar essa nova realidade como objeto de proposição. Os alunos que chegam ao ensino superior têm apresentado um perfil que tem se traduzido em um novo desafio para a universidade, exigindo ações que, até então, não faziam parte das suas atribuições, como os cursos de “nivelamento”.

Os alunos, em sua maioria, têm deficiências em sua formação e por isso, mostram dificuldade de acompanhamento, que acabam provocando a reprovação ou até mesmo o abandono da disciplina (cálculo).

Assim sendo, o curso de nivelamento em matemática e talvez, um em linguagens comunicação representarão o suporte para intermediar os ingressantes do BC&T às exigências do ensino superior buscando reduzir a retenção e a evasão, características dos anos iniciais na Universidade. Certamente que o nivelamento fortalecerá a autonomia e autocrítica dos estudantes, base para a superação das dificuldades inerentes aos estudos superiores.

(PPC de Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia, p.27-28)

Essa cronologia não tem a intenção de explicar, de maneira simplória, o percurso das práticas de letramento na UFVJM, mas tão somente de constituir-se como um dos elementos que permitem refletir sobre a questão central que norteia esta pesquisa: como podem ser compreendidas as práticas de letramento no contexto da expansão universitária? A seguir, será apresentada uma análise mais detalhada do projeto pedagógico do Curso de Bacharelado interdisciplinar em Ciência e Tecnologia, curso escolhido como objeto central de análise, conforme esclarecido no capítulo de metodologia.

4.5.3 O Projeto Pedagógico do Curso de Bacharelado em Ciência e Tecnologia

O Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia está organizado em três eixos: disciplinas obrigatórias, disciplinas de opção limitada e disciplinas de livre escolha. Tal organização distribui-se por um período médio de seis semestres, com carga horária de 2.400 horas e tem por objetivo “apresentar à sociedade um cidadão de nível superior dotado de uma formação ampla e de possibilidade de adaptação à dinâmica científica e tecnológica, sem necessariamente ter uma especialização profissional.” (PPC, p.25).

São definidas como disciplinas obrigatórias aquelas que têm como objetivo trabalhar os conhecimentos básicos e essenciais a todas as áreas das Ciências Exatas²⁷. Esse conjunto constitui-se de 20 disciplinas, perfazendo 88 créditos – 1320 horas – incluindo laboratório experimental ou computacional; 3 disciplinas de Comunicação, Linguagens, Informação e Humanidades, perfazendo 12 créditos – 180 horas - a serem escolhidas de um grupo de 9 disciplinas; Atividades Complementares, totalizando 100 horas, aproximadamente; Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) ou Projeto Dirigido, 200 horas, aproximadamente.

As disciplinas de opção limitada constituem-se de um grupo de 19 disciplinas, dentre as quais os acadêmicos devem escolher quatro, perfazendo uma carga horária de 240 horas. Essas disciplinas são ofertadas a partir do quinto semestre e encaminham a escolha acadêmica para os cursos profissionais específicos; seu objetivo é o de possibilitar a experimentação por

²⁷ Essa forma de organização se faz presente, também, embora com diferentes níveis de organização, nos demais cursos da instituição. O Bacharelado em Humanidades, por exemplo, constitui-se a partir de um núcleo interdisciplinar obrigatório a todos os cursos, do primeiro ao quinto período. Somente a partir daí, são oferecidas disciplinas de formação específica, de acordo com a escolha do aluno de um determinado curso. A Faculdade de Ciências Básicas da Saúde oferece, através do seu Departamento de Ciências Básicas (DCB), um conjunto de disciplinas que são obrigatórias para todos os alunos inscritos nos cursos da área de saúde.

parte do discente, uma vez que as disciplinas são específicas para fundamentação das áreas de engenharia.

As disciplinas de livre escolha, também de formação específica, buscam uma formação mais autônoma e que contemple os reais interesses do discente. Essas disciplinas devem cobrir as áreas de interesse do aluno e sua escolha deve ser acompanhada cuidadosamente pelos docentes. Tais disciplinas, gradativamente, modificam seu *status* de formação básica da área pretendida, para se configurarem como disciplinas necessárias à profissionalização do segundo ciclo. Devem perfazer 24 créditos – 360 horas, 15% da carga horária do curso -, escolhidas de um grupo pré-determinado, contendo 34 disciplinas.

Em sua fundamentação teórico-metodológica o projeto guarda estreita relação com os princípios da flexibilidade e da transdisciplinaridade, defendidos pela LDB 9394/96. Porém, por se tratar de um curso novo (e inovador) não há, ainda, diretrizes curriculares específicas para sua elaboração, o que leva seus autores a esclarecer que

... é importante registrar que o Conselho Nacional de Educação ao elaborar as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para os cursos, indica e orienta as competências e habilidades para cada um deles. Nesse caso, tratando-se de um curso novo, ainda não se encontram disponíveis essas orientações; por isso, as competências e habilidades aqui apresentadas são frutos da reflexão considerando os objetivos do curso e o perfil do egresso para esta graduação específica, cuja característica é a formação generalista em Ciência e Tecnologia.” (PPC de Bacharelado em Ciência e Tecnologia, p. 24)

Percebe-se, no texto desse Projeto Pedagógico, um esforço para romper com a lógica dos conteúdos mínimos, tão criticados pela nova LDB e pelos demais documentos norteadores das Diretrizes Curriculares Nacionais.

A lógica dos conteúdos mínimos está assentada numa racionalidade técnica, onde se espera que, durante a graduação, os discentes sejam capazes de aprender conteúdos e conhecimentos teóricos para serem aplicados depois da conclusão do curso. A lógica das competências, ao contrário, se baseia numa racionalidade prática ou crítica, exigindo que a experiência da graduação promova a articulação entre teoria e prática possibilitada pelo diálogo com situações vivenciadas na

realidade, bem como pelo desafio em busca da solução dos problemas. (idem, p. 24)

Autores como Morin e Perrenoud constituem referências que sustentam a concepção de transdisciplinaridade e flexibilização defendida pela proposta curricular. Baseado em Morin (2004), o texto afirma que *“a educação do futuro exige um esforço transdisciplinar que seja capaz de rejuntar ciências e humanidades e romper com a oposição entre natureza e cultura”*. A noção de competência é baseada em Perrenoud (1999, 2000) e é definida como a capacidade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos – saberes, capacidades, informações, dentre outros – para solucionar uma série de situações.

Percebe-se, pelo teor discursivo do projeto e pelas ações propostas ao longo da sua organização, um esforço, de fato, para que se efetive uma formação ampla do graduando, em consonância com os desafios impostos pela atualidade. Assim é que, nas orientações dirigidas aos docentes, na proposição dos conteúdos de cada disciplina é apresentada a seguinte observação:

(...) é importante que o docente entenda que os conteúdos subjacentes às suas ementas deverão ser meios para que os discentes desenvolvam as competências e habilidades necessárias, sem esquecerem que competências técnicas e competências humanas não podem estar desvinculadas. (p. 24)

O projeto reflete sobre o perfil dos ingressantes na universidade e constata um conjunto de “deficiências” que demandam ações imediatas para sua minimização. A disciplina de cálculo é apresentada como um exemplo do despreparo dos alunos para o ingresso no mundo acadêmico. Como estratégia para minimização do “problema” é proposto um curso de nivelamento, especificamente em matemática, para dar suporte à disciplina de *Cálculo*. Esse nivelamento é ofertado no início de cada semestre, com uma carga horária de 30 horas. Conforme afirma o documento:

O curso não pretende resolver todos os problemas, mas tem como um dos objetivos, apresentar uma metodologia de estudo para as disciplinas do curso superior, dado que o nível de exigência é maior e requer mais autonomia do aluno (p.27)

Embora a matemática seja o objeto de maior atenção, uma vez que constitui área de base para o curso e é a área que acarreta maior índice de reprovação, há uma consciência sobre o desempenho “insatisfatório” também na área da linguagem:

A formação deficiente em linguagem e comunicação representa uma situação tão (ou mais) grave do que a precariedade de formação matemática. A deficiência de conhecimento do idioma acarreta na incompreensão ou domínio precário de textos que leva a dificuldade de aprendizado de toda e qualquer disciplina com reflexos, inclusive, na comunicação sensata discente-docente. Assim sendo, o curso de nivelamento em matemática e talvez, um em linguagens/comunicação representarão o suporte para intermediar os ingressantes do BC&T às exigências do ensino superior buscando reduzir a retenção e a evasão, características dos anos iniciais na Universidade. Certamente que o nivelamento fortalecerá a autonomia e autocrítica dos estudantes, base para a superação das dificuldades inerentes aos estudos superiores. (p.28)

O curso de nivelamento em cálculo é ofertado no início de cada semestre, conforme proposto no projeto pedagógico; mas não foi identificada nenhuma ação relacionada à leitura e escrita, a não ser o oferecimento da disciplina de 60h, que, antes, conforme afirmado pelo professor da respectiva disciplina, fazia parte das disciplinas opcionais, mas dado o desempenho precário dos alunos, passou a ser obrigatória para todos.

Como se pode constatar, o processo de expansão vai representando para a universidade um grande desafio que extrapola o mero cumprimento das metas propostas pelo Reuni e acatadas pela instituição, quando da adesão ao programa. Esse não é um desafio exclusivo da UFVJM ou das demais universidades brasileiras. Como visto nos estudos de Lea e Ivanic (2006), todo processo de expansão tem seus custos e cada contexto constrói ferramentas para enfrentá-los, sem perder de vista o objetivo da expansão, qual seja o de possibilitar o acesso de um número cada vez maior ao ensino superior.

4.6 As concepções de letramento nos documentos institucionais

As orientações estabelecidas na legislação em nível nacional são seguidas nos documentos institucionais da UFVJM e, também ali, parece predominar a concepção de letramento ora como socialização, ora como habilidade de estudo. Porém, a adoção dessa concepção não é unânime. Diferentes instâncias apresentam pontos de vista também diferenciados.

Apesar da previsão de diferentes gêneros acadêmicos em todos os cursos, apenas quatro dos vinte e três cursos da instituição oferecem orientação específica para a escrita, através da inserção, em sua matriz curricular, de uma disciplina de *Leitura e Produção de Textos*. Parece estar implícito nessa atitude, o entendimento de que basta ao aluno estar imerso no universo acadêmico para adquirir as habilidades necessárias ao exercício da escrita dos gêneros acadêmicos, o que caracteriza o entendimento do letramento como socialização, ou, em uma visão mais otimista, a concepção de que a tarefa de discussão sobre a linguagem e sobre o fazer acadêmico é parte constitutiva da ação de um docente.

. Todos os cursos exigem um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), mas a orientação prevista se dá, ora pela indicação de um manual contendo as normas técnicas, ora pelo oferecimento de uma disciplina de *Metodologia* que tem o objetivo de instrumentalizar os acadêmicos para elaboração desse trabalho, destacando-se nessa orientação a concepção de letramento como habilidade de estudos.

Como exemplo, podemos citar a reclamação dos alunos acerca da falta de apoio sistemático da instituição às práticas de escrita. Durante o período da pesquisa, invariavelmente, alguns alunos me pediam carona no trajeto do *campus* à cidade. Durante o percurso, informava sobre a pesquisa e aproveitava para ouvir a opinião desses alunos a respeito das suas experiências com a escrita na universidade. Uma aluna, cursando o primeiro ano do mestrado em Química, disse que sua grande dificuldade na graduação,

em especial nos anos finais quando da realização do TCC, foi a “*falta de orientação no aspecto linguístico*”. Segundo ela, o professor mandou que ela reescrevesse várias vezes o trabalho “até ele ficar bom”, mas a reescrita tomava como parâmetro apenas o manual indicado.

A concepção prevista nos documentos não encontra unanimidade entre docentes, equipe técnica e mesmo entre os discentes. Em entrevista realizada com a equipe da Divisão de Apoio Acadêmico, setor responsável pela orientação da elaboração dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC), é possível identificar que a concepção de letramento é ampliada, apresentando características do letramento como habilidades e também do letramento como prática social. A coordenadora do setor defende um projeto amplo de instrumentalização para a escrita dos diferentes gêneros, considerando o perfil do aluno que está ingressando na universidade e suas dificuldades.

Só que hoje que a gente sente falta nos projetos, a gente até discute isso aqui, nós discutimos a questão de se trabalhar um projeto levando em consideração o perfil do ingressante na universidade, não do egresso, entende? então, por exemplo, vamos construir um projeto pra quem? É a primeira pergunta; se eu reclamo de um perfil então eu tenho que trabalhar com a questão.../ a gente sabe de maneira informal, por exemplo, as dificuldades com a leitura, escrita, matemática e tal, só que na hora de pensar o projeto a gente não vê, por exemplo, metas e ações concretas, para trabalhar essa formação. Tirar os alunos desse patamar, desse nível que eles tão chegando aqui e colocar mais adiante; muitas vezes a gente vê que eles não colocam isso bem claro na proposta pedagógica ... (Trecho da entrevista realizada com a equipe de apoio pedagógica, em 11/09/2012)

Os projetos propostos no sentido de minimizar as dificuldades dos alunos nessa área e os incentivos oferecidos através de alguns programas institucionais, apoiados pelo Governo Federal, são iniciativas que evidenciam a preocupação em apresentar alternativas para alterar o quadro atual, marcado pela queixa da defasagem. Ao mesmo tempo, percebe-se uma necessidade de estudos mais sistematizados que permitam compreender a natureza dessas queixas, de modo a propor ações mais produtivas em cada instância, sem esse viés apenas compensatório. A coordenadora do DAP expõe alguns pontos da política institucional que vem sendo construída e percebe-se que a natureza

dos problemas objeto de preocupação por parte da instituição demanda ações também diferenciadas.

Outra coisa que eu observei é que a pro-reitoria de graduação tem estimulado esses projetos, inclusive criou o Programa de Apoio ao Ensino na graduação, PROAE, que é um programa que tem como objetivo, propor ações, por exemplo, fazer estudos sobre a graduação e propor ações para melhorar o ensino na graduação. Nesse projeto então tá estimulado é... trabalhar com retenção e evasão, trabalhar com problemas ligados a nivelamento dos alunos. O pro-reitor uma vez chamou o pessoal lá do BHU, lá das humanidades, exatamente os professores, para poder montar um projeto de Língua Portuguesa, por quê? Porque foi essa a reclamação que ocorreu no CONSEPE²⁸, quando a universidade é.. considerou os alunos que às vezes zeraram uma prova que era específica, e não podiam zerar língua portuguesa. Aí foi considerada esse... essa nota para ingressar né? E houve uma discussão muito grande no Conselho, com representantes lá do BHU... (trecho da entrevista realizada com a equipe de apoio pedagógico, em 11/09/2012)

Esse trecho da entrevista revela não só a preocupação com a escrita, em pauta na instituição, mas também uma vinculação da orientação desses projetos à área específica de linguagem. Essa postura sugere uma intervenção semelhante às experiências realizadas por professores/pesquisadores em contextos em que a necessidade de investimento na formação dos alunos para a escrita acadêmica tem alavancado projetos de escrita através do currículo (WAC), ou da escrita nas disciplinas (WID). Nesse sentido, a clareza acerca do tipo de intervenção mais apropriada a cada situação pode se traduzir em ações mais ou menos produtivas se houver clareza, também, da situação com que se está lidando, conforme mostra estudos realizados por Wingate (2011), já citados.

²⁸ Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão

No caso específico da UFVJM, o grande volume de reclamações e o desejo bem intencionado dos diferentes setores em resolver o problema da defasagem apresentada pelos alunos pode ser um fator de aceleração de propostas que, se por um lado poderá produzir resultados positivos imediatos, por outro, poderá maquiar a necessidade de estudos mais aprofundados sobre as questões envolvidas nesse mar de queixas. Nessa última hipótese, haveria um favorecimento para a centralização das ações na concepção do letramento apenas como desenvolvimento de habilidades.

Capítulo 5

Entre um gênero e outro, a caracterização de uma prática

5.1 Introdução

Ao se propor a descrição dos eventos de letramento observados no período de 19/03 a 09/05/2012, pretende-se construir uma visão que contemple dois movimentos: no sentido horizontal, a descrição possibilita uma leitura individualizada dos eventos, já que busca apreender o cotidiano da aula de cada disciplina observada; no sentido vertical, busca-se compreender e caracterizar o conjunto de eventos observados ao longo do período, na tentativa de compreender como são constituídas as práticas de letramento. Essa descrição toma como referência os diários de campo, bem como os relatórios elaborados a partir deles. Embora se tenha a intenção de descrever os fatos tal como eles acontecem (WOLCOTT, 1994), essa descrição estará sempre sujeita ao recorte, determinado pelos interesses e escolhas do observador.

Sendo o diário de campo e a memória do vivido as principais formas de registro, não raras serão as vezes em que a descrição poderá sofrer processos de aproximação e distanciamento, tal como num *zoom* realizado por uma câmera fotográfica. Embora a ordem proposta seja a cronológica, não se pode dizer que haja linearidade na descrição, pois os eventos, por fazerem parte de um *continuum*, ora retomam um acontecimento anterior, ora apontam para uma ação futura, o que exige rupturas e retomadas.

Para fins de análise e para facilitar a compreensão do movimento empreendido nesta análise, organizei o texto em dois blocos, contemplando dois conjuntos de atividades que considereei como dois grandes eventos: um primeiro composto das orientações e atividades das aulas de *Leitura e*

Produção de Textos que culminaram na produção de uma crônica e de uma resenha; o segundo bloco, com as orientações e atividades das aulas da disciplina *Empreendedorismo*, que culminaram na produção de um plano de negócios. A dinâmica usada neste capítulo será a apresentação, inicialmente, de um quadro síntese das aulas componentes dos eventos analisados, e, em seguida, uma descrição e análise desses eventos, buscando caracterizar que concepções os sustentam.

Como explicitado no capítulo metodológico, o modelo de descrição utilizado baseia-se em Wolcott (1994), por ser esse um modelo que facilita a organização da pesquisa em três etapas prioritárias, ou seja, a descrição, a análise e a interpretação. Além de favorecer a organização, o modelo facilita a realização de incursões que, ao mesmo tempo que evidencia a apresentação dos fatos, deixa margem para a interpretação, tão característica das pesquisas qualitativas. A adoção desse quadro se fez com as devidas adaptações, impostas pela realidade observada – a aula em si.

Nesse sentido, considero também Marinho (2010), que propõe que a aula seja entendida como um macroevento, por tomar a escrita como um eixo estruturador das interações ali vivenciadas. No interior da aula, realiza-se um conjunto de atividades mediadas pelo texto escrito, que ela chama de microeventos. A autora afirma que:

Analisar eventos de letramento na sala de aula significa descrever as regras a eles subjacentes, levando em conta a situação de interação (os sujeitos e seus objetivos, o referente ou objeto da interação), o material escrito (os gêneros textuais e seus suportes), e modos de relação com esse material escrito, as interações verbais evidenciadoras da negociações de significados e de efeitos de sentido que se constituem em torno e a partir desses textos. Para compreender a lógica e os significados desses eventos, alçando-os à categoria de práticas de letramento, é necessário situá-los no contexto histórico das práticas culturais e da instituição que os produzem (nesse caso, a sala de aula), assim como confrontá-los com as relações de poder. (Marinho, 2010, p. 80)

Por fim, vale esclarecer que a concepção de eventos e práticas de letramento são aqui consideradas de acordo com Street (2003) e Barton (1994). Esses autores insistem na distinção entre eventos e práticas de letramento. Street (2003) argumenta que pesquisas em *New Literacy Studies*

(NLS), ao mudarem a visão sobre o letramento, sugerem que práticas de letramento variam de um contexto para outro, de uma cultura para outra e ainda existem efeitos de diferentes letramentos em diferentes condições. O conceito de prática representa uma nova tradição na consideração da natureza do letramento focalizando não só a aquisição de níveis e domínios, mas os significados envolvidos no letramento como uma prática social.

Para Barton *et al* (2000), eventos de letramento são atividades onde o letramento tem se desenrolado. Usualmente há um texto escrito (ou textos), em torno do qual se desenvolve a atividade central, incluindo o conversar em torno do texto. A noção de evento indica a natureza situada do letramento, que sempre existe em um contexto social, tendo os textos como componente crucial.

5.2 Entre crônicas e resenhas: a constituição de uma prática acadêmica

A sala de aula como espaço dinâmico de ocorrência de eventos de letramento

A sala onde acontecem as aulas da disciplina *Leitura e Produção de Textos* está situada no segundo piso de um prédio de três andares. É uma sala ampla e bem arejada, que oferece acesso através de duas portas localizadas ao longo do corredor: uma conduzindo à parte frontal da sala, onde se localiza o quadro branco e a mesa do professor, e a outra que conduz aos fundos da sala. Essa porta dos fundos é muito utilizada pelos alunos que chegam atrasados ou que precisam se ausentar antes do término da aula. A infraestrutura oferecida disponibiliza 01 quadro branco, 01 tela de projeção, 01 mesa com cadeira para o professor e aproximadamente 65 cadeiras para os alunos. Essas cadeiras são acopladas a um suporte do lado direito para se colocar caderno ou notebooks. Considerando que nem todos os alunos são destros, algumas cadeiras são equipadas com esse suporte do lado esquerdo, para atender a essas especificidades.

A sala não possui nenhum quadro de avisos nas paredes, o que, de certa forma, revela a dinâmica como ela é utilizada. Os diferentes cursos oferecidos pela instituição ministram aulas nesse prédio, então, não há, nas salas, nenhuma pista que identifique um curso em si. Avisos de toda natureza são afixados em quadros ao longo dos corredores. As aulas são distribuídas no início de cada semestre, por um setor integrante da Pró-reitoria de Administração, em consonância com a Pró-reitoria de Graduação. Dessa forma, tão logo efetua a matrícula por meio Sistema Integrado de Gestão Acadêmica (SIGA), o aluno tem acesso ao mapa de salas, onde serão oferecidas as disciplinas. Na aula de *Leitura e Produção de Textos*, por exemplo, o professor fica nesta sala, ministra aulas para a turma A; terminado o turno, a turma sai e entra a turma B, para assistir aulas da mesma disciplina com o mesmo professor.

A sala dispõe, ainda, de um armário para se armazenar equipamento de áudio e vídeo; porém, esses equipamentos não ficam no armário, pois, segundo relato do professor e dos próprios alunos, estava havendo extravio dos equipamentos, tendo sido registrados caso de desaparecimento de um projetor multimídia, bem como de estabilizadores de energia. Por esse motivo, sempre que se faz necessária a utilização de um equipamento dessa natureza, o professor assina sua retirada no setor responsável. Como não há previsão de tempo específico de intervalo entre um turno de aula e outro, os primeiros minutos das aulas, bem como os minutos finais, sempre são utilizados para montagem e desmontagem desses equipamentos.

As aulas de *Leitura e Produção de Textos* acontecem às segundas e terças-feiras, de 14h às 16h para uma turma, e de 16h às 18h para a outra. Apesar de serem oferecidas 72 vagas para cada turma, no site da universidade, nem todas elas são preenchidas. A turma A conta com 56 alunos – sendo 45 do Bacharelado em Ciência e Tecnologia, 05 do Bacharelado em Humanidades, 01 das Ciências Biológicas e 05 da Química; a turma B conta com 53 alunos, sendo 01 do curso de Agronomia, 48 do curso de Bacharelado em Ciência e Tecnologia, 03 do Bacharelado em Humanidades e 01 do curso de Química.

A seguir, passaremos à descrição dos eventos propriamente ditos, organizados de acordo com o acompanhamento das aulas.

Apresentando os eventos da aula 01

O início da aula está previsto para as 14h; como é o meu primeiro dia, chego um pouco antes do horário, de modo a encontrar o professor antes do início das atividades. Fico aguardando, do lado de fora, e assim que o professor chega, cumprimento-o e peço permissão para assistir a sua aula. Pergunto se ele havia participado da reunião em que o coordenador comunicou da minha solicitação para acompanhar as aulas (carta em anexo) e ele diz que sim, que ele já sabia da minha vinda e que eu poderia ficar à vontade. Pergunta se deve me apresentar e eu digo que, se preferir, pode fazer isso ao final do horário ou no início da aula seguinte; não quero atrapalhar a rotina já pré-estabelecida. Dirijo-me para o fundo da sala onde me sento, escolhendo um lugar que me permitisse uma visão panorâmica de toda a sala.

Os alunos vão chegando, falantes, tomam assento nos lugares disponíveis (parece não haver preferência de lugar), abrem suas mochilas e começam a se organizar para a aula. Enquanto isso, o professor escreve em letras bem grandes no quadro branco a palavra “xaveco”. Os alunos observam, alguns cochicham entre si, riem, retomam a conversa travada com o vizinho de carteira, até que o professor dá início às atividades.

Ele pergunta se os alunos sabem o que é um xaveco. Ouvem-se risinhos disfarçados. O professor provoca, dizendo que “xavecar é uma atitude linguística”. Um aluno responde que xavecar é trocar ideia; outro afirma: “xavecar é diferente de conversar fiado” ao que uma aluna retruca em tom de deboche: “depende...”. Os alunos conversam bastante, riem e o professor recupera a proposta da aula, colocando no quadro um esquema contendo os elementos da comunicação (o quê, por quê, para quem, em que condições, como, responsabilidade, contexto/mercado).

Ele questiona os alunos sobre as condições para realização de um xaveco ao que eles respondem listando diversos interesses: para se conseguir uma carona, para fazer uma investida no campo afetivo, para se obter *status* (esse interesse eu não entendi, e como ele não foi explorado, continuei sem entender). O professor solicita exemplificação das situações e vários alunos

falam ao mesmo tempo. Ele pede que se organizem e que falem um de cada vez.

Um aluno explica, então, que uma boa estratégia para começar um xaveco é “perguntar sobre o curso; por exemplo, você faz BC&T ela faz BHu²⁹.” A turma inteira ri, ouvem-se expressões do tipo “vixi”, “nooossa”, deixando implícito um certo julgamento entre o valor que tem para eles fazer um curso do BC&T e fazer um curso do BHu. O professor retoma a palavra e afirma “BH u é legal” e passa a explorar os condicionantes dos processos comunicativos em qualquer gênero textual.

À medida que ele vai explicando cada elemento do processo de comunicação, a turma vai se tornando bastante dispersa, com os alunos falando alto, todos ao mesmo tempo. O professor chama a atenção, pede silêncio e orienta os alunos a se organizarem em grupos de três. Distribui um conjunto de textos, explicando que se trata de crônicas que deverão ser lidas para identificação dos elementos da comunicação. *“façam uma primeira leitura, para ter uma ideia geral do assunto; depois façam uma segunda leitura para identificar os elementos da comunicação.”*

Os alunos ficam em silêncio, fazendo o que lhes foi solicitado. De repente, começam a se ouvir risos baixinhos em alguns grupos, o que, de certa forma, denuncia a parte do texto em que os alunos se encontram na leitura. O professor interrompe a atividade para pedir que não leiam a 2ª folha; mas a maioria dos grupos já havia lido. Ele faz a leitura em voz alta da primeira folha da crônica intitulada “criança diz cada uma”, do autor Mário Prata e analisa oralmente os elementos da comunicação. Os alunos não demonstram muito interesse. O professor propõe que eles leiam as demais crônicas e façam a mesma atividade que ele fez oralmente, só que anotando no caderno. Essa proposta é fortemente rebatida pelos alunos, sob o argumento de que faltam apenas cinco minutos para terminar a aula. Diante disso, a tarefa é deixada para casa. Ele recolhe os textos, se comprometendo a enviá-los por e-mail para que os alunos realizem a tarefa.

²⁹ BC&T, BH u: siglas usadas para se referir aos cursos de Bacharelado em Ciência e Tecnologia e Bacharelado em Humanidades, respectivamente.

Analizando e interpretando os eventos da aula 01

O termo utilizado como tema gerador da aula parece apresentar dois propósitos explícitos: despertar o interesse dos alunos para a prática de escrita; promover a aproximação entre temas do cotidiano e os gêneros que circulam no mundo acadêmico. Nesse sentido, “xaveco” funciona como pretexto para se introduzir um tópico específico do conteúdo a ser trabalhado, a crônica, com destaque para as condições de produção e circulação dos diferentes gêneros.

De acordo com o dicionário, o termo *xaveco* possui as seguintes definições:

a) *Dicionário Aurélio: s. m. 1 barco velho e ou sem resistência. 2. Bras. Fig. Pessoa ou coisa sem importância.*

b) *Dicionário on-line Priberam: s. m. 1. Pequena embarcação de três mastros e velas latinas, do Mediterrâneo, que também se pode deslocar a remos. 2. [Popular] Barco pequeno e mal construído ou velho; embarcação ordinária. 3. [Brasil, Popular] Pessoa ou coisa considerada sem valor. 4. [Brasil, Popular] Pessoa feia e velha. 5. [Brasil, Informal] Comportamento imoral ou desonesto. = TRAPAÇA 6. [Brasil, Informal] Dito ou atitude que visa relacionamento físico ou amoroso.*³⁰

Os comentários dos alunos e as definições dadas por eles se aproximam das definições encontradas nos dicionários, em especial do sentido (6) “atitude que visa relacionamento físico ou amoroso”. Porém, explorar o sentido específico do termo não constituiu objetivo da aula. Nesse caso, seu uso funciona apenas como uma estratégia para se introduzir outros aspectos do processo de comunicação, ou seja, explorar as condições que favorecem ou não o sucesso do ato comunicativo. Os elementos da comunicação propostos como tema principal da aula vão sendo explorados de modo a evidenciar o caráter dialógico (BAKHTIN, 1992-2003) que permeia todo o processo de

³⁰ <http://www.priberam.pt/dlpo/> acesso em 05/07/2012

comunicação. Esse objetivo parece ser alcançado. Quando a aluna contesta o sentido do termo como sendo “diferente de conversar fiado”, ela está atentando para a perspectiva dialógica da linguagem, demonstrando que os sentidos dos discursos dependem das relações que se estabelecem entre os enunciadores. Assim, a consideração ou não de xaveco como diferente de conversa fiada depende do valor que seu enunciador possui em relação ao outro com quem interage pelo discurso.

Nessa aula, foi possível observar que, embora a discussão tenha girado predominantemente em torno do gênero oral (o xaveco), o objetivo da aula foi o de evidenciar os elementos da comunicação que regem a construção de qualquer gênero, com destaque para o lugar de autoria no discurso. Esse aspecto vai sendo explorado a partir das intervenções que o professor faz, chamando a atenção para a responsabilidade de quem diz por aquilo que é dito.

Quando os alunos consideram o “perguntar sobre o curso” como um modo de estabelecer uma interação, eles evidenciam, para além da compreensão do objeto da aula, valores que fazem parte dos seus conhecimentos prévios e que influenciam nos modos de ler e compreender, colocados em ação durante a aula.

Outra comprovação de que os modos de ler e compreender vão muito além do previsto pela atividade em sala de aula pode ser identificada a partir da reação da turma diante da sugestão de um xaveco entre alguém que cursa o Bacharelado em Humanidades e alguém que cursa Bacharelado em Ciência e Tecnologia. Os risos e exclamações revelam um julgamento que parece estabelecido e legitimado no senso comum acerca do valor das profissões e, por extensão, do valor atribuído ao diploma em cada área (Cf. BOURDIEU, 1998).

Embora o curso do Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia não ofereça formação específica, ele é a porta de entrada para os cursos de engenharia (mecânica, química e de alimentos). Isso explica, talvez, a atitude dos alunos em relação aos colegas do Bacharelado em Humanidades, que é um curso que dá acesso às licenciaturas (letras, história, geografia e pedagogia), cursos considerados de menor prestígio social.

Conseqüentemente, seus ocupantes gozam do (des)prestígio que a profissão tem junto à sociedade. Por outro lado, os cursos na área de engenharia gozam de um grande prestígio social; prestígio esse que é incorporado pelos estudantes, já nos anos iniciais da graduação. Essas relações de poder evidenciadas pelos usos linguísticos revelam uma não neutralidade na construção dos sentidos conferidos aos discursos em cada esfera.

A atitude dos alunos explicita um conjunto de valores sociais, advindos de uma determinada esfera que eles usam para projetar o futuro pretendido – um profissional da engenharia e o *status* que a profissão representa. A reação do professor, por sua vez, reflete uma outra instância das relações de poder materializadas na linguagem. A sua atuação profissional e a sua vinculação com o curso advém da sua formação na área das humanidades. Isso, por si só, justifica sua reação ao afirmar “BHU é legal”.

A observação desse episódio comprova que a construção dos sentidos não se restringe ao ambiente universitário, mas está sujeito a valores de outras instâncias nas quais se apoiam, e às quais alteram (Cf. FOUCAULT, 2004)

Um outro aspecto que também pode ser destacado para corroborar essa interpretação encontra-se no projeto pedagógico do curso. De acordo com informações contidas naquele documento, o curso apresenta um alto índice de reprovação, e, no entendimento dos alunos, ser aprovado nas disciplinas é distintivo de inteligência. Contrariamente, o curso de Bacharelado em Humanidades não apresenta um alto índice de reprovação, o que o caracteriza como um curso relativamente fácil; logo, ser aprovado não constitui prestígio.

Essa questão da valorização/desvalorização dos diplomas pode ser entendida a partir de Bourdieu (1992, 1987, 1998). Esse autor afirma que o valor do título escolar nos diversos mercados varia, basicamente, em função de sua maior ou menor oferta. Quanto mais fácil o acesso a um título escolar, maior a tendência a sua desvalorização. Parece, então, que essa é uma lógica que orienta a autorrepresentação feita pelos alunos e pela comunidade acadêmica.

Essas observações nos levam a ponderar que para compreender os eventos que se desenvolvem no espaço da sala de aula é fundamental

conceber as atividades de aula como práticas culturais que integram não só maneiras de ler, construídas para os propósitos do ensino escolar, como também aquelas derivadas de outros âmbitos e disputas sociais acerca do seu valor. A cultura escolar está atravessada por processos sociais e políticos originados fora da escola, sempre sujeita à possibilidade da invenção cotidiana de novos usos e sentidos dos textos recebidos (ROCKWELL, 2001, citada por COSTA, 2010).

Aula 02

Aula /data	Ponto de vista do narrador	Contexto /situação imediata de interação	Participantes (grupo em interação)	Objetivos e estratégias	Principais eventos de letramento	Gênero(s) textual (ais) / modos de apresentação/ suportes
19/03/2012 16 às 18h (B) Aula da disciplina Leitura e Produção de Textos	Observador	Aula de leitura no espaço da sala de aula, mediada por uma relação de maior empatia entre professor e alunos; ;	Professor A e 34 Alunos (20M e 14H) Alunos trabalhando em duplas/ sob orientação do professor (orientações passadas oralmente aos alunos)	Introduzir o tema “elementos da comunicação” a partir de uma brincadeira sobre as estratégias de “xavecação” mais comuns utilizadas pelos universitários	Esquematização, no quadro branco, dos elementos da comunicação constitutivos dos diferentes gêneros discursivos; Exemplificação (oral) feita pelos alunos dos tipos de xaveco; Análise (oral) dos elementos da comunicação nos diferentes xavecos sugeridos pela turma; Organização da turma em duplas e distribuição de um conjunto de crônicas a serem analisadas pelos alunos; Leitura, em voz alta, pelo professor, da crônica “criança diz cada uma” do autor Mário Prata; Atividade oral de identificação dos elementos da comunicação na crônica lida; Tarefa a ser realizada em casa: análise das demais crônicas para identificação dos elementos da comunicação;	Gênero oral: aula expositiva, diálogo. Gênero escrito: crônica Suportes e modos de apresentação: Quadro branco, textos xerografados, Data-show e computador.

Apresentando os eventos da aula 02

Segundo turno de aulas para o mesmo professor. Os alunos da turma A deixam a sala e o professor vai organizando a aula no quadro, colocando os tópicos a serem discutidos. O tema é o mesmo da aula anterior. Os alunos vão chegando, conversando ruidosamente uns com os outros, e vão ocupando os lugares mais próximos da mesa do professor. Enquanto aguarda a chegada de um maior número de alunos, o professor passeia por entre as carteiras, faz comentários brincalhões sobre uns e outros, a que os alunos retrucam no mesmo tom.

Quando é proposto o tema “xaveco” todos identificam um colega chamado “baiano” como sendo o maior “xavequeiro” da turma (parece que esse aluno não cursa essa disciplina). O professor provoca as alunas a revelarem os xavecos que elas já receberam, dirigindo-se a um grupo que falava baixinho e ria. Os alunos começam a participar mais, falando sobre os temas que são usados para dar início aos xavecos. Todos falam, riem e o professor chama a turma de volta para a aula, retomando os elementos que fazem parte do processo de comunicação e destacando a importância de cada um, em especial da responsabilidade do enunciador por aquilo que diz.

A sistematização desses elementos é feita através da apresentação de um *Power-point*. O professor propõe aos alunos que se organizem em duplas para realizar as atividades. Essa turma apresenta um número menor de alunos que a anterior, mas é uma turma que conversa muito, o que demanda uma constante atuação do professor, no sentido de chamar a atenção dos alunos para a aula.

O professor destaca a possibilidade de haver ‘mudança de gênero’ dentro de um mesmo texto (ao que parece, a noção de gênero é usada como equivalente à de tipologia discursiva – descrição, narração, dissertação).

É distribuído um conjunto de textos (crônicas) e os alunos são orientados a se organizarem em duplas. Para discutir as questões, o professor se propõe a fazer a leitura da crônica – Criança diz cada uma – em voz alta.

(Essa crônica é organizada em torno de um conjunto de pequenas histórias relatando fatos cotidianos.)

Os alunos vão identificando os elementos da comunicação (o quê, por quê, para quem, como, responsabilidade pelo dizer) conforme o texto vai sendo discutido. A interpretação dos textos foi feita sob diferentes perspectivas pelos alunos. O destaque mais comum foi a observação do teor das histórias: *“começa com histórias mais inocentes que vão se tornando mais sérias”*. Quando o professor propõe a leitura das outras crônicas, um aluno reclama: *“por que num curso de engenharia tenho que escrever 5 crônicas?”* A que o professor responde, divertido: *“escrever, não, por enquanto, você vai apenas LER 5 crônicas”*.

O horário da aula chega ao fim, mas antes de dispensar os alunos, o professor me convida a me autoapresentar para a turma. Explico que estou no doutorado e que meu objeto de pesquisa são as práticas de escrita no ensino superior. Aproveitei para deixar o convite para aqueles que tivessem interesse em participar da minha pesquisa. Os alunos se mostraram amigáveis, agradeceu pela atenção e eles foram dispensados pelo professor.

Analisando e interpretando os eventos da aula 02

As interações estabelecidas em sala de aula seguem as mesmas orientações da aula anterior. As aulas seguem, em geral, um padrão que parece ser comum ao gênero aula, não importando o nível em que ocorra: o texto oral ou escrito é utilizado como ponto de partida para o alcance dos objetivos propostos. O professor coordena a ação, buscando estratégias para manter o interesse da turma bem como a disciplina (lê em voz alta, faz perguntas sobre o texto, chama a atenção dos alunos); os alunos, por sua vez, comportam-se com maior ou menor reverência, dependendo do grau de proximidade que estabelecem com o professor. Nessa aula, em particular, em que parece haver uma maior afinidade entre professor/alunos, o comportamento da turma mostra-se menos formal. Os alunos conversam

paralelamente, saem da sala a qualquer momento, fazem outras coisas como, por exemplo, mexer no celular ou jogar no computador, demandando maior esforço do professor em fazer com que mantenham o foco no tema da aula.

Chama a atenção, na observação dessa aula, em especial, o fato de que certos gêneros da conversação parecem ser próprios do universo masculino. Cabe aos alunos exemplificarem os tipos de xaveco que surtem efeitos mais positivos no relacionamento com as alunas, bem como, cabe às alunas apresentarem exemplos dos tipos de xavecos de que já foram alvo. Os exemplos apresentados pelos alunos e a própria atitude do professor ao conduzir as perguntas confirmam essa hipótese, o que resultou em uma estratégia produtiva para a identificação dos elementos da comunicação, temática desenvolvida nas aulas.

À medida que a discussão vai avançando, dois alunos, em especial, se destacam, apresentando questionamentos e respostas mais elaboradas, demonstrando um conhecimento “escolarizado” dos conceitos abordados. Um exemplo dessa escolarização se faz presente quando um deles pergunta se os elementos da comunicação tem a ver com as teorias de Saussure. Verifico depois que esses alunos são oriundos do Bacharelado em Humanidades. Essa aula deixa pistas sobre os significados da leitura para os alunos de diferentes cursos (explicitados nos modos de interpretar) e no valor da escrita para os diferentes cursos (explicitado no questionamento do aluno sobre a produção de crônicas em um curso de engenharia). Também nessa aula é possível constatar que as regras utilizadas para caracterizar os gêneros orais são as mesmas que norteiam o gênero escrito. Assim, ao explorar as condições de produção do “xaveco”, o professor destaca as condições de sucesso ou de fracasso na realização da comunicação. A exemplificação dessas condições é confirmada a partir da análise das crônicas.

Aula 03

Aula /data	Ponto de vista do narrador	Contexto /situação imediata de interação	Participantes (grupo em interação)	Objetivos e estratégias	Principais eventos de letramento	Gênero(s) textual (ais) / modos de apresentação/ suportes
20/03/2012 (B)	Observador	Sala de aula de Leitura e discussão/ interpretação oral de textos;	Professor A e 26 alunos (13H e 13M)	Retomar as atividades propostas na aula do dia anterior a partir do estabelecimento de relação entre a história narrada na crônica e o cotidiano; (relação entre os modos de narrar utilizados na crônica e aqueles utilizados por grupos de autoajuda); sistematizar as características do gênero “crônica”;	<p>Anotação no quadro dos elementos da comunicação a serem analisados na crônica;</p> <p>Leitura em voz alta, pelo professor, da crônica “Socialmente” do escritor Antônio Prata.</p> <p>Proposição de questões orais acerca dos elementos da comunicação;</p> <p>Exploração dos recursos linguísticos utilizados na construção da crônica;</p> <p>Sistematização oral do conceito do gênero crônica;</p> <p>Proposta de produção individual de uma crônica (tarefa a ser realizada em casa);</p>	<p>Gêneros orais: aula expositiva; discussão;</p> <p>Gêneros escritos: Crônica, e-mail;</p> <p>Modos de apresentação e suportes: Textos impressos xerografados; Quadro branco; Power-point, computador, caderno de anotação;</p>

Apresentando os eventos da aula 03

Chego na sala de aula juntamente com o professor; os alunos vão chegando aos poucos. É retomada a atividade da aula anterior (análise das crônicas). O professor anota no quadro os elementos da comunicação e uma aluna pergunta: “É pra copiar, professor?” ao que ele responde que não, que aquelas questões serão discutidas oralmente pelo grupo. Ele afirma que o sucesso da atividade da semana seguinte dependerá da forma como eles realizarão essa tarefa. A atividade é discutida da seguinte maneira:

Leitura do texto “Socialmente”, do autor Antônio Prata, em voz alta – os alunos acompanham e corrigem o professor quando esse pronuncia “melancia” ao invés de “meleca” (o que comprova que eles estão acompanhando com atenção a leitura).

Elaboração, oral, de questões relativas aos elementos da comunicação (o quê, para quê, por quê, para quem, como).

Alguns alunos vão respondendo, outros vão complementando as respostas e o professor vai organizando as respostas no quadro, reiterando a importância da participação de todos. São exploradas as estratégias discursivas utilizadas na crônica (comparação com a forma de narrativa utilizada por grupos de autoajuda – tipo AA (Alcoólatras Anônimos), o que leva os alunos a se divertirem com a exemplificação, principalmente, quando o professor brinca que “eles se reconhecem nessa estratégia”.

É realizada a leitura da 2ª crônica (“Tempo”) do mesmo autor: alguns alunos acompanham a leitura atentamente, outros jogam no computador ou no celular (nesse momento, alguns alunos se mostram bastante dispersos). O professor explora a forma como o autor se utiliza dos recursos linguísticos para construir sua crônica, identificando a metáfora, a narrativa, a dissertação, como caracterizadores desses recursos.

Leitura da 3ª crônica “Bando”, também do autor Antônio Prata: é utilizada a mesma estratégia anterior (exploração dos elementos da comunicação), porém, relativamente ao público-alvo, instaurou-se uma grande

polêmica entre os alunos: são feitos julgamentos acerca do perfil do leitor, das intenções do autor, a que ideal de “mulher” e “homem” o texto se refere, que valores são retratados/reafirmados.

Leitura da 4ª crônica “Crimes na internet” do escritor Carlos Heitor Cony: após a leitura feita pelo professor, são discutidos os elementos da comunicação, como nas crônicas anteriores. Uma aluna comenta que não há coerência entre título e texto, pois o texto não fala de crime, especificamente. Essa questão é debatida rapidamente, mas a discussão não vai adiante.

O professor passa para a leitura da 5ª crônica “Lição de humanidade”, também de autoria de Carlos Heitor Cony. Após a leitura, o debate se instaura em torno de “o quê” seria o tema principal da crônica. Após longo debate eles concluem que nos dois últimos textos a identificação do quê e do porquê foi mais difícil que nos anteriores. O professor aproveita para explorar a narrativa como sendo uma das formas de constituição do gênero crônica. São retomadas as estratégias dos textos anteriores para sistematizar o conceito de crônica (linguagem, tipo de assunto, estratégias discursivas, etc).

A partir dessa sistematização, é apresentada aos alunos a proposta de escrita: eles deverão produzir uma crônica a ser entregue na aula seguinte. O professor afirma que esse será o primeiro texto a compor o livro que eles escreverão ao longo do semestre.

Os alunos perguntam se a produção deverá ser individual ao que o professor responde com outra pergunta: “*Acaso algum dos textos trabalhados foi produzido em grupo?*”. Propõe aos alunos que retornem aos textos e reflitam sobre as condições de produção de uma crônica. Recomenda que o texto a ser entregue seja digitado; assim termina a aula.

Interpretando os eventos da aula 03

Embora a crônica tenha sido o principal gênero escrito abordado, inúmeros outros gêneros, em especial, gêneros orais, como, por exemplo, as conversas em grupos de autoajuda e os ditos populares, foram referências

mobilizadas para sua compreensão. Chamaram a atenção, nessa aula, a grande utilização, pelos alunos, de notebooks e celulares. A despeito do modelo da organização do gênero aula (utilização de quadro, distribuição de textos xerografados para leitura, leitura silenciosa e em voz alta dos textos, perguntas acerca dos textos, debate das ideias principais e indagação acerca do perfil do leitor, dentre outros), a presença e utilização desses instrumentos tecnológicos desafiam a linearidade que orienta esse modo de organização. Percebe-se nessa dinâmica uma convivência entre instâncias da vida privada (leitura e resposta de *sms*, leitura e resposta de e-mail, participação em jogos de computador – pôquer, buraco etc. – com pessoas que estão fisicamente em outros espaços) e a esfera acadêmica, materializada no gênero aula. Essa aparente indisciplina, se considerados os parâmetros pressupostos pelo gênero aula (organização das carteiras, das formas de interação, das autorizações dos turnos de fala etc.) pode ser entendida, também como um exercício de autonomia. Essa multimodalidade (Cf. KRESS, 2003) na comunicação em sala de aula é mais um dos desafios que a universidade precisa compreender, nesse processo de expansão que mostra ser, não apenas uma expansão de acesso, mas de fronteiras entre diferentes mundos: o mundo acadêmico, o mundo não acadêmico, o mundo virtual, representativo de uma modernidade líquida, nos termos de Bauman (2003), dentre outros.

Também nessa aula, a polemização de questões suscitadas pelos textos, mas que se articulam ao cotidiano dos alunos, evidencia uma tensão entre os modos de ler, sempre orientados por um modelo escolarizado e os modos de compreender, muitas vezes orientado pelos valores socioculturais adquiridos em outras instâncias. O debate sobre a visão supostamente “machista” explicitada no seguinte trecho da crônica “Bandos”, é um exemplo disso:

“Mais tarde, Cabral, Pero Vaz e sua turma disseram que iam pras Índias, mas cruzaram o Atlântico, chegaram ao Brasil e encontraram várias índias nuas, “com as vergonhas mui saradinhas”, como escreveu Caminha ao rei. O que fizeram nossos portugas, para não dar chabu, na volta? Carregaram seus barcos com troncos de uma árvore de onde se extraía boa tinta vermelha, para tecidos. Disseram, “olha só, querida, erramos o caminho, voltamos meses após o combinado, mas agora você pode, finalmente, tingir as cortinas da sala”.

A despeito dessa passagem, algumas alunas acusam o autor de machismo, ao passo que os alunos o defendem, dizendo que ele só quis ficar bem com as mulheres. Elas concordam, em parte, mas argumentam que o perfil de mulher apresentado no texto não condiz com os tempos atuais. Um aluno faz uma piadinha afirmando que o problema é que *“antigamente, as mulheres cozinhavam como as mães, hoje, elas bebem como os pais”*.

Percebe-se, por esse debate, que os lugares estabelecidos para homens e mulheres ainda é uma questão – que pode até parecer ultrapassada – mas que ainda movimenta o imaginário social, especialmente em cursos considerados mais “adequados” para homens. Esta é uma turma em que 65% dos alunos são do sexo masculino.

O debate nessa turma foi bastante centralizado nas estratégias discursivas que vão demarcando a posição de quem diz diante daquilo que é dito. O professor, ao sistematizar as características da crônica, fez questão de destacar o caráter dialógico da linguagem e, em consequência disso, a necessidade de cada um se responsabilizar por aquilo que é dito, já que não existe neutralidade no processo comunicativo.

Aula 04

Aula /data	Ponto de vista do narrador	Contexto /situação imediata de interação	Participantes (grupo em interação)	Objetivos e estratégias	Principais eventos de letramento	Gênero(s) textual (ais) / modos de apresentação/ suportes
20/03/2012 16 às 18 (A) Disciplina: Leitura e Produção de Textos;	Observador	Sala de aula; aula de leitura, interpretação e discussão de textos.	39 alunos (21 mulheres e 18 homens) e professor A Alunos debatendo entre si	Incentivar os alunos a participarem da atividade como condição de sucesso na produção dos gêneros seguintes; explorar as relações entre os mundos narrados e o mundo concreto de vivência dos alunos;	Leitura em voz alta das crônicas: “Socialmente”, “Tempo”, “Bando” (de autoria de Antônio Prata) e “crimes na internet”, “Lição de humanidade” (de autoria de Carlos Heitor Cony); Discussão de aspectos explorados na construção desse gênero nos diferentes textos (linguagem, estratégias discursivas, adequação texto/contexto, tema, extensão, etc); Debate entre os alunos; Debate sobre marcas de oralidade na linguagem do gênero crônica; Sistematização do conceito e das características do gênero crônica; Proposição da tarefa de escrita de uma crônica (a ser realizada em casa)	Gêneros orais: Aula expositiva; debates; Gêneros escritos: crônicas; email; suportes e modos de apresentação: computador, data show, textos xerografados, quadro branco;

Apresentando os eventos da aula 04

O professor inicia a aula se desculpando por não ter postado os textos no e-mail da turma, conforme combinado na aula anterior. Há um incentivo para que os alunos participem das atividades, como condição para o sucesso da proposta. Além de valer ponto, essa atividade muito contribuirá para o desenvolvimento das propostas a serem trabalhadas nas semanas seguintes.

O professor faz a leitura do texto “Tempo”, do autor Antônio Prata, em voz alta. Os alunos acompanham (alguns usam o notebook para acompanhar a aula, outros, para jogar). Na discussão dos textos, muitos alunos participam, discordam uns dos outros – ao mesmo tempo em que se percebe um esforço do professor para que se mantenha o foco nas questões propostas. Quando é lido o trecho,

*[“Hoje, não. **Tá** tudo aqui, e, se não está, nos afligimos. Queremos o pássaro na mão E os dois voando. Por que é que ainda não trouxeram esses dois que **tão** no céu, diabo?! Já não era melhor ter pego logo os três, de uma vez, otimizando custos e esforços?”] (grifos meus)*

um aluno interrompe perguntando se é correto usar “tão” ao invés de “estão”, conforme ocorre no texto. O professor direciona a discussão no sentido de fazer os alunos refletirem sobre a adequação ou inadequação do uso dessa expressão, marca da linguagem oral, naquele gênero específico, considerando a situação comunicativa em pauta. São identificadas outras expressões que conferem ao texto o tom de informalidade e tudo isso é utilizado na composição das características do gênero “crônica”.

É feita a leitura do texto seguinte “Bando”, do mesmo autor. Quando o professor pergunta sobre o tema principal da crônica, um aluno responde rindo que o tema é “liberdade”³¹. A turma toda cai na gargalhada e o professor pergunta se por acaso o texto expressa uma visão machista (esse é o mesmo

³¹ O texto analisa a atitude dos homens, desde as brincadeiras infantis até os grandes feitos, as grandes navegações e a ida à lua, por exemplo, como sendo uma estratégia por eles utilizada para se livrarem da inibição imposta pela presença feminina.

texto que gerou polêmica na outra turma). A turma debate e são identificadas diferentes possibilidades de interpretação. Percebe-se que os textos que suscitam polêmica são os que apresentam maior dificuldade de análise objetiva, sendo assim os mais difíceis de serem “enquadrados” como característicos do gênero ao qual pertencem.

A partir da leitura do 4º texto “Lição de humanidade”, do autor Carlos Heitor Cony, percebe-se a pouca participação dos alunos, que já demonstram sinais de cansaço. O professor se esforça para trazer a turma para a análise. São enfatizadas as características que se fazem presentes no texto (linguagem, tipo de expressões, extensão, etc) e que são características próprias do gênero crônica.

É feita a leitura do último texto, “Crimes na internet”, também do mesmo autor, a exploração dos aspectos discursivos e a sistematização do gênero a partir da análise das características comuns a todos os textos. O professor propõe aos alunos, como tarefa a ser entregue na semana seguinte, a produção de uma crônica. Encerra a aula e dispensa os alunos. Saímos da sala conversando e ele se mostra bastante cansado. Comentamos sobre a participação da turma e o quanto às vezes a aula nos absorve. Agradeço pela disponibilidade dele em me oportunizar acompanhar as aulas, me despeço desejando-lhe uma boa semana e vou embora.

Analisando e interpretando os eventos da aula 04

Essa aula se assemelha àquela ministrada na turma anterior apenas pela dinâmica (leitura silenciosa, leitura e discussão dos textos, proposição de elaboração de uma crônica), mas as respostas dos alunos e a postura deles diante dos debates é bastante diferente. Destaca-se, por exemplo, o foco em questões mais linguísticas (atenção para as marcas de oralidade) ao passo que na turma anterior, o foco se deu muito mais nas questões discursivas (os sentidos e as representações suscitados pela imagem de homem e de mulher, identificados na crônica).

Chama a atenção, também, a maior disponibilidade dos alunos em admitirem a polissemia que caracteriza os textos. Eles identificam as dificuldades no enquadramento dos textos às características previamente estabelecidas para o gênero, mas parecem compreender que a construção de sentidos para a leitura está condicionada ao conhecimento partilhado entre leitor/autor. A preocupação com aspectos formais da norma culta, também, chama a atenção. Essas intervenções, feitas por alunos de outros cursos, que não do Bacharelado em Ciência e Tecnologia, denotam que a heterogeneidade a ser considerada na proposição dos conteúdos é não somente aquela advinda dos diferentes universos socioculturais dos alunos, mas também dos diferentes universos de escolarização.

Aula 05

Aula /data	Ponto de vista do narrador	Contexto /situação imediata de interação	Participantes (grupo em interação)	Objetivos e estratégias	Principais eventos de letramento	Gênero(s) textual (ais) / modos de apresentação/ suportes
Aula 05 26/03/2012 (turma A) Disciplina: Leitura e Produção de Textos	Observador	Sala de aula - aula de leitura	Professor, alunos	Apresentar as estratégias de correção dos textos; Refletir sobre a importância da reescrita para o processo de aperfeiçoamento na produção escrita	Comentário, entre os alunos sobre a estética de apresentação dos trabalhos; Recolhimento dos trabalhos pelo professor; Apresentação da proposta de correção dos textos; Destaque para a reescrita como fundamental para melhoria da produção; Apresentação geral da proposta de trabalho do próximo gênero: a resenha;	Gênero imagético: filme; Gêneros escritos: resenha, comunicado, crônicas. Suporte: data-show, quadro, computador

Apresentando os eventos da aula 05

Antes que o professor entrasse em sala, os alunos foram chegando aos poucos e começaram a comentar entre eles sobre a crônica que iriam entregar daí a pouco. As perguntas eram do tipo: “você fez?” “fez sobre o quê?” “fez capa?” “Ih, eu não fiz capa e nem coloquei o nome da disciplina; só fiz o texto e assinei, será que tem problema?” “capa a gente faz para seminário”

Nesse momento, aqueles alunos que estavam sentados próximos de onde eu me encontrava, começaram a trocar os textos entre eles; perguntei ao que estava sentado ao meu lado e que havia recebido de volta o texto das mãos de uma colega se eu poderia ler o seu texto. Ele concordou e me passou o trabalho. Li atentamente (e criticamente, pois minha função professora foi acionada imediatamente) a crônica e em seguida a devolvi para ele comentando que o texto havia ficado muito bom. Ele me perguntou se eu também havia feito uma crônica ao que tive que improvisar uma resposta afirmando que sim, mas não especificamente para aquela aula.

O professor chega na sala, cumprimenta os alunos e começa a montar o equipamento de data-show. Pede aos alunos que passem os textos para frente (referindo-se à atividade de produção deixada como tarefa na aula anterior) e começa a explicar que, embora ele houvesse prometido que as crônicas seriam lidas nesta aula (e que ele achava super importante que os textos fossem lidos pelos colegas, para que cada um analisasse o texto do outro, verificando de que maneira os objetivos foram sendo atingidos), isso não seria feito neste dia. Ele avaliou e achou melhor ele próprio fazer a análise desse primeiro texto para que, a partir daí, os alunos fossem revisores de seus próprios textos; foi reforçada, ainda, a importância da reescrita como uma estratégia para o aprendizado e melhoria da escrita.

Ele anuncia o tópico da aula dizendo que, embora eles tivessem começado o processo de escrita pelo gênero crônica que, na avaliação dos próprios alunos, era um gênero menos formal, era necessário se encaminhar para a produção de gêneros mais formais, como a resenha por exemplo. E era isso que eles passariam a trabalhar a partir daquele momento. Então ele

pergunta se alguém saberia dizer o que é uma resenha. Um aluno arrisca uma definição afirmando que uma *“resenha é um resumo daquilo que lemos, acrescido de nossos comentários com base na leitura de outros textos”*; outro acrescenta que uma resenha é *“um resumo daquilo que lemos acrescido da nossa crítica”*. Então o professor pergunta se resenha pode ser feita apenas daquilo que lemos. Os alunos ficam em silêncio e, timidamente, alguém afirma que não. Então o professor retoma a palavra e diz que, realmente, uma resenha pode ser de um texto, de um filme, de um jogo de futebol, etc. também nesse gênero, há textos mais formais, como a resenha acadêmica, por exemplo, mas que por ora, antes de uma definição formal, eles ficariam com essa definição simplificada de um resumo acrescido de comentários. Ele iria exibir um filme e gostaria que os alunos assistissem a ele não como meros espectadores, mas como alguém que será convidado a escrever uma resenha sobre ele; assim, eles deveriam prestar bastante atenção para obterem o máximo de elementos para a resenha.

O filme exibido foi *“Mais estranho que a ficção”*. Durante a exibição, todos ficaram absolutamente atentos. Porém, como a duração do filme excedeu o horário da aula, o professor sugeriu que se continuasse na próxima aula, a que os alunos acataram prontamente.

Analisando e interpretando os eventos da aula 05

Essa aula demonstra um maior investimento do professor em dois aspectos: na reescrita como condição de autonomia e na observação das características de um gênero – crônica – como fundamento para a elaboração de outro gênero – resenha –. A demonstração de preocupação dos alunos com aspectos mais formais tanto da língua quanto da estética de apresentação dos trabalhos pode ser entendida como resultado da socialização acadêmica a que eles vêm sendo expostos.

Como se disse no início deste capítulo, a apresentação dos eventos, embora seguindo uma ordem cronológica, não tem compromisso com a linearidade dos fatos. Assim é que essa constatação de que a socialização

acadêmica vai se evidenciando na postura adotada pelos alunos em diversos momentos da aula, é fruto não desta observação da aula 05, mas do conjunto de observações realizadas.

As perguntas “você fez?” “fez sobre o quê?” e o entusiasmo pela leitura dos textos dos colegas, observado no início da aula, revelam uma face do evento que nem sempre é esperado em uma sala de aula no ensino superior. Geralmente, esse espaço se marca pela sisudez. Mas ao que parece, essa sisudez, no entendimento dos alunos, não é atribuída aos trabalhos cotidianos, mas somente àqueles representativos do espaço acadêmico. “fez capa?” “Ih, eu não fiz capa e nem coloquei o nome da disciplina; só fiz o texto e assinei, será que tem problema?” “capa a gente faz para seminário”. Esse trecho parece ilustrar bem a distinção entre gêneros acadêmicos e gêneros não acadêmicos. Essa distinção será melhor detalhada no próximo capítulo.

A aula seguinte, que seria a de número 06, destinou-se à exibição do filme para a turma B. Como o tempo de exibição ocuparia todo o horário, optei por não permanecer na sala.

Aula 07

Aula /data	Ponto de vista do narrador	Contexto /situação imediata de interação	Participantes (grupo em interação)	Objetivos e estratégias	Principais eventos de letramento	Gênero(s) textual (ais) / modos de apresentação/ suportes
27/03/2012 Disciplina Leitura e Prod. De Textos	Observador	Sala de aula / aula de leitura e debate oral sobre o filme	Professor, alunos	Retomada de aspectos do filme como estratégia para o debate e argumentação a ser utilizada na produção de uma resenha;	Exposição da impressão dos alunos sobre o filme; Considerações variadas acerca do conteúdo do filme e das estratégias utilizadas na narrativa (construção do enredo, personagens, suspense); Projeção na tela e leitura de duas resenhas sobre o filme; Análise comparativa das resenhas; Exploração dos aspectos característicos do gênero resenha (estrutura, vozes, nível de informatividade, linguagem, relação texto-contexto, etc); Sistematização das características do gênero, com retomada dos elementos da comunicação (o quê, para quê, por quê), e ênfase para os tipos de resenha;	Gêneros orais: debate; Gênero imagético: filme; gêneros escritos: resenhas; suportes e modos de apresentação: textos xerografados; Power point, data show, computador; Mídia WMA;

Apresentando os eventos da aula 07

Os alunos vão chegando aos poucos e ocupando seus lugares. Fico sentada ao fundo da sala, observando a movimentação. O professor chega, cumprimenta os alunos e começa a instalar o aparelho de data-show para dar prosseguimento à exibição do filme, interrompido na aula anterior, por falta de tempo.

Antes, porém, de começar a exibição, tece alguns comentários e questionamentos relativos ao filme. Pergunta sobre a primeira impressão que os alunos tiveram do filme, se gostaram, se não gostaram, o que mais chamou a atenção.

Uma aluna afirma que achou o filme confuso, estranho porque “no início parece que alguém está narrando, de repente, já é a personagem que parece fazer parte da vida real, ou então, é alguém da vida real que parece estar ficando louco...”; outro aluno diz que o filme é “*muito louco*”; outro ainda fala sobre “*o cara descobrir que vai morrer e mudar seu modo de vida.*” O professor continua insistindo para que os alunos deem sua opinião, mudando a estratégia da pergunta: “*É um filme sobre destino? vocês acham que a autora se coloca como sendo dona da vida e do destino da personagem?*”

Após essa conversa inicial, o filme é retomado do ponto onde havia sido interrompido e todos assistem a ele atentamente. Ao que parece, as indagações e sugestões de observação surtiram efeito. Terminado o filme, o professor retoma as questões, afirmando que as perguntas iniciais tiveram como propósito fazer com que os alunos saíssem desse lugar de mero espectador. Como alguém que teria a incumbência de redigir uma resenha, eles teriam que atentar para detalhes que talvez não estivessem tão explícitos. São retomados os questionamentos acerca de aspectos do filme e os alunos chegaram a algumas considerações, tais como: a iminência da morte desperta na personagem um desejo de viver intensamente (isso valeria como lição para as pessoas); a autora busca, através da personagem, compreender a depressão; o filme mostra que é possível escrever e ter domínio sobre o que se escreve (relação título/enredo); a personagem começa a mudar a partir do momento que percebe que está sendo narrada; isso leva a refletir sobre a

influência que tem o olhar do outro sobre nossas próprias ações; quem escreve é uma espécie de ‘Deus’, um controlador, porém, o filme mostra que quem escreve também passa pela avaliação através daquilo que ele escreve.

O professor direciona as perguntas para aspectos mais técnicos relativos ao gênero, indagando sobre o gênero mais marcante no filme, se comédia romântica ou drama.

Os alunos ficam um pouco inseguros, mas arriscam alguns palpites, uns dizem que é comédia até certo ponto, outros dizem que perceberam um certo drama; o professor pede que eles exemplifiquem citando partes do filme representativos dos gêneros identificados. Encerrado esse debate, o professor se propõe a apresentar duas resenhas sobre o filme e solicita aos alunos que acompanhem a leitura. Ele projeta os textos no data-show, faz a leitura em voz alta e depois começa a indagar dos alunos sobre diferentes aspectos da resenha (o que representa cada parte, de quem é a voz que fala no trecho, qual o objetivo do texto e de trechos em particular, comenta sobre os recursos linguísticos utilizados pelo autor etc.).

A segunda resenha é projetada, a leitura é feita pelo professor, como na anterior e o questionamento segue a mesma direção. Porém, essa é uma resenha com um nível de informatividade maior, e fica evidente a expectativa do professor para que os alunos atentem para essa característica. Alguns alunos chegam à conclusão de que a segunda resenha foi redigida por um especialista em cinema (chegam inclusive a comparar com o José Wilker³², quando comenta o Oscar), por isso, ela é mais “completa”; já a 1ª contém muita opinião subjetiva, “*é um texto elaborado por uma pessoa como nós*”. Um aluno aborda a credibilidade conferida pelo segundo texto e cita algumas características responsáveis por isso (detalhamento das informações com base em dados objetivos, uso da impessoalidade, informações técnicas sobre o filme) bem como os elementos que contribuem para a perda dessa característica no primeiro texto (uso da 1ª pessoa, expressões que denotam opinião pessoal, pouca informação e muita opinião). Os espaços de

³² Ator brasileiro, bastante popular, que atua como comentarista durante exibição do Oscar, transmitida pela Rede Globo de Televisão.

circulação/publicação das duas resenhas é trazido à discussão (a 1ª foi publicada em um blog e a segunda, num site especializado) como sendo um dos determinantes das condições de produção.

O professor pergunta, então, se a partir dessa análise eles já teriam condições de definir o que é uma resenha. Um aluno pergunta se resenha e sinopse são a mesma coisa. Essa pergunta gera novo debate, com opiniões contrárias e favoráveis, até que se chega à conclusão de que há muito de comum entre esses dois gêneros mas que uma resenha se diferencia da sinopse tanto por sua configuração (extensão, formatação, espaço de circulação, linguagem) quanto por seus objetivos que ultrapassam os objetivos da sinopse. O professor brinca que vai desafiar os alunos a pegarem capas de DVDs e fazer o levantamento das sinopses e depois pesquisar resenhas e traçar a comparação entre os dois gêneros.

Para sistematizar essa discussão, são retomados os elementos da comunicação (o que, para que, como...) e, em seguida, apresentados alguns elementos estruturais que classificam a resenha em dois tipos: mais instáveis (resenhas de filme, discos, etc, que têm como leitores um público mais abrangente e caracteriza-se por fazer uso de uma linguagem menos formal) e mais estáveis (resenhas acadêmicas, que têm como alvo um leitor mais especializado, utiliza-se de linguagem e de estrutura mais formal). Porém, ambos os tipos devem apresentar quatro características básicas: apresentar, descrever, avaliar, recomendar.

Feita essa sistematização, é solicitada aos alunos a redação de uma resenha sobre o filme exibido, a ser entregue digitada e impressa na aula seguinte. A orientação é de que a produção seja elaborada individualmente (conforme ressalta o professor, em resposta à pergunta sobre a possibilidade de produção da resenha em dupla). É lembrado, também, que na internet se encontram muitas resenhas, mas que essas devem ser acessadas apenas como fonte de leitura e comparação. O objetivo dessa atividade é que cada um procure redigir seu próprio texto, tanto como forma de exercício da escrita, quanto como forma de aquisição de autonomia discursiva.

Analisando e interpretando os eventos da aula 07

Os eventos observados nessa aula, considerados como uma sequência dos anteriores, permitem afirmar que as interações se pautam pela relação dialógica entre professor e alunos. Ao longo de todo o período de observação, o diálogo, a formulação e reformulação de conceitos e possibilidades interpretativas foram constitutivos do espaço da sala de aula. A leitura e a escrita são tratadas como atividades que demandam uma articulação teoria prática como condição para seu aperfeiçoamento. Assim, para toda atividade de leitura é apresentada uma reflexão teórica e, para todo processo de escrita, é proposta a reescrita como forma de aperfeiçoamento. Paralelamente, os destaques para aspectos do texto escrito que comprovam aspectos do conceito sistematizado corroboram com a articulação teoria prática, conforme definido anteriormente. Especificamente em relação aos gêneros textuais, percebe-se que a consideração de um modelo como referência constitui uma forte tendência dessa disciplina. Porém, essa noção de modelo é ampliada a partir do momento em que várias perspectivas são acessadas para analisar o modelo apresentado. A estratégia de escrita e reescrita dos textos também contribui para a conscientização dos alunos acerca de sua própria escrita, bem como para compreensão das estruturas formais, características dos diferentes gêneros.

As aulas seguintes não serão descritas em detalhes nesta análise, mas serão utilizadas à medida que se fizer necessária a exemplificação de aspectos aqui discutidos. De um modo geral, a tônica que marca todos os eventos é o diálogo e aposta na participação dos alunos. As aulas são bastante dinâmicas e, embora a proposta seja a mesma nas duas turmas (A e B), é evidente que a forma como os alunos interagem altera significativamente o resultado, tanto em termos de produtividade quanto em termos de aprofundamento. A título de exemplo, na turma B, onde é evidente uma maior interação professor/alunos, os debates sempre extrapolavam o tempo da aula, fazendo com que parte das atividades sempre fosse delegada como tarefa a ser realizada em casa; na turma A, que se mostrava sempre mais distante, os debates se afiguravam, em sua maioria, bastante difíceis, demandando muito esforço do professor para

que os alunos participassem. Com isso, invariavelmente, o tempo era sempre suficiente para cumprimento da agenda proposta. Não há a intenção, nesse comentário, de avaliar ou comparar se isso constitui um aspecto positivo ou negativo; minha intenção é destacar que a consideração do contexto – marcado pelas intenções, desejos e disposições dos envolvidos – constitui um elemento fundamental do processo de análise dos eventos, em especial, em se tratando do trabalho com a escrita.

5.3 Práticas de letramento como estratégia de articulação entre dois mundos

A disciplina *Leitura e Produção Textos* é uma das disciplinas oferecidas no curso de Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia e atende a alunos de diversos cursos. No contexto atual da universidade, em que professores, membros dos setores administrativos e mesmo os próprios alunos, se queixam da defasagem de conhecimento da Língua Portuguesa, a oferta dessa disciplina em um curso na área das ciências exatas vem carregada de uma grande expectativa. Penso que essa expectativa começa a ser construída já na ementa (publicada no sitio da universidade, na página da Pró-reitoria de graduação, no item “Projetos Pedagógico”), que contém a seguinte informação:

Introdução aos estudos da linguagem: conceitos básicos de comunicação linguística textual. **Leitura e produção de textos**. Leitura e **redação de textos** de maior complexidade. Categorização e **prática textual**. Relação texto e realidade social. Leitura: compreensão e análise crítica de um texto. Produção de texto: tipologias e gêneros textuais; coerência e coesão; adequação à norma culta da língua.(grifos meus)

A ênfase na escrita, retomada de diferentes maneiras na ementa, parece não deixar dúvidas de que, de fato, a escrita será a tônica da disciplina. O item “adequação à norma culta” aparece como um tópico da produção de textos, conduzindo ao entendimento de que esse aspecto será abordado no contexto da escrita e não separadamente. Nesse sentido, a ementa guarda coerência com as orientações da Linguística Textual que defende o trabalho com a norma integrado à língua em funcionamento (POSSENTI, 2009; GEERALDI, 1984,

1996, 1997; KOCH, 1998, 2005). Porém, essa coerência parece não se articular às expectativas colocadas sobre a disciplina, quando ela se transforma em prática, e espera-se que ela resolva as defasagens gramaticais trazidas pelos alunos ingressantes no curso, conforme explicita o professor responsável por ela, em entrevista realizada em junho de 2012. Segundo ele, há muitas cobranças para que a disciplina invista no ensino da gramática, porque, no entendimento da coordenação do curso, essa seria uma forma de sanar os problemas de escrita apresentados pelos alunos.

Nos dois primeiros meses do curso eu tive essa dificuldade que era atender a essa defasagem e ao mesmo tempo preparar o aluno para o curso... é... eu tive que fazer essa adaptação. Então preocupações com... com.. por exemplo... é... defasagens gramaticais com ortografia... tiveram que fazer mais parte do curso em geral do que faziam antes... mais do que eu tinha planejado... e estou tendo que dar mais importância pra isso agora. Tô tentando resolver isso de uma forma mais prática...que é assim, durante as correções e reescritas resolver esse tipo de coisa, não dar aulas sobre ortografia ou... ou questões gramaticais específicas.

Percebe-se, nessa passagem, uma tensão gerada pela percepção do especialista acerca do trabalho com a língua e os interesses produzidos pela necessidade de resposta imediata, que fazem com que a língua seja tratada apenas como uma habilidade técnica, concepção muito comum entre os profissionais de outras áreas, em relação à língua portuguesa.

Essa tensão vai produzir uma resignificação das práticas de escrita na disciplina que, ao mesmo tempo em que precisa suprir a suposta defasagem apresentada pelos alunos, investe, também, no alcance dos objetivos entendidos pelo professor como sendo o principal, em se tratando de uma disciplina de leitura e produção de textos na universidade, ou seja, o de preparar os alunos para a produção dos gêneros acadêmicos demandados pela academia.

“Professor 1: Quando eu cheguei aqui é... já existia (a disciplina), os alunos não tinham feito essa disciplina ainda. Eeee... não sei... essa disciplina foi criada no curso por um motivo muito prático. Eles tinham consciência de que os alunos iam chegar com essa defasagem (em gramática). Por conta disso eles criaram essa disciplina.

Entrevistadora: É... ou seja, eles criaram essa disciplina pensando pra trás, mas não colocaram com a expectativa... quer dizer, colocaram com a expectativa de que ela sanasse uma deficiência, mas não colocaram com a expectativa de que ela preparasse pra frente...

*Professor 1: É... inclusive esse... esse ponto de incoerência, digamos assim, já apareceu na minha disciplina... e eu discuti com coordenador, com diretor... porque eu preparei uma disciplina pra frente, ou seja, vou dar uma disciplina de leitura e produção de textos pra preparar os alunos do curso de Bacharelado em Ciência e Tecnologia pra produzir textos técnico-científicos demandados pelo curso... (trecho da entrevista realizada com o professor da disciplina **Leitura e Produção de Textos**)*

Diante das exigências apresentadas pelo curso, das questões reais apresentadas pelos alunos e das suas convicções acerca do trabalho com a escrita no ensino superior, o professor se vê desafiado a encontrar uma alternativa. As observações realizadas conduzem ao entendimento de que essa disciplina vai se configurando como um ritual de passagem para o aluno, na sua inserção e estabilização no mundo acadêmico.

Essa interpretação pode ser comprovada por diversos aspectos, mas focarei a reflexão sobre a metodologia proposta e nas ações implementadas para alcance dos objetivos. Uma leitura panorâmica dos eventos observados permite afirmar que a disciplina se organiza considerando gradativamente o nível de dificuldade na produção dos gêneros textuais, priorizando inicialmente aqueles gêneros considerados mais simples, para, posteriormente se encaminhar para o trabalho com os gêneros mais complexos. Essa gradação inicia-se pelo trabalho com a crônica, passa para a resenha não acadêmica,

em seguida para a resenha acadêmica e, o último gênero a ser trabalhado é o projeto de pesquisa.

5.3.1 O gênero crônica: entrando no mundo acadêmico

A metodologia utilizada para iniciar o trabalho com a escrita na disciplina *Leitura e Produção de Textos* tomou como ponto de partida o gênero oral (o xaveco), para se alcançar uma primeira sistematização do gênero escrito (a crônica). Ambos podem ser considerados como representativos das interações cotidianas, guardadas as especificidades das suas condições de produção. Esse exercício parece ter a intenção de introduzir os alunos ao mundo da escrita formal, de maneira gradativa, de modo a minimizar os efeitos de um (pré)conceito já arraigado de que escrever é algo muito difícil ou de que a escrita na universidade é algo extremamente complexo. Nesse sentido, o trabalho com a crônica funciona como um ritual de passagem do mundo não acadêmico para o mundo acadêmico.

Esse ritual é marcado pela ênfase que é dada em cada aula aos elementos da comunicação, deixando sempre explícito que cada situação comunicativa demanda atitudes apropriadas, que devem sempre considerar a relação entre quem diz, o contexto em que se diz, a intenção do dizer e a expectativa do interlocutor. Essa preocupação demarca a concepção dialógica com que é tratada a linguagem nessa disciplina (BAKHTIN, 2003), destacando sempre o fato de que os sentidos daquilo que dizemos estão, em grande medida, submetidos às condições em que o fazemos. Para além dos múltiplos sentidos a que estão sujeitos os discursos, consideradas as situações de interação, são destacadas, também, as relações de poder que se instituem através do jogo de imagens suscitadas no discurso. O que o outro poderá pensar de mim, a partir daquilo que digo? Ou, que lugar ocuparei no universo de valorização atribuído pelo outro, a partir das interações que assumo? Um exemplo desse jogo de imagens que vai compondo o ideário acadêmico pode

ser identificado no trecho em que são apresentadas dicas para se iniciar um “xaveco”:

(...) uma boa estratégia para começar um xaveco é “perguntar sobre o curso; por exemplo, você faz BC&T ela faz BHu.” A turma inteira ri, ouvem-se expressões do tipo “vixi”, “nooossa”, deixando implícito um certo julgamento entre o valor que tem para eles fazer um curso do BC&T e fazer um curso do BHu. O professor retoma a palavra e afirma “BHU é legal” e passa a explorar os condicionantes dos processos comunicativos em qualquer gênero textual.

Essa estratégia parece cumprir não só a função de familiarizar os alunos com a escrita, como também a de fazer com que eles tomem consciência de que o texto escrito atende a certas regras que devem ser observadas cuidadosamente na escrita acadêmica. Isso se dá através da sistematização dos elementos da comunicação envolvidos na produção de cada gênero textual. Cada elemento do processo comunicativo é explicado e exemplificado, reforçando-se a importância de se ter um motivo para dizer e pela responsabilização de quem diz por aquilo que é dito. O professor reforça, também, que a avaliação do texto passa pela observação de se os critérios foram cumpridos ou não. As atividades propostas como forma de praticar os aspectos teóricos explorados também reforçam isso: leitura de várias crônicas, identificação das vozes e dos modos de constituição do discurso, imagem de leitor, lugar social estabelecido para os interlocutores, etc.

A temática abordada nas crônicas também contribui para explicitar esse movimento de interação. No entendimento dos alunos, as crônicas “*começam com histórias mais inocentes que vão se tornando mais sérias*”. A compreensão da lógica de constituição das crônicas se faz presente na produção dos alunos. Quando solicitados a produzirem uma crônica sobre “qualquer evento da semana”, eles atendem à solicitação e, em suas produções é possível identificar não apenas uma filiação ao modelo proposto, mas à percepção de que esse é um gênero que permite a eles exporem suas experiências cotidianas, assumindo um lugar de autor. Assim, a produção do

gênero crônica cumpre as funções pretendidas para essa disciplina já na ementa, ou seja, estabelecer a relação texto e realidade; contribui para o atendimento das expectativas da coordenação em relação ao trabalho com a gramática – que será explorada na reescrita – e ainda cumpre uma função social que é a de promover a integração do acadêmico a esse novo universo.

Apresentarei, a seguir, dois exemplos de crônicas produzidas pelos alunos em que é possível perceber cada uma das etapas discutidas acima:

Trecho 01

Tarde de aula. Sono pós-refeição. Uma notícia desanimadora: “produzam uma crônica sobre qualquer evento da semana.” E inicia-se a pergunta: “sobre o que redigir?” Nada em mente. Um cachorro ataca pessoas no ponto de ônibus da Universidade! Não, não é um bom assunto. Um vídeo mostra o Jacinto à procura de uma namorada. Ainda não. E por que não redigir uma crônica sobre redigir crônicas?

Um ato, inicialmente, completamente chato. O fato de ter que ver todos os eventos cotidianos com olhos de escritor e pensar em tudo aquilo que possa estar relacionado não é nada animador.

.....

*Enfim, reflito: por que escrever? Para a maioria, uma forma de comunicação. Comumente, um ganha-pão. Em alguns casos, lazer. Para os estudantes, duas alternativas: a nota ou a reprovação. (trechos de uma crônica intitulada “**Da mente ao papel**” de um acadêmico da turma B)*

Esse trecho evidencia, por um lado, que o aluno se apropriou do conceito do gênero e, em especial, das condições para que um texto seja bem aceito: o tema tem que ser interessante para agradar ao leitor (*Um cachorro ataca pessoas no ponto de ônibus da Universidade! Não, não é um bom*

assunto. Um vídeo mostra o Jacinto à procura de uma namorada. Ainda não.). E principalmente ao leitor professor que seguramente pode identificar na estratégia metalinguística presente no texto traços que indiciam uma apropriação das discussões conduzidas nas aulas.

Por outro lado, apesar dessa apropriação, a escrita não é vista como algo prazeroso; é vista como uma obrigação, explicitada nos trechos:

Uma notícia desanimadora / Um ato, inicialmente, completamente chato. /Para os estudantes, duas alternativas: a nota ou a reprovação.

Percebe-se nesse trecho, um exercício de autonomia discursiva. Para além das sanções que a reclamação possa provocar, o aluno fez uso do seu direito de dizer, de expressar sua opinião, assumindo a “responsabilidade por aquilo que diz”.

O trecho 01 foi extraído da 2ª versão da crônica e, como se pode ver, não apresenta problemas graves de incorreção gramatical. É um texto que atende à proposta de elaboração de um gênero crônica, que toma como referência os modelos apresentados. Já o trecho seguinte pode ser usado para exemplificar a preocupação da coordenação do curso acerca do desempenho dos alunos, por um lado, e por outro, para refletir sobre a expectativa que norteia as propostas e as práticas que as efetivam.

Crônica 2

Data: 26/03/2012

qualidade

voce quem?

Estudar ninguém quer né?

Uma pontuação de mais?

Como de costume, começo de ano é sempre assim: - Este ano vou estudar bastante, não deixarei acumular nenhuma matéria. Mas voce sabe não é no colégio ninguém estudava porque (sei lá) era colégio. Vida de universitário é bem diferente. Principalmente universitário que mora em cidade voltada pra universidade! Todos os dias da semana têm um motivo de festa, é de segunda a segunda. Mas eu, claro, como uma pessoa exemplar, costumo sair a partir de quinta feira, talvez na terça eu pare, porque quarta é dia de dar faxina, e a tarde sempre tem laboratório de alguma coisa, e a noite eu preciso hibernar. (Ai ta vendo que dia vou estudar? Talvez precisássemos aprender a dividir o tempo. Ultimo fim de semana eu prometi que ia estudar, mas ai vem "Bora pra baiúca", ou "Ah, ta tendo uma festa ali vamos?"). Quando eu falo que fica difícil é porque realmente fica difícil! Mas até ai tudo bem. Pior mesmo é final de semestre, ai que a coisa fica feia. Quando você vai ver tem matéria saindo de onde você nem vê! Chega a galera na sala me perguntando "ou você estudou pra prova?" Nossa! São nessas horas que agente pensa "Putá que pariu, que prova?" pior que isso é quando as mesmas pessoas que te fizeram essa pergunta também estão pensando "Merda, sabia que eu tava esquecendo de alguma coisa". Mas é claro que existem os nerds, e é claro que no final das contas, todo mundo que foi visitar a casa da xica da silva ou então rezar na catedral vai montar em cima deles! Poxa, depois que escrevi esse texto fiquei até com medo, e acho melhor eu ir ali dar uma estudadinha.

Voce viu ou não?

*O seu texto possui um único parágrafo!
Qual crônica nós lembramos que possui um
único parágrafo?*

As marcas de correção presentes na crônica 2 chamam a atenção para duas questões: a de que o trabalho a partir do modelo constitui uma estratégia que aponta para a concepção de letramento como habilidade; a de que, marcas presentes no modelo apresentado e identificadas na produção do aluno são apontadas como problema na avaliação desses textos. Essa questão é analisada por Street (2009) e retomada por Correa (2011), acerca dos recursos ocultos na avaliação da escrita acadêmica. Correa analisa o ideal de uma escrita pura como sendo um desses recursos ocultos na escrita acadêmica,

afirmando que eles são contaminados pelos modos de transmissão e que a presença desses modos de transmissão são avaliados negativamente na escrita dos alunos.

No caso em pauta, os modos de transmissão (a atuação do professor, especialmente quando insiste nas implicações do uso da linguagem mais ou menos formal, em determinadas situações comunicativas) buscaram evitar exatamente esse tipo de contaminação. Porém, a força do modelo (que explora expressões próprias da linguagem oral, na crônica “tempo”) parece ter sido mais significativa para esse aluno. Assim, esse texto sinaliza para um intenso trabalho de reescrita.

Aspectos como pontuação, marcas de oralidade, paragrafação, são destacados na correção da crônica acima; a 2ª versão desse texto, reescrito a partir da correção, embora tenha recebido um número menor de marcações, ainda não conseguiu resolver todas as questões apontadas na primeira versão.

A temática abordada nas crônicas, de um modo geral, reflete experiências corriqueiras dos alunos, invariavelmente relacionadas à sua inserção no espaço acadêmico: dificuldades em se adaptar à vida universitária; dificuldades em se adaptar aos estudos intensos; a prática da carona como uma alternativa de sobrevivência em uma cidade longe dos pais, dentre outras. Assim, a crônica constitui um gênero que, no intuito de aproximar o aluno do cotidiano acadêmico, apresenta modelos que servem de identificação para esses alunos, incentivando-os, inclusive, a escreverem suas experiências. Nesse sentido, o trabalho com esse gênero parece cumprir também o papel sugerido no início dessa análise, ou seja, funcionar como um ritual de passagem do mundo não acadêmico para o mundo acadêmico.

5.3.2 O gênero resenha como estratégia de estabilização acadêmica: aprendendo o caminho das pedras

O segundo gênero abordado na disciplina *Leitura e Produção de Textos* foi o gênero resenha. Apesar de esse ser um gênero notadamente acadêmico, a metodologia utilizada tomou como referência inicialmente a resenha não acadêmica, analisando modelos menos formais, direcionando a observação para as marcas linguístico-discursivas de uma resenha acadêmica. O fato de se tomar como referência a resenha não acadêmica reforça o movimento identificado na organização da disciplina que parte sempre do mais simples para o mais complexo. Essa estratégia faz com que os gêneros funcionem como ritual de entrada ou de estabilização no mundo acadêmico. Foram apresentadas duas resenhas publicadas em diferentes espaços, elaboradas a partir do filme “Mais estranho que a ficção”, exibido na aula do dia 26/03. Na análise das resenhas, são abordados espaços de circulação, perfil do público leitor, modos de dizer, como sendo algumas das características a serem observadas na produção de uma resenha acadêmica.

A primeira resenha foi retirada de um *blog*: apresenta uma linguagem menos formal, um nível de informatividade relativamente baixo, a avaliação do filme é feita de maneira bem subjetiva, sem muita preocupação em promover uma argumentação consistente acerca dos aspectos destacados para análise. Já a segunda resenha, publicada em um site especializado, apresenta uma análise bem fundamentada, compara as estratégias narrativas utilizadas no filme a de outros filmes, aborda aspectos psicológicos da constituição das personagens e encerra com a indicação de um público espectador “modelo” para o filme.

Feitas essas observações, o professor sistematiza o conceito e as características de uma resenha (acadêmica e não acadêmica), a partir de

Machado³³ (2005). A insistência nas condições de produção, buscando sempre identificar os elementos da comunicação em cada situação/gênero textual proposto/analísado, marca todas as etapas do trabalho desenvolvido nessa disciplina.

Embora o oferecimento da disciplina de leitura e escrita ocorra no Projeto com o objetivo de suprir a defasagem trazida pelos alunos no uso das estruturas gramáticas apropriadas a esse novo universo, conforme já discutido no item anterior, seu oferecimento não se restringe a isso. A expectativa apresentada pela coordenação de curso e a expectativa imposta pelo próprio universo acadêmico constituem um grande desafio que cabe ao professor vencer. E isso é favorecido a partir da sua formação na área específica e da sua experiência que permite assumir uma prática diferenciada com a consciência de que só o ensino da gramática não consegue dar conta da diversidade de gêneros demandados pela universidade.

Entre o Projeto Pedagógico e as orientações passadas ao professor pela coordenação de curso, percebe-se um distanciamento, marcado por um conjunto de crenças, que produz uma distinção clara entre as vozes do especialista e do não especialista. O Projeto Pedagógico, incorporando um pragmatismo próprio dos discursos pedagógicos, define, entre as competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos egressos do curso, *“Dominar as técnicas de fazer sínteses, resumos, relatórios, artigos e outras elaborações teóricas específicas da área.”* Entre o Projeto Pedagógico e a definição da ementa e bibliografia de cada disciplina, que devem ser apresentadas, em linhas gerais, no documento disponibilizado no sítio da universidade, dois aspectos chamam a atenção, relativamente à disciplina *Leitura e Produção de Textos*: a ementa pouco clara e a ausência de indicação de referências bibliográficas. Isso leva a supor que não houve participação de especialista da área de linguagem quando da elaboração do projeto. Essa constatação comprova a falta de prestígio de uma disciplina de leitura e escrita inserida em

³³ MACHADO, Anna Rachel (coord). Resenha. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. (leitura e produção de textos técnicos e acadêmicos; 2)

cursos voltados para a formação em outras áreas que não de linguagem (IVANIC &LEA, 2006). O trecho a seguir é ilustrativo do constatado acima:

Os alunos da área de exatas não conseguem ver importância nas práticas de leitura e escrita; eles não querem saber de ler textos, de ter que produzir; eles querem saber de ser engenheiros, de fazer conta; esse é sempre um desafio porque o interesse deles pela disciplina não é dos melhores; essa é uma disciplina que vai sempre ser deixada de lado se eles estiverem em semana de prova ou de outros trabalhos das áreas específicas. (trecho da entrevista realizada com o professor 1)

Essa afirmação pôde ser comprovada durante o período de acompanhamento das aulas. Na segunda semana de abril, especificamente nas aulas dos dias 09 e 10/04/2012, período de provas das disciplinas específicas do curso, a frequência às aulas foi bastante reduzida; o professor explicou que esse é um “comportamento normal da turma” em período de provas.

A desvalorização da disciplina parece não ser atribuída apenas pelos alunos. Em outro trecho da entrevista, o professor afirma que as disciplinas não específicas têm uma valorização menor dentro do instituto. Ele exemplifica com o fato de que para a disciplina *Leitura e Produção de Textos* conseguir um monitor foi necessário que o diretor e o coordenador fossem argumentar no colegiado e na congregação, porque os professores não queriam ceder; no entendimento dos professores das outras áreas, disciplinas de cálculo, de química, de física, etc. precisam de monitoria, mas a disciplina de leitura e escrita não.

Os desafios enfrentados no contexto da UFVJM se assemelham àqueles apresentados nos estudos de Purser (2011), acerca das dificuldades enfrentadas com a escrita no ensino superior nas universidades australianas. A autora destaca aspectos como o que os estudantes sabem e o que parecem não saber acerca da aprendizagem e apresentação nas formas esperadas no ensino superior; o que os educadores sabem sobre comunicação e linguagem;

o grau em que as expectativas para o desenvolvimento da linguagem influenciam as práticas e a política educacional, as metas, o esforço (envolvimento) das instituições na gestão da diversidade, proficiência e inovação no ensino.

Os embates apresentados evidenciam, mais do que a simples definição do que deve ser objeto de ensino da língua em um curso de leitura e escrita para o ensino superior, um palco de disputas que coloca em evidência as relações de poder aí estabelecidas. Qual ou quais as funções da escrita no ensino superior? A quem cabe definir essas funções? Que significado(s) adquire(m) a escrita de acordo com a área de formação?

O professor reflete sobre isso e afirma que:

“Os professores acham que a língua é uma coisa só; um conjunto de regras que você tem que obedecer e que isso vale para qualquer área; mas eu acho que não é bem assim: quem vai escrever um paper de Física utiliza a língua de um jeito, um paper de Biologia utiliza a língua de outro jeito, é necessário um tipo de letramento diferente para cada uma delas, eu não sei... mas acho que tem essa confusão, esse lugar...eu não sei como lidar com ele ainda.”(trecho da entrevista realizada com o professor da disciplina Leitura e Produção de textos)

Essa observação feita pelo professor é comprovada em duas outras entrevistas realizadas com professores de outros cursos, e que, apesar de não serem especialistas na área, se veem desafiados a orientarem a escrita em suas disciplinas. Em ambas as falas, a queixa mais contundente centra-se na ausência de um domínio da norma culta, de um desconhecimento da gramática, o que resulta em empobrecimento dos textos ou na sua incompreensão.

O trecho 01 fala das principais dificuldades enfrentadas pelo professor no trabalho com a escrita na disciplina por ele ministrada. São evidenciados a falta de formalidade na escrita e o uso excessivo da conjunção “e”:

Trecho 01

Professor 2: Assim... eu acho que as duas principais dificuldades são conter a paixão e tornar formal a forma de escrever. Então existe uma coisa de “e” ... cada vez se usa menos expressões , sei lá, que substituam o mas, né? apesar, contudo, todavia, porém... essas coisas todas vão se perdendo pelo caminho e o “E” parece que reina solitário, não é?

Entrevistadora: A que você atribui isso?

Professor 2: O que que ocasiona essa falta de formalidade? Acho que falta de leitura... e falta de leitura formal, né? Então assim... eu acho que falta Buarque³⁴ e sobra Teló³⁵... (risos) (Trecho da entrevista realizada com um professor do curso de Turismo)

No trecho 02, a falta de conhecimento gramatical é indicada como um problema não só dos alunos, mas também dos professores.

Trecho 02

Professor 3: Escrita... escrita, ainda hoje eu conversava aqui com o rapaz que trabalha comigo aqui né? A dificuldade que... que... que não só os alunos estão enfrentando, mas a gente vê de professores quando nos enviam emails e tal, né? de conjugação de verbo , por exemplo. Então, o futuro e o pretérito já virou a mesma coisa né... porque quando é pra usar ... ”chegarão” escrevem “chegaram” agora vem com um... é... vem com um “m” né, “am” no final e tal... então tá muito complicado né?, e TCC (Trabalho de Conclusão de Curso) nem se fala. (Trecho da entrevista realizada com um professor do curso de Bacharelado em Ciência e Tecnologia)

³⁴ Chico Buarque: cantor e compositor brasileiro, considerado um ícone da MPB (Música Popular Brasileira), que goza de grande prestígio intelectual.

³⁵ Michel Teló: cantor e compositor que ganhou evidência na mídia, recentemente, com o hit “ai se eu te pego”, música que caiu no gosto do público, em especial, do público jovem.

A reflexão apresentada acima evidencia alguns aspectos que orientam para a compreensão de algumas das questões apresentadas no início desta pesquisa:

1. Que concepções de escrita orientam as práticas dos professores?
2. Que significados adquirem as práticas de escrita para os diferentes sujeitos, no contexto de expansão universitária?

As concepções de escrita que orientam as práticas, em especial quando se trata da escrita no interior de disciplinas que não aquelas voltadas para a área da linguagem, parecem se pautar na língua como um sistema. Assim, essa expectativa traduz uma concepção de letramento como habilidades em que bastaria ensinar aos alunos as regras gramaticais e eles estariam aptos a produzirem os textos exigidos pela universidade.

Quanto aos significados que adquirem essas práticas, o contexto da expansão aponta para questões que antes não estavam na pauta (e penso que ainda não estão): a escrita vai se configurando como um problema que se faz presente não somente na produção dos alunos, mas também na dos professores. Essa questão aparece no trecho da entrevista acima e também na entrevista realizada com o professor 01:

Eu queria fazer uma pesquisa para verificar a escrita do professor, acho que seria extraordinário.

A minha hipótese é muito simplória, mas é a que eu gostaria de comprovar: se você pegar os problemas dos textos dos alunos do 2º período do BC&T e pegar os problemas dos textos dos professores das diversas áreas você vai ver que os problemas vão ser basicamente os mesmos, com mais ou menos complexidade, com mais ou menos intensidade, floreios. Quando eu pego um relatório de algum professor eu vejo, por exemplo... o professor que escreveu esse parágrafo aqui ele está tomando como pressuposto uma coisa que ele não disse antes, é o mesmo que os meus alunos fazem. Você está se referindo a que se você não disse isso antes? (Trecho da entrevista realizada com o professor 01, do curso de Bacharelado em Ciência e Tecnologia)

Baseando-se em uma concepção de letramento que, ora o considera como habilidade (em especial quando se reclama da falta de domínio da norma), ora como socialização (quando a questão dos gêneros acadêmicos não é abordada, apesar do pressuposto de que os alunos deverão dominar a “arte” da sua produção), as práticas de escrita vão adquirindo significados múltiplos. Porém, os eventos observados, apesar da multiplicidade e dissonância de vozes que aí se evidenciam, vão sinalizando para a consideração dos gêneros acadêmicos como constitutivos de uma prática que unifica o fazer acadêmico. Embora não haja consenso acerca das concepções de língua, discurso, objeto de ensino da disciplina *Leitura e Produção de textos*, etc. creio que posso afirmar que a aprendizagem dos gêneros acadêmicos é uma condição de estabilização e legitimação dos alunos no universo acadêmico.

A resenha acadêmica, assim como o relatório, o artigo e o TCC são gêneros obrigatórios, definidos nos projetos pedagógicos de todos os cursos. Não obstante a concepção de letramento que sustenta esses projetos individualmente (letramento como socialização na maioria dos casos em que se exige o gênero mas não se orienta para sua produção, ou letramento como habilidades nos casos em que se faz apenas a indicação de um manual sobre a estrutura dos gêneros), uma visão do conjunto aponta para o letramento como prática social, na medida em que considera o mundo acadêmico como um espaço social no qual a escrita exerce uma função. Nesse contexto, a escrita acadêmica protagoniza um debate que vai além do que pode ser coberto pelo oferecimento de uma disciplina de leitura e produção de textos.

5.4 Plano de negócios: do mundo acadêmico para o mundo do trabalho

Os eventos de letramento nas aulas de *Empreendedorismo*

Conforme esclarecido anteriormente, este tópico pretende descrever e analisar os eventos de letramento observados na disciplina *Empreendedorismo*. Essa é uma das disciplinas que compõem o quadro de disciplinas de opção limitada, ofertadas aos alunos do curso de Bacharelado em Ciência e Tecnologia. Diferentemente da estratégia adotada na apresentação dos eventos de *Leitura e Produção de Textos*, nesta disciplina farei a apresentação dos eventos a partir do quadro síntese, mas apresentarei a análise em um único tópico ao final do capítulo. Essa opção se justifica pelo fato de que o conjunto de eventos orienta para a identificação de uma prática, que se materializa na produção de um gênero específico ao final do semestre – o plano de negócios. Assim, a análise dos eventos em conjunto facilitará a identificação das concepções de letramento que perpassam as aulas, nesse contexto específico do curso de Bacharelado em Ciência e Tecnologia.

A disciplina *Empreendedorismo* é uma disciplina com carga horária total de 60h, ofertando 72 vagas sendo que, no semestre em questão, apenas 48 das vagas foram preenchidas. No período observado, sua oferta se dava duas vezes por semana (terças e quartas), de 10h ao meio dia. As aulas se organizavam sempre com a mesma dinâmica: a primeira hora era usada para fundamentação teórica dos conteúdos e a segunda hora destinava-se à realização de trabalho em grupos, pelos alunos.

Já no primeiro dia, o professor explicou que a disciplina propõe como produto final a construção de um plano de negócios. Trata-se de um gênero que busca avaliar as aptidões empreendedoras dos alunos, ao mesmo tempo

em que avalia o nível de apreensão dos conteúdos trabalhados pela disciplina ao longo do semestre.

Estavam previstas observações de aulas de abril a meados de junho, porém, devido à greve, essas observações aconteceram somente até a primeira semana de maio. Outro fator que interferiu na rotina de observações foram as constantes viagens do professor para atender a demandas administrativas, o que acarretava suspensão ou remanejamento das aulas. Apesar disso, foi possível mapear um bloco de eventos que muito contribuíram para a compreensão do letramento na universidade, conforme apresentado a seguir.

Aula 01

data /hora	Ponto de vista do narrador	Contexto /situação imediata de interação	Participantes (grupo em interação)	Objetivos e estratégias	Principais eventos de letramento	Gênero(s) textual (ais) / modos de apresentação/ suportes
10/04/2012 10 às 12h	Observador participante	Aula expositiva em sala de aula;	Professor B e 24 alunos (10F e 14 M); Alunos trabalhando em grupos; Conversa entre professor e pesquisadora Pesquisadora/ Grupo de alunos;	Articular a teoria do empreendedorismo a outras áreas do conhecimento: matemática, economia, língua estrangeira;	Aula expositiva a partir da utilização de uma planilha elaborada em <i>Powerpoint</i> contendo a teoria de matemática financeira; Contextualização da importância dos conhecimentos da matemática financeira relacionados a outras áreas para a economia local e mundial; Orientação para aplicação da teoria ao plano de negócios; Trabalho em grupo para construção do plano de negócios; Explicação sobre o trabalho Acompanhamento do trabalho dos alunos pela pesquisadora	Recursos : computador, projetor; Quadro branco; caderno; Gêneros orais: aula expositiva; Debate; Gêneros escritos: plano de negócios; e-mail; carta; ofício;

Apresentando os eventos da Aula 01

Quando cheguei, o professor já se encontrava em sala, organizando o *Power-point*. A sala é bastante ampla, os alunos espalhados e em silêncio. Entro, falo rapidamente com ele (já havíamos conversado sobre minha participação na semana anterior) e vou para o fundo da sala.

Ele começa a aula, lembrando aos alunos da importância deles compreenderem bem o que estava sendo discutido porque essas informações deveriam ser incluídas no “plano de negócios” a ser apresentado ao final do semestre.

Recomenda aos alunos que, quando o curso oferecer a disciplina Matemática Financeira, eles deverão fazer o máximo esforço para se matricularem, pois essa é uma disciplina fundamental para o empreendedor. Fala sobre a importância do conhecimento de uma língua estrangeira – brinca que atualmente esse conhecimento é do Inglês, mas muito brevemente será o mandarim, dado o avanço do comércio chinês no mundo – para a compreensão das terminologias utilizadas no mundo dos negócios. Começa a exibir os slides contendo uma planilha e afirma que agora os alunos terão a oportunidade de exercitar os conhecimentos adquiridos nas aulas de informática. Eles protestam dizendo que não aprenderam nada disso.

À medida que a aula vai se desenvolvendo, o professor vai estabelecendo relações entre o assunto da aula e questões que vão demandando dos alunos um amplo conhecimento (de história, de economia mundial, da economia brasileira, de atualidades). A todo momento, é feita referência ao plano de negócios que os alunos terão que desenvolver, com frases do tipo “*essa informação será muito útil para o plano de negócio*”, ou, “*no plano de negócios vocês deverão considerar esse aspecto...*”.

Um aluno fala que leu uma matéria publicada recentemente sobre o Eike Batista³⁶. O professor discute a atuação desse empresário na economia brasileira e mundial, afirmando que “*o Eike está entre os cinco empresários mais ricos do mundo*”. A discussão continua, alguns alunos citam empresas

³⁶ Empresário brasileiro de grande destaque no mundo dos empreendimentos

dele que atuam na região (Norte de Minas, Conceição do Mato Dentro), o professor fala do projeto ambicioso que esse empresário tem de construir um minerioduto para escoar a produção de minério diretamente numa região portuária. A conversa se mantém ainda por um tempo e o professor encerra a exposição teórica lembrando aos alunos que eles deverão aproveitar o restante do horário para inserir no plano de negócio as informações abordadas nesta aula. Nesse momento, ele me apresenta, eu vou até a frente, falo resumidamente do meu trabalho. O professor me diz para eu ficar à vontade para acompanhar o trabalho dos grupos. Cada grupo se organiza e começa a discussão.

Observo a organização dos alunos e vou passando em cada grupo para saber o tema que cada um está desenvolvendo. O primeiro grupo, composto de 05 alunos (01 menino e 04 meninas), se propõe a montar uma fábrica de balas de xilitol. Eles discutem questões relacionadas ao local de instalação da fábrica, viabilidade de importação da matéria prima, já que esse produto deverá ser importado da China, forma de embalagem, locais de distribuição, etc. Converso um pouco com eles para saber em que parte do plano eles já estão e eles me dizem que, por enquanto, ainda estão no plano de pesquisa de informações a respeito desse produto e que ainda não formalizaram nada em termos de escrita.

Passo para o grupo seguinte, composto por 04 alunos. Eles me dizem que o seu plano de negócio será no desenvolvimento de produtos que facilitem a vida diária das pessoas. Eles pensaram em desenvolver um suporte para celular. Para isso, pesquisaram uma empresa que fornece matéria prima, porém, tentaram contato, mas até o momento não haviam recebido retorno. Eu pergunto sobre a forma de contato que eles fizeram e eles me dizem que utilizaram a área de mensagem do “fale conosco” na página da empresa. Eu pergunto se não seria mais produtivo utilizar o endereço de *e-mail* e enviar uma correspondência mais formal, um carta, por exemplo. Eles me perguntam se eu poderia ajudar com a carta e eu digo que sim. Eles se comprometem então a elaborar uma primeira versão e mandar para o meu *e-mail* para eu verificar. Perguntam como deve ser essa carta e eu explico que deve ser bem objetiva: sugiro que eles se apresentem como alunos do curso X da universidade Y,

exponham o motivo do contato, descrevam as informações de que necessitam, agradeçam e pronto. Eles têm ainda a ideia de enviar um ofício para o coordenador do curso (não entendi muito bem o motivo); pedem meu endereço eletrônico, agradecem e voltam à discussão.

Nesse momento, o professor me chama e começamos a conversar. Ele fala com entusiasmo dessa atividade, dizendo que, na verdade, pouco importa o tema que cada um escolhe; o seu interesse é que eles compreendam o que é e como se faz um plano de negócios. Se ao final o projeto não der certo, isso não tem importância, desde que eles consigam avaliar, inclusive, o que foi que deu errado. Informa que essa proposta é apresentada desde a primeira aula e que toda teoria do empreendedorismo trabalhada se volta para essa prática de elaboração de um plano. O objeto do plano é livre; cada grupo escolhe de acordo com a afinidade da área específica que pretende cursar (engenharia de alimentos, engenharia química, engenharia civil). Eu pergunto se ele enfrenta algum tipo de dificuldade com os alunos, na elaboração desse plano. Ele me responde que faltam aos alunos noções básicas de toda natureza: de conhecimentos gerais, por esse motivo ele está sempre inserindo questões de atualidades, de economia, de conhecimentos históricos para tentar provocar os alunos a buscarem mais informações; falta também conhecimento de matemática, o que o obriga a rever algumas noções básicas como é o caso da matemática financeira. Eu pergunto sobre a escrita e ele diz que essa é também uma questão complicada pois os alunos têm verdadeiro desleixo com a escrita; que ele procura ao máximo, fazer com que eles reflitam sobre o que escrevem, mas que essa é ainda uma batalha. Brinca que tem pena do professor de *Leitura e Produção de Textos*, que precisa ensinar aos alunos em um semestre o que eles não aprenderam durante os anos de escola. O horário termina e saímos conversando. Despedimo-nos e eu vou pra casa pensando nesta aula: percebo ali uma demanda pela escrita que é completamente diversa daquela que é trabalhada nos cursos de leitura e escrita, de um modo geral.

Aula 02

data	Ponto de vista do narrador	Contexto /situação imediata de interação	Participantes (grupo em interação)	Objetivos e estratégias	Principais eventos de letramento	Gênero(s) textual (ais) / modos de apresentação/ suportes
11/04/2012 Aula da disciplina de empreendedorismo	Observador Participante	Aula expositiva em sala de aula, a partir da utilização do recurso de multimídia;	Professor B e 18 alunos (10 M e 08 F); Aluno/aluno organizados em grupos Grupos de trabalho/ professor; Grupos de trabalho/ pesquisadora; Pesquisadora/ professor	Trabalhar a matemática financeira como embasamento para elaboração da parte financeira de um plano de negócios.	Aula expositiva a partir de um <i>powerpoint</i> contendo esquema sobre o conteúdo matemática financeira (juros simples e juros compostos); Apresentação de situação problema a ser resolvida através da utilização da teoria; Correção das questões no quadro branco; Orientação para continuidade na construção do plano de negócios;	Gêneros escritos: Esquema, Plano de negócios, home-page; Gêneros orais: aula expositiva, debate; Suportes: quadro branco; computador; <i>data-show</i> ; cadernos;

Apresentando os eventos da aula 02

O professor retoma a temática da aula anterior (aspectos a serem inseridos/considerados no plano de negócios), sendo que na revisão da matemática financeira ele aborda a questão dos juros simples e compostos. Explica o mecanismo de funcionamento da taxa dos produtos, propõe alguns problemas práticos de aplicação dessa teoria. Os alunos ficam em silêncio e pela expressão de seus rostos, parece que muitos não estão entendendo. O professor pergunta se alguém tem dúvida e eles permanecem em silêncio. Aí o professor brinca (e percebe-se um tom de ironia nessa brincadeira) que o bom em dar aulas para engenheiros é que ninguém tem dúvidas. Alguns riem timidamente e a aula continua. O professor procura sempre trazer questões práticas, exemplos do cotidiano para ilustrar a utilização dos juros em um negócio. Embora atentos, os alunos interagem pouco; se mostram mais preocupados em copiar tudo o que é dito.

Encerrada essa primeira parte, o professor chama a atenção dos alunos para o aproveitamento do tempo; alguns grupos estão muito atrasados na elaboração do plano de negócios. Os grupos se organizam e eu começo a conversar com cada um. Há um grupo de 02 alunos que pretende desenvolver uma ideia e o seu plano de negócios seria então uma ideia a ser patenteada; como eles ainda não têm clareza do que seria, passo para o grupo seguinte.

Outro grupo, formado por 04 meninas, propõe a montagem de uma fábrica de tijolos ecológicos com pó de pedra. Seu objetivo é retirar da natureza o pó de pedra descartado pelas empresas que trabalham com estes materiais (granito, ardósia, pedra mineira, etc.), dando para esses resíduos um fim útil. Para isso estão discutindo estratégias como: visitas a casas de materiais de construção para cotação do preço do tijolo comum, levantamento de empresas que já trabalham com isso, etc. Elas me informam que pretendem que o seu plano de negócio seja o mais real possível, por isso, elas vão para o laboratório fazer experimento de produção do tijolo para saber o que gastarão e quanto

custará, em média, a produção de um tijolo. Eu indico a elas o trabalho de conclusão de curso desenvolvido por uma engenheira civil que apresenta bastante afinidade com a proposta delas – trata-se de um trabalho que avaliou a reutilização de entulhos da construção civil na fabricação de bloquetes. Elas ficam interessadas e começam a falar com entusiasmo do que pretendem fazer, que ainda precisam pesquisar sobre muitas coisas. Elas continuam o debate e eu passo no grupo das “balas de xiliton” para saber dos avanços. Eles continuam por decidir onde montarão a fábrica, ponderando que deverão dar prioridade a um local que tenha porto ou aeroporto, de forma a facilitar o recebimento da matéria prima.

Visito, então, o grupo que pretende fabricar suporte para celular. Pergunto sobre as correspondências e eles me dizem que estão elaborando. Pergunto sobre o objetivo de se enviar um ofício ao coordenador do curso e eles me informam que o ofício ao coordenador é uma espécie de “carta na manga”. Se a empresa não responder, eles pretendem verificar se o coordenador poderia solicitar o orçamento, em nome da instituição. Segundo eles, a partir da nossa conversa anterior, eles entenderam que uma solicitação institucional tem muito mais peso e que as chances de a empresa responder são muito maiores.

O horário termina e o professor me avisa que na semana seguinte, não haverá aula, pois ele viajará para participar de uma reunião. Pergunta se a observação está atendendo às minhas expectativas e reafirma sua disponibilidade em me atender no que for necessário. Saímos conversando pelo corredor e ele me fala da sua experiência anterior em outras universidades e que, pelo menos 05 empresas nasceram na sala de aula, a partir dessa disciplina por ele ministrada. Despedimo-nos e eu continuo pensando sobre essa prática de escrita, principalmente considerando meu objetivo de pesquisa que é a compreensão sobre o que se escreve e como se escreve na universidade.

Aula 03

data	Ponto de vista do narrador	Contexto /situação imediata de interação	Participantes (grupo em interação)	Objetivos e estratégias	Principais eventos de letramento	Gênero(s) textual (ais) / modos de apresentação/ suportes
08/05/2012 Disciplina: empreendedorismo	Observador Participante	Sala de aula, Aula expositiva; Trabalho em grupos para elaboração do plano de negócios	Professor B e 27 alunos (15F e 12M) Alunos trabalhando em grupo sob a orientação professor; Grupos de alunos/ pesquisadora	Introduzir o tema da aula sobre a importância dos advogados e contadores para cuidar dos processos burocráticos de qualquer empreendimento	Apresentação, em <i>powerpoint</i> de um roteiro contendo tópicos sobre o tema “advogados e contadores”; Leitura e explicação de cada tópico; Exploração da intertextualidade (tópicos da aula, texto encaminhado via e-mail, reunião entre a universidade e o poder público local); Orientação para inserção, no plano de negócios, dos conteúdos trabalhados na aula;	Gêneros escritos: Esquema, texto jornalístico, e-mail; Gêneros orais: Exposição; Suportes: Computador, data-show, cadernos/ bloco de notas;

Apresentando os eventos da aula 03

Entre a última aula e esta, passou-se quase um mês; a justificativa para esse longo intervalo foi que, na semana de 17 e 18 de abril, o professor estava viajando; na semana seguinte, 24 e 25/04 eu não pude acompanhar as aulas porque estava participando de uma banca de seleção de professores; na semana seguinte, foi o feriado do dia do trabalhador e, por isso, não houve aula.

27 alunos participaram da aula. O tema foi “advogados e contadores – estabelecendo o negócio”. O professor começa a aula destacando a importância de certos profissionais para o funcionamento das empresas. Ele faz referência a textos sugeridos para leitura – texto sobre produtividade, encaminhado via *e-mail*. Os alunos acompanham a exposição acerca da importância dos profissionais da contabilidade e do direito, sem muito entusiasmo. Após uma hora de exposição, falando acerca da atribuição de cada profissional, o professor encerra a parte expositiva e recomenda aos alunos que aproveitem o restante do horário para escreverem o plano de negócios e incluírem nele, as contribuições dessa aula.

A maioria dos grupos sai da sala, alguns justificando que realizarão pesquisa na biblioteca, outros que irão trabalhar em outro espaço, e outros, simplesmente, sem justificativa. Fica na sala apenas o grupo que está pretendendo elaborar um plano para produzir balas de xilitol. Como os alunos estão envolvidos na discussão acerca da viabilidade de aluguel de um galpão ou de compra de um terreno para instalação da fábrica, limito-me a ficar de longe observando. O professor se aproxima, conversamos um pouco sobre os rumores da greve; ele parece um pouco descrente com as discussões que vêm sendo desenvolvidas entre sindicatos e governo. Termina o horário, ele se despede dos alunos e saímos da sala, ainda falando sobre a universidade.

Aula 04

data	Ponto de vista do narrador	Contexto /situação imediata de interação	Participantes (grupo em interação)	Objetivos e estratégias	Principais eventos de letramento	Gênero(s) textual (ais) / modos de apresentação/ suportes
09/05/20012 Disciplina: empreendedorismo	Observador participante	Sala de aula, aula expositiva seguida de trabalho em grupo;	Professor B 25 alunos (13M e 12F) Alunos atentos/ alunos conversando ou jogando no celular ou no computador Alunos trabalhando em grupos, sob orientação do professor e com acompanhamento da pesquisadora;	Introduzir a noção de balanço patrimonial, a partir da retomada da aula anterior; Enfatizar essa temática dentro do plano de negócios;	Utilização do PowerPoint para apresentar e discutir o tema da aula “balanço patrimonial”; Aula expositiva; Exemplificação a partir da apresentação de problemas concretos a serem resolvidos pelos alunos; Orientação dos grupos para inserir o item trabalhado no plano de negócios	Gêneros orais: Aula expositiva; Gêneros escritos: esquema, problemas matemáticos; lista de chamada; edital de convocação; Suportes, modos de apresentação: data-show, computador, quadro branco, cadernos.

Apresentando os eventos da aula 04

O professor retoma a temática da aula anterior, lembrando sempre que os alunos deverão incorporar o conteúdo da aula ao plano de negócios. Enquanto organiza o projetor de multimídia, os alunos colocam sobre sua mesa a lista de chamada que havia sido entregue para assinatura. Após olhar a lista, o professor repreende os alunos pelo fato de alguém ter assinado a lista de presença para os alunos faltosos. Ele ressalta que, se devidamente comprovado, isso se enquadra como falsidade ideológica, cuja pena varia de 1 a 5 anos de prisão. Afirma que é hora de assumir responsabilidades; que é hora de crescer e tomar consciência de que se está no ensino superior, buscando uma profissionalização; que ninguém ali está mais no primário, e que seus pais não vão mais resolver problemas para eles, “*o que seria um vexame*”, completa.

Após um longo e bem fundamentado sermão, ele passa para um assunto que desperta o interesse dos alunos: o desafio SEBRAE. Ele incentiva os alunos a participarem, lembrando que, no ano anterior, a universidade ficou entre as cinco finalistas. O professor sugere que os alunos se organizem em equipes multidisciplinares (Engenharia, Sistemas, Turismo, Administração e Contabilidade – sendo esses dois últimos cursos oferecidos no *campus* de Teófilo Otoni) para enfrentar o desafio. Pede minha ajuda na divulgação do evento entre os professores do curso de Turismo – eu peço a ele para me enviar um *e-mail* com as informações para que eu possa repassar para o grupo.

Os alunos se aproveitam desse momento – em que eles poderiam supostamente estar falando sobre o tema SEBRAE – e instauram o burburinho: uns conversam entre si, outros jogam no celular ou entram em sites no computador. O professor chama a atenção da turma, mas alguns alunos sequer ouvem, e continuam a cochichar.

É apresentada a temática da aula: “balanço patrimonial”. A exposição é feita a partir de uma tabela que vai sendo exemplificada em cada ponto. Muitos alunos ficam atentos, especialmente aqueles que estão construindo seu plano de negócios tendo como objetivos montar uma empresa. Apesar de o tema ser

de interesse para o objetivo a que se propõe, alguns alunos continuam dispersos (uns cochilam, outros jogam, outros ficam impassíveis). O professor cita alguns exemplos acerca de grandes empresas que foram vendidas, exemplificando o alto índice de liquidez que elas apresentavam no momento da venda. Realiza umas operações ilustrando a aplicação de alguns conceitos utilizados: Índice de Liquidez Corrente (ILC); Ativo Circulante (AC); Passivo Circulante (PC), explicando a fórmula a ser utilizada na avaliação do potencial de crescimento de uma empresa. Afirma que após a aplicação da fórmula, o ILC deve ser superior a 0,6. Uma empresa que apresente esse resultado igual a 1,0, por exemplo, representa um excelente negócio, pois apresenta um potencial de crescimento altíssimo.

Muitos alunos se interessaram por esse aspecto, apresentaram outros exemplos e novamente o Eike Batista foi citado, como exemplo de um empreendedor de sucesso que, com certeza, tem muita competência no ramo.

Terminada a aula expositiva, os alunos se reúnem para colocar em prática as questões teóricas trabalhadas. Alguns grupos vão se reunir em outro local (ou, simplesmente, vão embora); ficam na sala dois grupos: o que está se propondo a construir seu plano de negócios montando uma fábrica de tijolos ecológicos; e outro que, até o momento não tinha apresentado proposta – esses alunos faltam a quase todas as aulas – mas que resolveram investir na possibilidade de construir um plano de negócios para montagem de uma fábrica de sacolas ecológicas tendo como matéria prima garrafas *pet*.

Converso com os dois grupos, procurando compreender em que consiste o trabalho de cada um e em que estágio encontra-se a elaboração do plano. O grupo que se propôs a trabalhar com as sacolas recicladas está bastante atrasado; na verdade, eles já mudaram de tema pelo menos três vezes; parece-me que eles não compreenderam muito bem o objetivo da disciplina; por outro lado, parece faltar um pouco de maturidade aos membros do grupo, em termos de envolvimento com a proposta da aula: a maioria chega atrasada na aula, sai da sala no meio das explicações, falta, enfim, não se percebe um empenho em acompanhar as aulas expositivas e tão logo o horário é liberado para a prática, eles saem da sala. Durante o período em que

observei as aulas da disciplina, foi a primeira vez que consegui ver o grupo todo.

Já o grupo que se propôs a fabricar tijolos ecológicos está com essa proposta desde o início e quando vou falar com eles, se mostram entusiasmados, falantes, fazem questão de mostrar para o professor que já conseguiram o orçamento de todo o material de que necessitam, faltando apenas orçar o galpão. Eu pergunto se o plano deles inclui realização de experimento e eles dizem que desistiram dessa etapa em função do tempo (com a ausência de sol e o tempo chuvoso, essa atividade demoraria muito), assim, eles vão tomar como parâmetro para estimar o valor do produto os orçamentos que coletaram.

Pergunto sobre o estágio em que se encontra a escrita do plano e eles me mostram o projeto. Há uma tabela no site do SEBRAE que serve de referência para elaboração do plano. Então, pelo que pude perceber, a escrita que eles realizam é bem específica: preenchimento de formulários, tabelas, realização de cálculos, *e-mail* para as empresas solicitando orçamento, anotações da aula, pequenos textos que compõe o projeto tais como: justificativa, logomarca, peças de marketing, etc. Termina o horário e vou pra casa pensando nas funções da escrita incorporadas por essa disciplina.

No dia 15/05/2012, novamente a aula foi suspensa em decorrência de compromissos administrativos do professor. O movimento grevista convoca uma assembleia para o dia 17/05; dessa assembleia sai a decisão de deflagração da greve. Assim se encerra meu período de observação, com a expectativa de ter acesso à produção final dos alunos, ou seja, o plano de negócios.

Analisando os eventos de letramento

As observações realizadas nessa disciplina trouxeram uma dimensão da escrita acadêmica ainda não explicitada nas observações anteriores: a da escrita voltada para o mundo do trabalho. Nesse sentido, a disciplina parece funcionar como uma articuladora em diversos níveis: entre as diversas disciplinas, conferindo a elas um significado instrumental, que desperte a

atenção dos alunos para a importância de se buscar um sentido prático para os conhecimentos adquiridos ao longo da formação (Matemática financeira, informática, língua estrangeira); entre o local e o global (a partir da identificação de uma questão local, buscar soluções que se articulem ao global, não apenas em termos de resultados, mas também de utilização de tecnologias); entre o teórico e o prático (aplicação das teorias em projetos práticos).

Chamou a atenção nessa disciplina, também, uma reflexão que ultrapassa a esfera estabelecida para a formação acadêmica, no sentido literal conferido à expressão, que seria a de promover a instrumentalização teórica, a partir do acesso à produção científica acumulada. Uma preocupação com uma formação que considere também os valores éticos, necessários ao exercício profissional. Isso se faz explícito quando o professor chama a atenção dos alunos pelo fato de eles estarem assinando a lista pelos colegas, classificando essa atitude como sendo um delito passível de pena.

Penso que essa atitude, para além do tom repreensivo, funciona como um elemento de conscientização que atribui um novo significado para o “ser universitário”. Quando o professor afirma “é hora de assumir responsabilidades’ (...) ‘o papai não vai mais resolver problemas para vocês; isso seria um vexame” ele está atribuindo um importante papel para o mundo acadêmico como sendo um espaço de construção de autonomia, um mundo de adultos.

A ênfase aos aspectos acima enumerados evidencia não apenas uma opção didática, mas uma concepção de universidade que parece mais articulada com os novos rumos que a expansão universitária vai construindo e que busca aproximar formação acadêmica e mundo do trabalho.

Para cumprir o proposto na disciplina, ou seja, elaborar um plano de negócios, o aluno precisa mobilizar diversas fontes de dados, articulando informações de diversos campos do saber, fazer a aplicação de conceitos para uma situação real e ainda adequar tudo isso a um padrão de linguagem que atenda a um gênero que não faz parte daqueles ensinados na universidade. Nesse sentido, pode-se dizer que a concepção de letramento identificada nessa disciplina se aproxima do letramento como prática social, já que envolve variadas práticas comunicativas, incluindo gêneros, campos e disciplinas. As

dificuldades reveladas quando se tornou necessário se adequar às diferentes situações discursivas (por exemplo, quando precisaram escrever um ofício), evidenciam algumas questões já sinalizadas pelo professor, acerca do fraco repertório trazido pelos alunos, quando ele afirma que faltam aos alunos noções básicas de toda natureza: de conhecimentos gerais, de economia, de conhecimentos históricos, etc.

Pensar a produção dos gêneros de uma perspectiva enunciativa sócio-cultural (BAKHTIN, 1997) exige considerar as dificuldades apresentadas pelos alunos para além de uma mera dificuldade linguística. Segundo Bakhtin, o domínio de um gênero é um comportamento social. Isso significa que é possível ter um bom domínio da língua, mas ser *inexperiente* na atividade de moldar os gêneros.

Não é raro o homem que domina perfeitamente a fala numa esfera da comunicação cultural, saber fazer uma explanação, travar uma discussão científica, intervir a respeito de problemas sociais, calar-se ou intervir de uma maneira muito desajeitada numa conversa social (BAKHTIN, 1997, p. 303).

A experiência é algo constitutivo da prática. Se essas práticas discursivas não fazem parte do universo dos alunos, dentro da universidade (já que não são ensinadas em nenhum momento) ou fora dela (já que são práticas próprias do mundo do trabalho ao qual eles ainda não tiveram acesso) falta-lhes a condição indispensável para uma interação verbal bem-sucedida.

6. Considerações finais

Esta pesquisa teve como objetivo principal compreender as práticas de letramento no contexto de expansão universitária, tomando como referência a Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri. Na investigação dessas práticas, três concepções de letramento foram consideradas como centrais, tomando como referência os estudos de Lea & Street (1997): letramento como habilidades de estudo; letramento como socialização acadêmica; letramento como prática social.

Para tanto, considerou um conjunto de eventos de letramento (STREET, 2003; HEATH, 1982, 1983), nos quais buscou empreender uma análise das concepções a eles subjacentes. Esses eventos foram recortados em três instâncias: os documentos oficiais que orientam as práticas acadêmicas em âmbito nacional; os documentos oficiais que orientam as práticas acadêmicas em nível institucional; a aula como instância de materialização do fazer acadêmico. Esse recorte foi feito baseado na hipótese de que as práticas de escrita acadêmica se assentam em concepções e que, a compreensão dessas concepções ajuda a enfrentar os desafios, refazer percursos, propor mudanças. E, certamente, há muitos desafios a serem enfrentados no processo de expansão universitária.

A primeira parte da pesquisa orientou-se pela seguinte questão: Que concepções de escrita estão presentes nos discursos oficiais que orientam as práticas acadêmicas? Essa questão pôde ser problematizada a partir da identificação do perfil do profissional idealizado em cada instância dos documentos: um profissional com ampla formação, dotado de conhecimentos gerais e específicos que possibilitem a ele atuar de forma local e global sobre a realidade da área em que se insere, apresentando espírito crítico e reflexivo, alta capacidade comunicativa, enfim, um profissional ideal.

Esse perfil pressupõe, então, uma formação embasada em certos usos da leitura e da escrita, considerando o letramento como uma prática social (STREET, 2003), e não simplesmente uma habilidade técnica e neutra. Trata-se de uma prática sustentada por princípios epistemológicos socialmente construídos (MARINHO, 2010). Evidentemente, minha expectativa não era a de encontrar um contexto simetricamente organizado em que para cada habilidade prevista haveria uma prática correspondente, garantindo assim, sua concretização. Crer nessa homogeneidade seria pensar o universo acadêmico como um espaço de pesquisa onde se pudessem controlar todas as variantes conforme o interesse do pesquisador. Não obstante o reconhecimento do proselitismo constitutivo dos discursos oficiais e a consciência da heterogeneidade constitutiva do espaço acadêmico, busquei encontrar padrões (STREET, 2010) que pudessem ajudar a compreender de que maneira a universidade se mobilizava para alcançar, minimamente, o perfil de egresso por ela proposto, com base nas diretrizes nacionais.

Qual a especificidade das práticas de letramento na instituição universidade? As análises realizadas conduziram ao entendimento dessas práticas em três dimensões: há uma dimensão do fazer acadêmico que, sustentada na concepção de letramento ora como habilidades, ora como socialização, orienta as práticas para a produção de determinados gêneros que funcionam como um ritual de passagem articulando o mundo não acadêmico (anterior à entrada dos alunos no espaço universitário) ao mundo acadêmico. Uma ação que pôde ser identificada na concretização dessa articulação foi a produção do gênero crônica. Promovendo a articulação entre os saberes cotidianos trazidos pelos alunos, a produção desse gênero funcionou como uma estratégia de aproximação entre o universo do aluno e o universo acadêmico.

A segunda dimensão identificada nas análises apontou para a produção de determinados gêneros como uma estratégia de estabilização do aluno ao mundo acadêmico. Essa prática se materializa na exigência do domínio de gêneros acadêmicos, que são aqueles gêneros produzidos na e para a universidade (MARINHO, 2010). Assim, a produção do gênero resenha (bem como de outros como o TCC, relatórios, projetos de pesquisa) funciona como

uma prática que fornece ao aluno os instrumentos necessários para se movimentar com competência no universo acadêmico.

E, por fim, a terceira dimensão identificada nas análises aponta para a prática da escrita como estratégia de articulação entre o mundo acadêmico e o mundo profissional. Essa dimensão pôde ser comprovada a partir dos eventos observados nas aulas de *Empreendedorismo*, com a produção de um gênero denominado “Plano de negócios”. Esse é um gênero que não faz parte do conjunto de gêneros definidos como sendo de responsabilidade da universidade ensinar. Tanto é assim que a orientação para sua produção na disciplina se dá a partir de um modelo fornecido no sitio do SEBRAE, o que comprova seu caráter articulador entre o mundo acadêmico e o mundo do trabalho.

A expansão universitária voltada para o atendimento ou mesmo a criação de demandas para o mundo do trabalho começa a colocar em xeque o papel da universidade, tradicionalmente conhecida como um dos bastiões da construção do saber (IVANIC & LEA, 2006). Se por um lado a universidade toma para si a função de formação para profissionalização, papel antes destinado aos cursos técnicos, por outro, ela insiste em defender os princípios que sempre fizeram sua distinção, o da formação intelectual.

Esses princípios, se não são explicitamente dicotômicos quando da sua proposição em termos de diretrizes, o são no bojo do fazer acadêmico que é onde se conflituam o sujeito ideal pretendido pela universidade (preconizado nos princípios de formação de um sujeito reflexivo, crítico, com amplo conhecimento do local e do global) e o sujeito real, enredado no programa de inclusão, que possui outras expectativas emergentes atreladas a um certo perfil caracterizado pela marca das ‘necessidades’. Dentre essas necessidades destaca-se a precariedade nas competências de leitura e escrita que impactam de maneira contundente seu desempenho escolar trazendo, como consequência para a própria universidade, um alto índice de retenção e de evasão.

Para minimizar essas consequências, vai sendo empreendido um conjunto de ações que, tendo como alvo a melhoria do desempenho dos

alunos, destina-se à comunidade docente, como é o caso de dois programas propostos pela Pró-reitoria de graduação da UFVJM, o Programa de Formação Pedagógica Continuada para a Docência - FORPED e o Programa de Apoio ao Ensino de Graduação – PROAE. Conforme esclarecido no sítio da universidade:

O FORPED é um programa tem como objetivo promover o aprimoramento pedagógico permanente do corpo docente, mediante: (i) o estímulo à reflexão sobre a prática pedagógica no Ensino Superior a partir da estruturação didática do processo de ensino e dos elementos que a constituem; (ii) a avaliação crítica da retenção e da evasão dos estudantes; (iii) a apropriação de novas concepções e metodologias de ensino-aprendizagem e processos avaliativos; o estímulo à inovação didática e curricular, à troca de experiências bem sucedidas e à produção de material didático-pedagógico; (iv) o estímulo à capacitação para uso de tecnologia da informação no processo de ensino-aprendizagem e (v) a promoção de ações que visem o exercício da interdisciplinaridade. (informação disponível na página da universidade: <http://prograd.ufvjm.edu.br/i-seminario-de-formacao-pedagogica-docente-forped.html>)

Nessa mesma esteira encontra-se o PROAE, apresentado nos seguintes termos:

O PROAE é um Programa de Apoio ao Ensino de Graduação que visa estimular e apoiar a apresentação de projetos que resultem em ações concretas para a melhoria das condições de oferta dos cursos e componentes curriculares de graduação, intensificando a cooperação acadêmica entre discentes e docentes através de novas práticas e experiências pedagógicas e profissionais (informação disponível na página da universidade: <http://prograd.ufvjm.edu.br/proae.html>).

A proposição desses programas vem reafirmar as políticas compensatórias que parecem fazer parte desse novo universo descortinado pela expansão universitária. Essas políticas, como o próprio nome sugere, se assentam nas deficiências trazidas por professores e alunos e funcionam como paliativos, dando respostas imediatas para questões cuja complexidade é histórica.

Assim é que para as supostas deficiências em leitura, escrita, e outros conhecimentos básicos, propõem-se cursos de nivelamento ou o oferecimento de disciplinas específicas para “*resolver em um semestre os problemas que os alunos acumularam durante toda a vida escolar*”, conforme desabafa um professor acerca do papel atribuído à disciplina por ele ministrada no curso de BC&T.

Outras ações de cunho social também são propostas, no rol das políticas compensatórias, como mecanismo de apoio e permanência dessa nova população que adentra a universidade, materializadas nos diversos tipos de bolsa: bolsa alimentação, bolsa atividade, bolsa material, bolsa moradia, etc. Essas políticas, muito bem intencionadas, visam atender a esse novo público que chega à universidade e que constitui o sujeito real com o qual a universidade precisa trabalhar.

Não estou dizendo com isso que esse sujeito seja melhor ou pior do que aquele idealizado; o que estou dizendo é que eles são diferentes, porque trazem objetivos e intenções diferentes, possuem *habitus* distintos daqueles em que fundamenta as expectativas de uma instituição universitária. Essa questão aparece na crítica feita por Bourdieu (1992, 1998) ao sistema educacional francês no pós-guerra. O autor classifica como “geração enganada” a geração arregimentada em setores mais amplos do que os das tradicionais elites escolarizadas e que vê suas expectativas de ascensão na escala social frustradas pela desvalorização dos títulos escolares que acompanhou a massificação do ensino.

O cenário identificado na UFVJM sinaliza para uma nova configuração que precisa urgentemente tomar lugar no universo de compreensão da universidade, para não se inscrever no ciclo determinista sugerido pela crítica bourdiesiana. Esse cenário se constitui de algumas características que vão aqui sintetizadas, mas que não representam novidade se analisadas de um ponto de vista histórico, conforme evidenciam os estudos aqui apresentados. (cf. IVANIC, 1988; IVANIC & LEA, 2006): salas de aulas lotadas, uma maior demanda pela participação dos professores em questões administrativas, sobrando, com isso, menos tempo para dedicação aos alunos; mudança no

perfil dos alunos e mesmo dos professores que adentram a universidade, agora não mais composto de uma elite. Acrescente-se a isso, algumas mudanças estruturais em termos de currículo, como por exemplo, a modularização dos programas (possibilidade de estudos combinados, que envolvem diferentes áreas e campos; por exemplo, os bacharelados interdisciplinares), flexibilização curricular (possibilitando ao aluno escolher sua própria matriz curricular), interdisciplinaridade (não é mais possível prever um conjunto de conhecimentos prévios ideal, uma vez que os cursos estão envolvidos em diversas áreas). E para finalizar o quadro, acrescentem-se aos desafios a serem enfrentados as concepções que os professores trazem sobre a escrita nas diversas áreas e a necessidade de se repensar a função da escrita em cada área. Diante desse cenário, cabe aqui destacar a conclusão de que são vários os significados que adquirem as práticas de escrita para os diferentes sujeitos, no contexto de expansão universitária.

Referências

1. BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
2. _____. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003 (2ª tiragem, 2006)
3. _____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad. Michel Lahud e Yara F. Vieira. 8.ed. São Paulo: Hucitec, 1997.
4. BALLARD, B. and CLANCHY, J. (1988) Literacy in the university: an 'anthropological' approach. In TAYLOR, G., BALLARD, B, BEASLEY, V; BOCK, H. K.; CLANCHY, J and NIGHTINGALE, P. (eds). *Literacy by Degrees*. Milton Keynes: Society for Research into Higher Education/Open University Press, 1998.
5. BARTON, D; HAMILTON, M & IVANIC, R. *Situated Literacies: reading and writing in context*. Routledge: London, 2000.
6. BARTON, D. *Literacy: An Introduction to the Ecology of Written Language*. Austrália, Blackwell, 1994.
7. BASTOS, Lúcia K. X. *Coesão e coerência em narrativas escolares*. Campinas, SP: Unicamp, 1985.
8. BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade Líquida*. Tradução: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2003. 258p.
9. BERKENKOTTER, C.; HUCKIN, T. *Genre knowledge in disciplinary communication*. New York: Lawrence Erlbaum Associates, 1995.
10. BOCH, Françoise & GROSSMANN, Francis. Referir-se ao discurso do outro; alguns elementos de comparação entre especialistas e principiantes. Trad. Maria de Lourdes Matêncio. *Scripta*, Belo Horizonte, v.6, n.11, p.97-108, 2002.
11. BORDIEU, Pierre. *A reprodução*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

- 12._____. A economia das trocas simbólicas. São Paulo: Perspectiva, 1987.
- 13._____. Escritos de Educação. Petrópolis: Vozes, 1998.
- 14.BRAIT, Beth. (org.) *Estudos enunciativos no Brasil*; histórias e perspectivas. Campinas,SP: Pontes. São Paulo: Fapesp, 2001.
15. BRITO, Luiz Percival Leme. *A sombra do caos*; ensino de língua X tradição gramatical. Campinas/SP: Mercado de Letras, 1997. (coleção Leituras no Brasil).
16. CASTELLÓ, M. & DONAHUE, C. *University writing: Selves and Texts in Academic Societies*. UK. Emerald Press: 2012.
17. CHARAUDEAU, P. *Discurso político*. São Paulo: Contexto, 2006.
18. CLARK, R and IVANIC, R. *The Politics of Writing*. London: Routledge. 1997.
19. COMPAGNON, Antoine. *O trabalho da citação*. Trad. Cleonice P. B. Mourão. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996.
20. CORRÊA, M.L.G. *O modo heterogêneo de constituição da escrita*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
21. CORRÊA, Manuel Luis Gonçalves. As perspectivas etnográfica e discursiva no ensino da escrita: o exemplo de textos de pré-universitários. *Revista da ABRALIN*, v. Eletrônico, n. Especial, p. 333-356. 2ª parte, 2011.
22. COSTA, Vânia Aparecida. *Práticas de leitura em uma sala de aula da Escola do Assentamento*; educação do Campo em construção. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2010 (Tese)
23. COSTA VAL, Maria da Graça. *Redação e Textualidade*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
24. COSTA VAL, Maria da Graça et al. *Avaliação do texto escolar; professor-leitor/aluno-autor*. Ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica Editora/Ceale, 2009. (coleção Alfabetização e Letramento as Sala de Aula)
25. CORACINI, Maria José. *Um fazer persuasivo*; o discurso subjetivo da Ciência. São Paulo: Educ; Campinas, SP: Pontes, 1991.
26. DE CERTEAU. *A invenção do cotidiano*. Petrópolis, Vozes, 1980.

27. DIONISIO, A. P; MACHADO, A. R. BEZERRA, M. A. (org.) *Gêneros textuais e ensino*. - 5.ed. - Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.
28. DYSTHE, O. (2002) Professors as mediators of academic text cultures: an interview study with advisors and master's degree students in three disciplines in a Norwegian University *Written Communication* 19(4): 493–544.
29. DOVEY, Teresa. Facilitating writing from sources: a focus on both process and product. *Journal of English for Academic Purposes*. 9 (2010), 45-60.
30. ECO, Umberto. *Lector in Fabula; a cooperação interpretativa nos textos narrativos*. Trad. Attílio Cancian. São Paulo: Perspectiva, 1986.
31. DEANE, Mary and O'NEILL, Peter (ed). *Writing in the disciplines*. (Universities into the 21st century). Palgrave Macmillan, 2011.
32. EMEDIATO, Wander. *A fórmula do texto; redação, argumentação e leitura*. São Paulo: Geração editorial, 2005. Cap. 8, p. 195-203.
33. FERREIRA, Maria de Lourdes Santos. *Do falar ao fazer*. um olhar sobre o jogo burocrático na formação de professores. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2002. (Dissertação)
34. _____. A formação do cidadão crítico, criativo, participativo: um discurso aquém da prática. Trabalho apresentado no 16º COLE, Campinas: Unicamp, 2007.
35. FIAD, Raque Salek. A escrita na universidade. *Revista da ABRALIN*, v. Eletrônico, n. Especial, p. 357-369. 2ª parte 2011.
36. FISCHER, Adriana. O gênero resumo no curso de letras: eventos de letramento em discussão.
37. FORGRAD, Texto aprovado pela Diretoria Executiva do ForGRAD em 12/09/2000.
38. FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. 11ed. São Paulo: Edições Loyola, 2004.
39. _____. *O que é um autor?* Trad. António Fernando Cascais e Eduardo Cordeiro. 6.ed. Lisboa: Nova Veja, 2006.
40. FRAENKEL, Bèatrice. A pesquisa sobre os escritos do trabalho na interface entre Lingüística e Antropologia. In: BORZEIX & FRAENKEL.

- Enquêter sur les écrits dans l'organisations* (2001) Trad. Guilherme e Marinho Miranda.
41. FRANCHI, Carlos. *Mas o que é mesmo "gramática"?* São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
 42. GANOBCSIK-WILLIAMS, Lisa (org.) *Teaching Academic Writing in UK Higher Education: Theories, Practices and Models*. Palgrave, 2006.
 43. GANOBCSIK-WILLIAMS, Lisa. Introduction. In: GANOBCSIK-WILLIAMS, Lisa (org.) *Teaching Academic Writing in UK Higher Education: Theories, Practices and Models*. Palgrave, 2006.
 44. GEE, J. P. *Social linguistics and literacies: ideology in discourses*. 2ed. London/ Philadelphia. The Farmer Press, 1996.
 45. GERALDI, J. W. A presença do texto na sala de aula. In: LARA, G. P. M. (org.). *Lingua(gem), texto, discurso; entre a reflexão e a prática*. Rio de Janeiro: Lucerna; Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2007
 46. GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
 47. _____. *Linguagem e ensino; exercício de militância e divulgação*. Campinas, SP: Mercado de Letras, ALB, 1996.
 48. _____. (org.) *O texto na sala de aula*. Cascavel: Assoeste, 1984.
 49. GIBB, G. *Improving Student Learning: Theory and Practice*. Oxford: Oxford Centre for Staff Development, 1994.
 50. GIL NETO, Antônio. *A produção de textos na escola; uma trajetória da palavra*. São Paulo: Edições Loyola, 1988.
 51. GNERRE, Maurizio. *Linguagem escrita e poder*. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
 52. GRAFTON, Anthony. *As origens trágicas da erudição; pequeno tratado sobre as notas de rodapé*. Trad. Enid Abreu Dobranszky. Campinas, SP: Papyrus, 1998.
 53. GUILLEMIN, Marilyns; GILLAN, Lyn. Ethics, Reflexivity and "Ethically Important Moments" in Research. *Qualitative Inquiry*. v. 10. n. 2, 2004.

54. GUIMARÃES, Eduardo. *Os limites do sentido; um estudo histórico e enunciativo da linguagem*. Campinas, SP: Pontes, 1995.
55. HEATH, S. B. *Ethnography in Education: defining the essentials*. In: PERRY, Gilmore & GLATTON, Allan. *Children in and out of school*. University of Pennsylvania: The Center for Applied Linguistics, 1982.
56. _____. *Ways with words: language, life, and work in communities and classrooms*. New York: Cambridge University Press, 1983.
57. HOUNSELL, D. *Towards an anatomy of academic discourse: meaning and context in the undergraduate essay*. in SALJO, R. (ed.) *The written world. Studies in literate thought and action*. Berlin, Springer-Verlag: 1988.
58. HYLAND, Ken. *Options of identity in academic writing* *ELT Journal Volume 56/4* October 2002 ©Oxford University Press.
59. _____. *Humble servants of the discipline? Self-mention in research articles*. *English for Specific Purposes*, Kidlington, Oxford, v. 20, n. 3, 2001.
60. HYLAND, Ken. *Authority and invisibility: authorial identity in academic writing*. *Journal of Pragmatics*, 2002.
61. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. *Estimativas da População*. 2008. Rio de Janeiro. Disponível em: <www.ibge.gov.br> Acesso em: 05 jan. 2010.
62. IVANIC, Roz and LEA, Mary R. *New Context, New Challenges: The Teaching of Writing in UK Higher Education*. In: GANOBOSKI-WILLIAMS, Lisa (org.) *Teaching Academic Writing in UK Higher Education: Theories, Practices and Models*. Palgrave, 2006.
63. IVANIC, R. *Writing and identity: the discursive construction of identity in academic writing*. Amsterdam: John Benjamins, 1998.
64. JONES, C.; TURNER, J.; STREET, B. (orgs.). *Students writing in the university: cultural and epistemological issues*. Amsterdam. John Benjamins, 1999.
65. KAVAKAMA, Eveline Bouteiller. *Fragmentos de um discurso acadêmico*. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2001. (tese de doutoramento).

66. KRESS, G. *Literacy in the new media age*. London: Routledge, 2003.
67. KRESS, G. (1997) *Before Writing: rethinking the paths to literacy*. London: Routledge. 1997.
68. KOCH, Ingedore Villaça. *A inter-ação pela linguagem*. 3.ed. São Paulo: Contexto, 1997.
69. _____ *o texto e a construção dos sentidos*. 2.ed. São Paulo: Contexto, 1998.
70. _____ *Desvendando os segredos do texto*. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2005.
71. KOCH Ingedore Villaça & TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Texto e coerência*. São Paulo: Cortez, 1989.
72. LEA, M. "I thought I could write till I came here: student writing in Higher Education" in GIBBS, G (ed.). *Improving Student learning: theory and practice*. Oxford: Oxford Centre for Staff Development, 1994.
73. LEA, M & STREET, B. Student Writing and Faculty Feedback in Higher Education: an Academic Literacies Approach. in *Studies in Higher Education* Vol, 23 No.2. 1997.
74. LEA, M. R.; STREET, B. V. Student writing in higher education: An academic literacies approach. *Studies in Higher Education*, Abingdon, Oxon, UK, v. 23, n. 2, 1998.
75. LEA, M.R. & STREET, B.V. *The "Academic Literacies" model: theory and applications*. *Theory into practice*, 45:4, 2006. p. 368-377.
76. LILLIS, T. *New voices in academia?* The regulative nature of academic writing conventions. *Language and Education*, 11(3), 182-99, 1997.
77. LILLIS, T. Moving towards an academic literacies pedagogy: 'Dialogues of participation.' In: GANOBOSIK-WILLIAMS, Lisa (org.) *Teaching Academic Writing in UK Higher Education: Theories, Practices and Models*. Palgrave, 2006.
78. LILLIS, Theresa. *Ethnography as Method, Methodology, and Deep Theorizing: closing the gap between text and context in Academic Writing Research*. *Written Communication*, 2008.

79. LILLIS, T. M. (1999). Whose common sense? Essayist literacy and the institutional practice of mystery. In JONES, C; TURNER, J & STREET, B. (Eds.), *Student writing in university: cultural and epistemological issues*. (pp. 127-147). Amsterdam: John Benjamins, 1999.
80. _____; SCOTT, M. Defining academic literacies research: Issues of epistemology, ideology and strategy. *Journal of Applied Linguistics*, London, 4, p. 5-32, 2007.
81. LILLIS, Theresa. Student Writing as 'Academic Literacies': Drawing on Bakhtin to Move from Critique to Design. *Language and Education*, Vol. 17, nº. 2, 2003.
82. MACHADO, Anna Rachel (coord.). *Resumo*. 2.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. (leitura e produção de textos técnicos e acadêmicos; V.1).
83. MAINGUENEAU, Dominique. *Novas tendências em Análise do Discurso*. Trad. Freda Indursky. 2.ed. Campinas, SP: Pontes, 1993.
84. MARINHO, M. Que novidades trouxeram os novos estudos sobre o letramento? ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SIDESTE, 7. ANAIS... Vitória:UFES, 2007.
85. MARINHO, M. A escrita nas práticas de letramento acadêmico. (Trabalho apresentado no V SIGET, Caxias do Sul, Unisul, 2009) e publicado pela RBLA, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 363-386, 2010.
86. MARINHO, Marildes. Letramento; a criação de um neologismo e a construção de um conceito. In: MARINHO, M e CARVALHO, G. T. (org.) *Cultura escrita e letramento*. Belo Horizonte, MG: Editora UFMG, 2010.
87. MARTON, F *et.al* (ed.) *The Experience of Learning*. Edinburgh: Scottish Academic Press, 1997.
88. MATTE, Ana Cristina Fricke. (org.) *Lingua(gem), texto, discurso; entre a reflexão e a prática*. Rio de Janeiro: Lucerna; Belo Horizonte, MG: FALE/UFMG, 2007. (V.2)
89. MICHELL, S & EVISON, A. Exploiting the potential of writing for Educational change at Queen Mary, University of London. Developing

- UK Writing Program. 2006.
90. MONROE, J. (2002). *Writing and revising the disciplines*. Ithaca: Cornell University Press, 2002.
91. MONROE, J. (2006) *Local Knowledges, Local Practices: Writing in the Disciplines at Cornell* (Pittsburgh: University of Pittsburgh Press), 2006.
92. MORIN, Edgar - Os sete Saberes Necessários à Educação do Futuro. 9. ed. - São Paulo - Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2004.
93. MORLEY, J. (2008) 'Writing support in British higher education: An institutional case study', in P. FRIEDRICH (ed), *Teaching Academic Writing* (London: Continuum), 2008. pp. 125 - 146.
94. MURRAY, Rowena. If not Rhetoric and Composition, then What? Teaching Teachers to Teach Writing. In: GANOBCSIK-WILLIAMS, Lisa (org.) *Teaching Academic Writing in UK Higher Education: Theories, Practices and Models*. Palgrave, 2006.
95. MUSSALIM, Fernanda. Análise do discurso. In: MUSSALIM, F., BENTES, A. C. (org.). *Introdução à lingüística 2; domínios e fronteiras*. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2004.
96. ORLANDI, Eni Pulcinelli. *A linguagem e seu funcionamento; as formas do discurso*. São Paulo: Brasiliense, 1983.
97. OLIVEIRA, S. R. e PICCININ, V. C. Validade e reflexividade na pesquisa qualitativa. *CADERNOS EBAPE. BR*, v. 7, nº 1, artigo 6, Rio de Janeiro, Mar. 2009.
98. PÊCHEUX, M. *O discurso; estrutura ou acontecimento*. Trad. Eni Pulcinelli Orlandi. 3.ed. Campinas, SP : Pontes, 2002.
99. PÉCORA, A. Alcir B. *Problemas de redação*. São Paulo : Martins fontes, 1983.
100. PERRENOUD, Phillippe. *Construir competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed, 1999.
101. _____ . *10 novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

102. PRIOR, P. *Writing/disciplinarity: a sociohistoric account of literate activity in the academy*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1998.
103. POSSENTI, Sírio. Teoria do discurso; um caso de múltiplas rupturas. In: MUSSALIM, F & BENTES, A. C (org.). *Introdução à lingüística; fundamentos epistemológicos*. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2009.
104. _____ *Os limites do discurso; ensaios sobre discurso e sujeito*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
105. _____ *Discurso, estilo e subjetividade*. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
106. PURSER, Emily. *Developing Academic Literacy in context: Trends in Austrália*. In: DEANE, Mary and O'NEILL, Peter (ed). *Writing in the disciplines. (Universities into the 21st century)*. Palgrave Macmillan, 2011.
107. ROCCO, Maria Thereza Fraga. *Crise na linguagem; a redação no vestibular*. São Paulo: Mestre Jou, 1981.
108. ROCKWELL, Elsie. Culturas orais ou múltiplis letramentos? A escrita em contextos de bilinguismo. In: MARINHO, M e CARVALHO, G. T. (org.) *Cultua escrita e letramento*. Belo Horizonte, MG: Editora UFMG, 2010.
109. ROSE, David; LUI-VHIVIZHE, Leah; McKNIGHT, Anthony; SMITH, Arthur. Scarffolding academic reading and writing at the Koori Centre. *The Australian Journal of Indigenous education*. Vol.32. 2003.
110. RUSSELL, D. et al. Exploring notions of genre in “Academic Literacies” and “Writing across the Curriculum”: approaches across countries and contexts. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS (SIGET), 4., 2009.
111. SANTOS, Boaventura de Sousa. *Um discurso sobre as ciências*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2004.
112. SILVA, J. Q., ASSIS, J. A., MATENCIO, M. L.M. *Leitura e escritura na formação inicial do professor: um olhar sobre a resenha*

- acadêmica. In: MARI, H.,WALTY, I., FONSECA, M. N. S. (org.) *Ensaio sobre leitura 2*. Belo Horizonte: Eitora PUC Minas, 2007.
113. SEVERINO, Antonio Joaquim. *Metodologia do Trabalho Científico*. 22 ed. rev. e ampl. de acordo com ABNT. São Paulo: Cortez, 2002.
114. SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação: Universidade Federal de Minas Gerais, Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita*. Jan /Fev /Mar /Abr, 2004.
115. SOARES, Magda Becker. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
116. SOARES, Magda. Práticas de letramento e implicações para a pesquisa e para as políticas de alfabetização e letramento. In: MARINHO, M e CARVALHO, G. T. (org.) *Cultura escrita e letramento*. Belo Horizonte, MG: Editora UFMG, 2010.
117. STREET, B. V. Os novos estudos sobre o letramento; histórico e perspectivas. In: MARINHO, M e CARVALHO, G. T. (org.) *Cultura escrita e letramento*. Belo Horizonte, MG: Editora UFMG, 2010.
118. STREET, B. V. *Abordagens alternativas ao letramento e desenvolvimento*, 2003.(Paper entregue após a Teleconferência UNESCO Brasil sobre letramento e diversidade).
119. STREET, B. (2003) The implications of the new literacy studies for education. In GOODMAN, S; LILLIS, T; MAYBIN, J and N. MERCER, N. (eds) *Language, Literacy and Education: a reader*. Stoke on Trent: Trentham Books, 2003.
120. STREET, B. V. *Literacy in theory and practice*. London. Cambridge University Press, 1984.
121. _____. "Hidden" features of academic paper writing. *Working Papers in Educational Linguistics*, 24/1, 2009. p. 1-17.
122. STREET, B and LEFSTEIN, A. *Literacy: an advanced resource book* Routledge: London. *English Language and Applied Linguistics*. 2007.

123. WINGATE, U. 'Argument' helping students understand what essay writing is about. *Journal of English for Academic Purposes*. 11 (2011). 145-154.
124. WINGATE, U. Using Academic Literacies and genre-based models for academic writing instruction: A 'literacy' journey. *Journal of English for Academic Purposes*. 11 (2012). 26-37.
125. Wolcott, H. 1994 *Transforming Qualitative Data: Description, Analysis and Interpretation* Sage: CA esp chapter 2 'Description, Analysis and Interpretation in Qualitative Inquiry' . 1994, pp. 9-53
126. ZAMBONI, Lílian Márcia Simões. *Cientistas, jornalistas e a divulgação científica; subjetividade e heterogeneidade no discurso da divulgação científica*. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

Documentos oficiais:

127. BRASIL, Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, senado federal/Centro Gráfico, 1988.
128. BRASIL, Ministério da Educação. LEI Nº. 10.172, DE 9 DE JANEIRO DE 2001.
129. BRASIL, Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado – MARE. Plano Diretor da Reforma do Aparelho do estado. Brasília, DF: novembro de 1995.
130. BRASIL, MEC, INEP. Educação para Todos. Brasília, DF: 2000
131. BRASIL, Secretaria de Educação fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais (1ª a 4ª séries). Brasília, DF: MEC/SEF, 1997
132. BRASIL, Fundo de Manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental e valorização do magistério: guia para sua operacionalização. São Paulo, FPFL CEPAM, 1997.

133. BRASIL. Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio Projeto Escola Jovem (síntese), 2000 (on-line)
134. BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 94/96, de 20 de dezembro de 1996.

ANEXOS :

Anexo 1 – Quadro descritivos das práticas de escrita nos PPCs dos cursos oferecidos pela UFVJM.

Anexo 2 – Apresentação dos professores entrevistados

Anexo 3 – Termos de consentimento livre e esclarecido

ANEXO 1

Quadro-resumo do mapeamento de atividades de escrita previstas no PPP dos cursos:

Curso	Perfil do egresso / habilidades e competências	Atividades de escrita previstas no PPC	Observações
Odontologia	<p>Formação de um profissional apto a:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ conciliar aspectos humanísticos e éticos em consonância com o seu preparo técnico-científico; ➤ desenvolver pesquisas sobre doença e saúde bucal; ➤ propor planos alternativos de tratamento; ➤ planejar, administrar e atuar em serviços de saúde, públicos e privados; ➤ trabalhar em equipes multiprofissionais <p>Processo ensino-aprendizagem centrado no estudante como sujeito da aprendizagem, como construtor ativo do seu saber, que tem o professor como facilitador e mediador</p> <p>habilidades de comunicação com o público e outros profissionais; de leitura e escrita; e de, no mínimo, a compreensão de uma língua estrangeira;</p>	<p>TCC – Trabalho de Conclusão de Curso: podendo ser apresentado a partir do sétimo período da graduação, em forma de pesquisa (onde podem participar até 3 alunos) ou revisão bibliográfica, relato de caso (onde podem participar até 2 alunos), com redação em forma de artigo científico ou monografia.</p> <p>Semana odontológica: apresentações de casos clínicos e de pesquisa, apresentações de posters e temas-livre.</p> <p>No quarto período, e nos períodos seguintes, serão incluídas as disciplinas de TCC (I a VI), que abordarão conteúdos que dotem o aluno de subsídios para a elaboração do trabalho de conclusão de curso, distribuídos uniformemente ao longo do curso. Desta maneira, o aluno não perderá o vínculo com a disciplina de Metodologia de Pesquisa Científica e Tecnológica, dada no 3º período, e poderá desenvolver o TCC gradualmente.</p> <p>Serão utilizados métodos de avaliação mais modernos e atuais, como a utilização de portfólios, seminários de apresentação e planejamento de casos clínicos, estudos de casos (problematização) resenhas críticas e relatórios em grupos de estudo.</p> <p>Quanto à avaliação das disciplinas Clínicas, a proposta é que não seja cobrado do aluno como “estágio” um número determinado de procedimentos, mas o atendimento integral do paciente daquele período, em todas as suas necessidades, até a alta do mesmo, com as respectivas fichas preenchidas, relatórios de atendimento, resenhas críticas, além da documentação completa.</p>	<p>Esse é um projeto interessante que apresenta uma perspectiva de formação altamente letrada, com envolvimento dos alunos em diversas atividades que demandam alto nível de letramento acadêmico, porém, apenas uma disciplina (MTC) é a instrumentalizadora para tudo isso</p>

Curso	Perfil do egresso / habilidades e competências	Atividades de escrita previstas no PPC	Observações
Enfermagem	<p>Capacidade para elaborar planos de cuidado contextualizados e voltados para a melhoria da qualidade de saúde, não só do paciente, mas de toda a sociedade.</p> <p>Capacidade de comunicação: os profissionais de saúde devem ser acessíveis e devem manter a confidencialidade das informações a eles confiadas, na interação com outros profissionais de saúde e o público em geral. A comunicação envolve comunicação verbal, não-verbal e habilidades de escrita e leitura; o domínio de, pelo menos, uma língua estrangeira e de tecnologias de comunicação e informação.</p> <p>Curiosidade científica e interesse permanente pela aprendizagem, com iniciativa para a busca de novos saberes:</p> <p>Espírito crítico/reflexivo da transitoriedade de teorias e técnicas, assumindo a necessidade de aprender ao longo de toda a vida profissional.</p> <p>Cooperação para a educação permanente das pessoas quer sejam seus pares, pacientes, familiares, membros das equipes de saúde e seus professores;</p>	<p>Disciplinas que prevêem atividades de escrita: Metodologia Científica - 60h Ementa: O conhecimento científico. O método das ciências. Pesquisa científica. Ética em pesquisa científica. Palavras chaves, levantamento bibliográfico, fichamento, revisão da literatura. Scielo e Portal da Capes. Citações e referências bibliográficas. Normas para apresentação escrita de trabalhos científicos. Apresentações orais, pôsteres, relatórios. Iniciação Científica e Tecnológica. Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).</p> <p>TCC I - Ementa: O processo de pesquisa. Tipos de Pesquisa. Discussão e análise prática de produção de conhecimentos em saúde. Elaboração de projeto para Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).</p> <p>TCC II - Ementa: Desenvolvimento de trabalho de conclusão de curso, podendo ser na forma de revisão bibliográfica, monografia, pesquisa de campo ou outros.</p> <p>Informações gerais sobre o TCC: O Trabalho de Conclusão de Curso se constitui no estudo de uma temática de interesse para a Enfermagem. Deve ser realizado individualmente e sua apresentação pode ser na forma de monografia ou artigo científico, respeitados a Norma interna da UFVJM e o Conselho ou Colegiado de Curso de Enfermagem</p> <p>OBS.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. A distribuição da carga horária nos segundo e oitavo períodos, referente às disciplinas TCCI e TCCII, justifica-se pela necessidade sentida por alunos e professores de realizar-se primeiramente, discussões e estudos para um aprofundamento das questões teórico-metodológicas, fundamentais para a realização do trabalho final. 2. Para a elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso, cada aluno contará com a orientação de um professor do Curso de Graduação em Enfermagem. Esta atividade terá regulamentação própria, conforme orientação do Colegiado do Curso. 	<p>É um projeto bastante prolixo: há uma longa descrição que às vezes se perde do objetivo esperado para um PPC, ou seja, descrever a realidade para nela situar as propostas do curso (conforme prometido);</p> <p>Não há, em nenhum momento, informação explícita acerca de alguma orientação para a escrita o que nos faz pressupor que há uma crença de que o aluno já chega apto a produzir todos os gêneros demandados pela universidade.</p> <p>Dentre as atividades complementares, encontra-se a participação dos acadêmicos em cursos de língua estrangeira, o que vem reforçar a hipótese acima.</p> <p>Dentre os instrumentos de avaliação, encontra-se o portfólio, como opcional, dependendo de cada professor, porém sem orientações para sua elaboração.</p>

Curso	Perfil do egresso / habilidades e competências	Atividades de escrita previstas no PPC	Observações
Farmácia	<p>formação generalista, humanista, crítica e reflexiva</p> <p>Em relação à comunicação: ser acessíveis; manter a confidencialidade das informações na interação com outros profissionais de saúde e o público em geral, através de comunicação verbal, não verbal, escrita; utilizar tecnologias de comunicação e informação adequadas; interpretar e avaliar prescrições;</p>	<p>Relatório de estágio</p> <p>O TCC é a oportunidade de sistematização e aplicação dos conhecimentos adquiridos nas diversas atividades acadêmicas</p> <p>O TCC deve ser apresentado sob a forma de monografia atendendo as normas vigentes que o regulamentam na UFVJM. As atividades de iniciação científica e tecnológica ou as de extensão universitária podem servir para o desenvolvimento de monografia.</p> <p>Objetivos da disciplina de MTC: Identificar a pesquisa científica; planejar, desenvolver, analisar, avaliar e discutir um projeto/trabalho de pesquisa; desenvolver o senso crítico para leitura e escrita de trabalhos científicos;</p> <p>Normas para apresentação escrita e oral de trabalhos científicos.</p>	<p>São propostas orientações gerais para elaboração do relatório de estágio, contendo instruções e exemplos. Porém, essas orientações são relativas somente a aspectos técnicos como paginação, espaçamento, tipo de letra, estrutura do relatório, etc</p> <p>Clareza, objetividade e concisão constituem critérios de avaliação do relatório de estágio, porém, não se percebe no ppc nenhuma orientação específica para isso.</p> <p>O PPC possui um item (anexo2) que contém diretrizes gerais para elaboração do relatório de estágio, pautado nas normas da ABNT</p> <p>“Os relatórios serão apresentados na forma de relatórios técnico-científicos – NBR 10719/1989 da ABNT, com letra tipo arial, tamanho 12, com a estrutura apresentada a seguir...”</p> <p>Redação do relatório – clara, objetiva e concisa</p>

Curso	Perfil do egresso / habilidades e competências	Atividades de escrita previstas no PPC	Observações
Nutrição	<p>profissionais generalistas na área de Alimentação e Nutrição, tecnicamente qualificados, com visão humanística e crítica</p> <p>Atuar no ensino, pesquisa e extensão, em instituições públicas ou privadas de ensino superior, em cursos de Nutrição e outros cursos afins</p> <p>Docência - atividades de ensino, extensão, pesquisa e coordenação relacionadas à alimentação e à Nutrição</p> <p>Marketing na área de Alimentação e Nutrição - atividades de marketing e publicidade científica relacionadas à alimentação e à nutrição.</p> <p>A articulação entre o ensino, pesquisa e extensão/assistência, garantindo um ensino crítico, reflexivo e criativo, que leve à construção do perfil almejado, estimulando a realização de experimentos e/ou de projetos de pesquisa; socializando o conhecimento produzido, levando em conta a evolução epistemológica dos modelos explicativos do processo saúde-doença</p>	<p>Relatório de estágio TCC (monografia ou artigo científico) “O desenvolvimento do TCC é regido por regulamentação institucional própria, a qual indica procedimentos para o seu planejamento, orientação e apresentação, que resulta num documento de caráter científico, com características de objetividade, clareza, precisão, imparcialidade, coerência e consistência, cujo enfoque é específico da área de conhecimento do curso que o aluno está concluindo”</p> <p>Compreende-se que as finalidades da educação superior são projetadas para assegurar um ensino científico, articulado ao trabalho de pesquisa e investigação, promovendo a divulgação dos conhecimentos culturais, científicos e técnicos <i>“promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação”;</i> passagem citada da LDB, art. 43 disciplina de MTC</p> <p>O conhecimento científico. Relações entre ciência, tecnologia e sociedade. O método científico. Ética em pesquisa. Projeto e relatório de pesquisa. Coleta, tratamento e interpretação de dados. Citações e referências. Normas para elaboração e apresentação escrita e oral de trabalhos científicos.</p>	<p>Neste projeto, em nenhum momento foi identificada atividade específica de orientação para a escrita, embora o perfil do egresso preconize a formação de um profissional altamente letrado, o que sugere uma concepção de escrita acadêmica como sendo inerente ao acadêmico.</p> <p>A estrutura curricular constitui um link específico, apenas indicado no PPC, mas publicado em outro lugar</p> <p>Como referencial bibliográfico na disciplina de Metodologia (MTC) encontra-se apenas as normas da ABNT referentes a citação, referências e elaboração de trabalho acadêmico.</p> <p>Na matriz curricular são destinadas 15 horas ao TCC, com sugestão de referencial teórico, mas não fica claro se isso é uma disciplina ou apenas uma orientação....</p>

Curso	Perfil do egresso / habilidades e competências	Atividades de escrita previstas no PPC	Observações
Fisioterapia	<p>o domínio das ferramentas de pesquisa bibliográfica e de acesso geral à informação são requisitos essenciais para a educação continuada do egresso, a qual se processa por meio de pesquisa orientada por base de dados para discussão de artigos científicos; pela confecção de trabalhos e apresentação de seminários, valendo-se os alunos, sistematicamente, do acervo de títulos disponíveis na Universidade e outras fontes de consulta.</p>	<p>Disciplina de Metodologia da Pesquisa O conhecimento científico. Relações entre ciência, tecnologia e sociedade. O método científico. Ética em pesquisa. Projeto e relatório de pesquisa. Coleta, tratamento e interpretação de dados. Citação e referências. Normas para apresentação escrita e oral de trabalhos científicos.</p> <p>Estágios I, II e III e a disciplina denominada TCC, com carga horária de 30h na qual o acadêmico deverá apresentar sua monografia.</p> <p>Atividades de divulgação científica e publicações: publicação de artigo individual ou coletivo em revista com indexação internacional; publicação de artigo individual ou coletivo em revista com indexação nacional; publicação de resumo individual ou coletivo em eventos internacionais; publicação de resumo individual ou coletivo em eventos nacionais; publicação de trabalho individual ou coletivo em capítulo de livros; publicação de trabalho individual ou coletivo em mídia eletrônica, digital e/ou internet; organização de obra (literária ou não) publicada; participação em concursos literários, mostras culturais ou apresentações culturais diversas tais como teatro, dança e música; tradução de obra de relevância para a área da saúde mediante comprovação; autoria ou co-autoria de trabalhos de pesquisa apresentados em eventos científicos</p> <p>TCC: Os Trabalhos de Conclusão de Curso poderão ser entregues na forma de monografia ou artigo e seguem as normas descritas no Regulamento dos Trabalhos de Conclusão de Curso da UFVJM e normas complementares do Departamento da Fisioterapia</p>	<p>Como referencial bibliográfico na disciplina de Metodologia (MTC) encontra-se apenas as normas da ABNT referentes a citação, referências e elaboração de trabalho acadêmico. Embora o curso preveja um profissional altamente letrado, não existe, na matriz curricular, nenhuma orientação em termos de formação para formação desse profissional.</p>

Curso	Perfil do egresso / habilidades e competências	Atividades de escrita previstas no PPC	Observações
Ciências Biológicas	<p>Nesse sentido, pretende-se formar na UFVJM um profissional dinâmico e versátil com conhecimentos sólidos e diversificados, que o capacitem a atuar no Ensino Médio e no Fundamental podendo, também, participar de programas de pós-graduação, dedicar-se ao magistério superior e exercer atividades de pesquisa conforme prescrito nas resoluções do Conselho Federal de Biologia.</p> <p>O profissional de Ciências Biológicas deve estar apto a:</p> <p>Exercer, em nível de excelência, funções de magistério no Ensino Fundamental e no Ensino Médio.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Exercer o magistério superior, além de participar de programas de pósgraduação. • Utilizar-se de processos metodológicos que contribuam, efetivamente, na inclusão de alunos com dificuldades de aprendizagem. • Propor programas e bibliografias para o ensino de Ciências Físicas e Biológicas no Ensino Fundamental e para o ensino de Biologia no Ensino Médio. • Contribuir com o desenvolvimento do pensamento crítico e criativo e a conseqüente autonomia intelectual e afetiva do aluno da Educação Básica 	<p>A elaboração de uma monografia deverá ser avaliada como trabalho obrigatório para a conclusão do curso.</p> <p>Os conteúdos propostos nas disciplinas Psicologia da Educação, Metodologia do Trabalho e da Pesquisa Científica, Estrutura e Funcionamento da Educação e Metodologia do Ensino, buscam proporcionar reflexão e discussão dos aspectos éticos relacionados ao exercício profissional, propiciar o entendimento do processo histórico da construção do conhecimento na área biológica e a compreensão do significado das Ciências Biológicas para a sociedade e de sua responsabilidade em relação ao futuro educador e pesquisador. Os conteúdos dessas disciplinas, com base nas diretrizes curriculares, devem dar suporte à atuação do profissional como educador em todas as suas intervenções e quanto a seu papel na formação de cidadãos.</p> <p>Realização de miniprojetos (disciplina de prática de ensino I)</p> <p>TCC I e II: disciplina oferecida como suporte para elaboração da monografia de conclusão de curso</p>	<p>Embora o projeto ressalte sempre a necessidade de um profissional comprometido com a educação e com a formação permanente, pressupondo um alto nível de competência letrada, não há a previsão de atividades sistematizada de escrita.</p>

Curso	Perfil do egresso / habilidades e competências	Atividades de escrita previstas no PPC	Observações
Educação Física	<p>O curso preconiza um profissional que tenha, dentre outras, a competência de:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Utilizar recursos da tecnologia da informação e da comunicação de forma a ampliar e diversificar as fontes de produção e de difusão de conhecimentos específicos e das áreas afins, com o propósito de contínua atualização e produção acadêmico-profissional. ➤ Acompanhar as transformações acadêmico-científicas da Educação Física e de áreas afins mediante a análise crítica da literatura especializada. ➤ Selecionar, analisar e propor bibliografias e programas para o ensino da Educação Física adequados a diferentes níveis da Educação Básica 	<p>MTC: O conhecimento científico. Relações entre ciência, tecnologia e sociedade. Ética em pesquisa. Coleta, tratamento e interpretação de dados. Citação e referências. Normas para apresentação escrita e oral análise e síntese de trabalhos científicos. Tipos de pesquisa. Estruturação de projeto de pesquisa. Estruturação de artigo científico. Noções de redação científica. Análise e síntese de trabalhos científicos.</p> <p>TCC I: Monografias e seu desenvolvimento. Escolha do tema e de orientação. Normas da ABNT: Elaboração de um projeto de pesquisa e apresentação gráfica de trabalhos. Elaboração e apresentação de Projetos de Pesquisa.</p> <p>TCC II: Normas da ABNT. Comunicação Científica: técnica de apresentação verbal, técnica de utilização de recursos. Apresentação dos Trabalhos de Pesquisa.</p> <p>Estágios supervisionados I, II e III: Observação, reflexão e intervenção sobre a prática pedagógica na escola. Relatos de estágio e troca de experiências em grupo a respeito do aprendizado desenvolvido na escola.</p>	<p>Neste projeto, apesar da ênfase na formação sólida, ampla e interdisciplinar do aluno, não se percebe ênfase em práticas de escrita (seja de relatórios, artigos ou de simples comunicações para participar de eventos científicos).</p>

Curso	Perfil do egresso / habilidades e competências	Atividades de escrita previstas no PPC	Observações
Turismo	profissional apto a: <ul style="list-style-type: none"> ➤ agregar conhecimentos multidisciplinares no setor turístico, com competência abrangente de análise, interpretação e correlações. ➤ planejar ações turísticas, abrangendo projetos, planos e programas, em consonância com os eventos locais, regionais, nacionais e internacionais; ➤ dominar diferentes idiomas que ensejem a satisfação do turista em sua intervenção nos traços culturais de uma comunidade ainda não conhecida; ➤ manejar adequadamente a informática e outros recursos tecnológicos; ➤ integrar equipes interdisciplinares e multidisciplinares, interagindo criativamente face aos diferentes contextos organizacionais e sociais 	Disciplinas: Leitura e Produção de textos TCC I: Elaboração do projeto de pesquisa científica com o domínio de métodos e técnicas de pesquisa para o trabalho de conclusão de curso, com execução do cronograma cumprindo as etapas de redação até sua apresentação oral TCC II: Desenvolvimento do trabalho científico de conclusão de curso em que o discente demonstre domínio da ciência do Turismo e de suas possíveis aplicações Métodos e Técnicas de Pesquisa em Turismo Metodologia do Trabalho e da Pesquisa Científica e Tecnológica Relatório de estágio: Elaboração de relatório das atividades desenvolvidas em estágio. Laboratório de Leitura e Produção de textos, que tem como objetivo implementar ações de formação mais eficiente de leitores e produtores de textos dos diferentes gêneros exigidos pelo meio acadêmico, como forma de contribuir com a melhoria da formação profissional dos acadêmicos dos diferentes cursos da UFVJM bem como auxiliar na atualização de professores da região que trabalham com a leitura e com a escrita . Atividades previstas para o monitor-chefe do núcleo de estudos de turismo: <ul style="list-style-type: none"> ➤ Manter intercâmbio com jornais locais e de outros municípios; ➤ Promover a elaboração de boletins e informativos, vinculando eventos promovidos pelo Núcleo de Turismo e afins ao turismo na cidade e região 	Um trecho da justificativa do laboratório de leitura e produção de textos (p.25) encontra-se na p. 28,a partir do penúltimo parágrafo, “perdido” no item sobre extensão

Curso	Perfil do egresso / habilidades e competências	Atividades de escrita previstas no PPC	Observações
Sistemas de Informação	<p>O profissional de Sistemas de Informação atua como elemento principal nos processos de coleta, armazenamento, processamento e transmissão da informação, auxiliando no processo decisório das organizações. A sua formação deve ser sólida em relação aos princípios, teorias e técnicas das áreas de computação e correlatas, bem como em relação aos conhecimentos básicos da organização das empresas e de seus principais processos</p> <p>expressar idéias de forma clara, empregando técnicas de comunicação apropriadas para cada situação</p> <p>Curso pretende utilizar como marco teórico-metodológico a concepção de educação como processo de construção de conhecimento, enfatizando a vinculação entre teoria e prática, articulação entre ensino, pesquisa e extensão, a interdisciplinaridade, a formação do pensamento crítico e reflexivo e a formação continuada</p>	<p>Disciplina de Leitura e produção de textos Disciplina de MTC Relatório TCC Projeto Orientado I: Caracterização da natureza e objetivos do trabalho de conclusão de curso, que deverá aplicar e consolidar os conhecimentos adquiridos pelo aluno durante o curso, preparando-o para a realidade profissional que se aproxima. O trabalho de conclusão de curso pode consistir do desenvolvimento de um sistema de informação de complexidade significativa para uma aplicação empresarial, ou poderá constar de uma análise crítica de uma realidade estudada, considerando os campos teóricos de sistemas de informação ou de sua aplicação. Elaboração do projeto do trabalho de conclusão de curso. Projeto Orientado II: Execução e acompanhamento do projeto relativo ao Trabalho de Conclusão de Curso. Elaboração de monografia sobre o estudo e o projeto realizado. Apresentação do projeto, resultados e conclusões relativas ao Trabalho de Conclusão de Curso perante banca Examinadora Atividade de elaboração de portfólio., relatórios</p>	<p>Por se tratar de um curso que tem o tratamento da informação como base, são previstos diversos produtos escritos ao longo da formação: relatórios, portfólios, trabalho de conclusão de curso; mas a orientação para elaboração de tais produtos não acontece de maneira sistematizada, parece ser apenas inferida dos saberes prévios dos acadêmicos.</p>

Curso	Perfil do egresso / habilidades e competências	Atividades de escrita previstas no PPC	Observações
Engenharia Florestal	<p>Comunicar-se eficientemente nas formas escrita, oral e gráfica</p> <p>Sólida formação científica e profissional geral que possibilite absorver e desenvolver tecnologia;</p> <p>capacidade crítica e criativa na identificação e resolução de problemas, considerando seus aspectos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais, com visão ética e humanística, em atendimento às demandas da sociedade;</p>	<p>Disciplina de seminários em engenharia florestal (45h), oferecido no 9º período:</p> <p>Fundamentos do método científico: formação de idéias, pesquisa bibliográfica, formulação de problema, hipóteses, metodologia, coleta e análise de dados, apresentação e redação dos resultados de projeto de pesquisa. Defender uma monografia que apresente um estudo teórico sobre um problema técnico ou científico da Engenharia Florestal ou da realidade florestal brasileira. A monografia poderá ser realizada a partir do quinto período e terá um orientador credenciado junto ao coordenador desta disciplina. O trabalho será submetido por escrito, dentro das normas de TCC da UFVJM à comissão examinadora, contendo memorial descritivo e de cálculo e deverá ser defendido oralmente perante uma banca examinadora.</p> <p>Disciplina de MTC: Elaboração de Projeto de pesquisa e artigo científico</p> <p>TCC: Na avaliação do aluno serão utilizados os seguintes instrumentos: avaliação do Trabalho de Conclusão de Curso e avaliação da defesa oral do Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado na disciplina seminários em Engenharia Florestal, para uma banca examinadora.</p>	<p>Também neste projeto, apesar da previsão de formação de um profissional altamente qualificado, orientações em atividades de leitura e escrita não são previstas, a não ser, de maneira técnica, nas disciplinas de MTC e TCC</p>

Curso	Perfil do egresso / habilidades e competências	Atividades de escrita previstas no PPC	Observações
Química	<p>saber expressar oralmente e por escrito na língua nacional e compreender a língua estrangeira</p> <p>elaborar material didático em nível da Educação Básica</p> <p>analisar, criticar e elaborar programas de Ensino de Química</p>	<p>O Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) deverá ser elaborado individualmente, sob a orientação de um professor orientador e ser redigido no último período (8º período), na disciplina Trabalho de Conclusão de Curso para orientação na condução dessa atividade</p> <p>O produto final deverá ser apresentado sob a forma de uma monografia, em conformidade com os princípios gerais de um trabalho de pesquisa científica no campo da Química, que inclui pesquisa bibliográfica e metodologia científica.</p> <p>Disciplina MTC: Ciência, Pesquisa e Tipos de Conhecimento. Canais de comunicações científicas. Classificação e formas de pesquisa. Métodos científicos. Etapas e planejamento da pesquisa. Revisão Bibliográfica. Fontes de informação. Leitura, Fichamento e Resumo.</p> <p>Normas da ABNT. Formulação do problema e da hipótese em pesquisa científica. Elementos do projeto de pesquisa. Elaboração e apresentação de relatórios científicos. Normas da ABNT para apresentação gráfica de teses e dissertações. Normas da ABNT para elaboração de artigos científicos. Elaboração de projeto de pesquisa.</p> <p>Estágio Supervisionado: Desenvolvimento de projetos de pesquisa em Educação em Química e Ciências iniciados no Estágio Supervisionado I</p> <p>TCC: Redação de trabalho de pesquisa desenvolvido ao longo do curso, conforme regulamentação vigente e instruções específicas</p>	<p>A disciplina de MTC tem duração de 45h, portanto, considerando-se a ementa proposta, pode-se perceber que trata-se de uma instrumentalização teórica para a elaboração do TCC (para um aluno que já domina os fundamentos da escrita acadêmica, supõe-se)</p>

Curso	Perfil do egresso / habilidades e competências	Atividades de escrita previstas no PPC	Observações
Agronomia	<p>Um profissional com sólida formação técnica e científica que lhe permita uma visão geral da atuação profissional e com competência para absorver e desenvolver tecnologias apropriadas a cada realidade socioeconômica, preocupando-se com os aspectos sociais e de sustentabilidade dentro dos princípios éticos e morais. comunicar-se correta e eficientemente nas formas escrita, oral e gráfica atuar em atividades docentes no ensino técnico profissional, ensino superior, pesquisa, análise, experimentação, ensaios e divulgação técnica e extensão;</p>	<p>Metodologia científica: Fundamentos do método científico: da elaboração a apresentação dos resultados de projeto de pesquisa; Pesquisa bibliográfica, formação de idéias, formulação de problema, hipóteses de pesquisa, coleta de dados, apresentação de resultados e discussão; Elaboração de Projeto de pesquisa e artigo científico.</p> <p>Apresentação das normas e prazos do Trabalho de Conclusão de Curso. Estrutura oral e utilização de recursos audio-visuais. Apresentação oral do seminário e entrega do Trabalho de Conclusão de Curso. O Trabalho de Conclusão de Curso é componente curricular obrigatório que tem como objetivo a síntese e integração dos conhecimentos e dos conteúdos adquiridos ao longo do curso, visando o exercício da sua atuação profissional. Na avaliação do aluno serão utilizados os seguintes instrumentos: avaliação do Trabalho de Conclusão de Curso e avaliação da defesa oral do Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado na disciplina Seminários, para uma banca examinadora. Deverá ser realizado ao longo do curso, tendo sua apresentação e avaliação no semestre de conclusão do curso, centrado em determinada área teórico-prática ou de formação profissional, como atividade de síntese e integração de conhecimento e consolidação das técnicas de pesquisa. O trabalho de conclusão de curso seguirá as normas estabelecidas pela UFVJM.</p>	<p>Também neste projeto não se percebe nenhuma orientação específica para as atividades de escrita demandadas pelo curso. tais orientações se reportam às normas da UFVJM, como sendo um material de referência para a elaboração de trabalhos</p>

Curso	Perfil do egresso / habilidades e competências	Atividades de escrita previstas no PPC	Observações
Zootecnia	<p>Promover a divulgação das atividades da Zootecnia, utilizando-se dos meios de comunicação disponíveis e de sua capacidade criativa, em interação com outros profissionais</p> <p>Atuar nas áreas de difusão, informação e comunicação especializada em Zootecnia</p> <p>Responder por programas oficiais e privados em instituições financeiras e de fomento à agropecuária, elaborando projetos, avaliando propostas, realizando perícias e consultas</p>	<p>Estágio: entregar 02 (duas) vias do Relatório de Estágio Supervisionado à Coordenadoria de Estágio no prazo máximo de 30 (trinta) dias após o término do estágio</p> <p>O relatório consiste na descrição e na análise detalhada, das atividades desenvolvidas durante o estágio e ser elaborado pelo discente.</p> <p>Deverá ser redigido de forma clara, objetiva e concisa, conforme modelo proposto pela Coordenadoria de Estágio. Não devem constar informações sigilosas ou reservadas, comentários desairosos ou comprometedores sobre protocolos de conduta, práticas comerciais, segredos industriais, dentre outros.</p> <p>TCC: Desenvolvimento de trabalho de conclusão de curso na forma de monografia ou artigo científico.</p> <p>O Trabalho de Conclusão de Curso compreenderá as seguintes atividades:</p> <p>I- Elaboração e aprovação do projeto de pesquisa, no semestre anterior à execução do mesmo;</p> <p>II- Desenvolvimento e conclusão do trabalho, segundo o projeto aprovado e com acompanhamento do Orientador;</p> <p>III- Redação do relatório final sob forma de trabalho científico;</p> <p>IV- Apresentação e defesa perante a banca avaliadora no último período do curso.</p> <p>O projeto de pesquisa deverá conter a seguinte estrutura básica: introdução, justificativa, objetivos, descrição metodológica, inclusive contendo os instrumentos de pesquisa, cronograma e referências bibliográficas</p> <p>O Trabalho de Conclusão de Curso poderá ocorrer na forma de Revisão Bibliográfica, Estudo de Caso, Simulação ou Projeto Experimental.</p> <p>MTC: Fundamentos do método científico, desde a elaboração de projeto de pesquisa até a apresentação de resultados. História do pensamento científico. Pesquisa bibliográfica, formulação de hipótese, coleta de dados, discussão e apresentação de resultados. Aulas teóricas, elaboração e discussão de um projeto piloto de pesquisa.</p> <p>O aluno deverá desenvolver o trabalho e elaborar o relatório final de acordo com as orientações de seu professor-orientador. A versão final deste trabalho deverá observar as normas de publicação adotadas por um dos periódicos citados a seguir:</p> <p>Archivos Latinoamericanos de Producción Animal Arquivo Brasileiro de Medicina Veterinária e Zootecnia Revista Brasileira de Reprodução Revista Brasileira de Zootecnia Revista Ceres Revista Ciência e Agrotecnologia Revista Ciência Rural</p>	<p>Neste projeto, são previstas muitas atividades de escrita: projetos, relatórios, memorial, TCC, todos eles com orientações técnicas, conforme pode-se perceber pelo projeto pedagógico</p>

		Para solicitação da contabilização das atividades complementares os acadêmicos deverão apresentar o memorial de suas atividades em modelo a ser fornecido pela coordenação do Curso, acompanhado dos respectivos comprovantes	
--	--	---	--

Curso	Perfil do egresso / habilidades e competências	Atividades de escrita previstas no PPC	Observações
Bacharelado em Ciências e Tecnologia	<p>Pretende-se formar um bacharel em Ciência e Tecnologia que tenha o seguinte perfil:</p> <p>Domínio das técnicas de fazer sínteses, resumos, relatórios, artigos e outras elaborações teóricas específicas da área.</p> <p>Esteja apto a comunicar-se eficientemente nas formas escrita, oral e gráfica.</p> <p>Esteja apto a realizar pesquisa bibliográfica, identificar, localizar e referenciar fontes, segundo as normas da ABNT.</p>	<p>Para o alcance do perfil proposto, foram propostas as seguintes estratégias:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ curso de nivelamento em matemática e talvez, um em <u>linguagens e comunicação</u> (grifos meus). ➤ Oferecimento de 9 disciplinas no eixo denominado "Comunicação, Linguagens, Informação e Humanidades", dentre as quais os alunos deverão escolher 3, perfazendo 12 créditos – 180 horas, 7,5% do curso. ➤ Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) ou Projeto Dirigido, 200 horas, aproximadamente 8,3% do curso. <p>Ementa das disciplinas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Disciplina de redação técnica em Português: Redação técnica e científica. Noções sobre texto: cartas comerciais, relatórios administrativos, circular, memorando, ata, aviso, ofício, requerimento, declaração; Introdução aos estudos da linguagem: conceitos básicos de comunicação lingüística textual. ➤ Disciplina de prática de produção de textos: Leitura e produção de textos. Leitura e redação de textos de maior complexidade. Categorização e prática textual. Relação texto e realidade social. Leitura: compreensão e análise crítica de um texto. Produção de texto: tipologias e gêneros textuais; coerência e coesão; adequação à norma culta da língua. ➤ Disciplina de Fundamentos e Técnicas do Trabalho Intelectual Científico e Tecnológico: Elaboração de Relatórios técnico-científicos. Projetos de Pesquisa 	<p>A oferta das disciplinas de comunicação, linguagens, informação e humanidades é feita no 6º período; não há indicativos no PPC do critério que orientará o aluno pela escolha das disciplinas no grupo das 9 oferecidas.</p>

Curso	Perfil do egresso / habilidades e competências	Atividades de escrita previstas no PPC	Observações
Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades	Capacidade de comunicação oral e escrita	Disciplinas: <ul style="list-style-type: none"> ➤ Leitura e Produção de textos: Leitura como estratégia de interação homem/mundo mediada pelo texto; processos de leitura e produção de textos como estratégia de constituição do sujeito; leitura e produção de textos de diferentes gêneros com ênfase no texto dissertativo de caráter acadêmico-científico ➤ MPC I: estratégias de análise, sistematização de alguns dos gêneros textuais que dão suporte e/ou resultam da pesquisa científica e tecnológica: resumo, fichamento, relatório, artigo, monografia, referências bibliográficas segundo normas ABNT. ➤ Redação acadêmica em Língua Portuguesa: Prática de produção escrita dos textos acadêmicos em língua portuguesa. Usos, formas e estudo do gênero técnico-científico. ➤ MPC II: Possibilitar a redação do projeto de pesquisa para o TCC, pré-requisito básico para a formação do bacharel. ➤ Oficina de produção de textos: Trabalho com textos de diferentes gêneros em atendimento as necessidades do curso. 	

De modo geral, todos os cursos trazem como parte de seus objetivos gerais a busca pela “ Formação de profissionais com conhecimentos científicos e tecnológicos na área de formação, possibilitando o desenvolvimento de habilidades e competências necessárias para atuar na Educação, de forma crítica e reflexiva.

Anexo 2

Apresentação dos professores entrevistados

Professor 1 - Doutorando em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas. Mestre em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (2007). Graduado em Licenciatura Plena em Letras - Português/Inglês pela Universidade Federal de São Carlos (2003). Experiência na área de Linguística, com ênfase em Análise de Discurso e Filosofia da Linguagem. Os temas de trabalho são: Ciência, Tecnologia, Sociedade e Linguagem - CTSL, gêneros do discurso, mídia e mídias sociais, discurso político, ideologia, signo e Círculo de Bakhtin. (Informação retirada da plataforma Lattes)

Professor 2 – Graduado em Administração Pública pela EAESP-FGV, pós-graduado em Docência Superior e em Gestão Empresarial e Mestre em Economia Empresarial. Atualmente é Professor Assistente no Instituto de Ciência e Tecnologia - ICT, da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri - UFVJM em Diamantina – MG. (Informação retirada da plataforma Lattes)

Professor 3 – Possui graduação em Turismo e Hotelaria pela Universidade do Vale do Itajaí (1994), mestrado em Tourism in Developing Countries (reconhecido USP) - University of Strathclyde (2001) e doutorado em Gestão e Desenv. Turístico Sust. (reconhecido UFPR)- Universidad de Málaga (2009). Atualmente é professor adjunto II da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri. Tem experiência na área de Turismo, com ênfase em Turismo, atuando principalmente nos seguintes temas: turismo, planejamento turístico, Diamantina, turismo público e educação superior em turismo. (Informação retirada da plataforma Lattes)

Anexo 3 - Carta de Anuência

A pesquisadora Maria de Lourdes Santos Ferreira, aluna do curso de Doutorado em Educação, Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação (FaE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), na Linha Educação e Linguagem, e sua orientadora, Professora *Dra. Maria Zélia Versiani Machado*, (FaE-UFMG) solicitaram a autorização da Pró-reitoria de Graduação da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM) para realizar, junto aos cursos de graduação da UFVJM, a pesquisa intitulada “A produção de textos acadêmicos: um exercício na busca pela expressão da subjetividade”. Na qualidade de pró-reitor de graduação, compreendi as informações fornecidas sobre o estudo e concordo com as condições descritas no Termo de Anuência, anexo. Eu, voluntariamente, dou minha anuência à realização da pesquisa nesta instituição.

_____, _____ de _____ de 2011.

Ass.: _____

Pró-Reitor de Graduação

TERMO DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO

Título do Projeto: “A produção de textos acadêmicos: um exercício na busca pela expressão da subjetividade”

Pesquisadora responsável: Prof^a Dr^a Maria Zélia Versiani Machado

e-mail: zélia.versiani@gmail.com

Telefone: 31-34095333

Pesquisadora Co-responsável: Maria de Lourdes Santos Ferreira

e-mail: malosfe@yahoo.com.br / Telefone: (38) 35313233 /

99711561

1. Esta seção fornece informações acerca do estudo em que a instituição sob a sua direção estará envolvida:

- A. Coordenadores de curso e membros da divisão de apoio pedagógico, bem como alunos de diferentes cursos de graduação da UFVJM estão sendo convidados a participar de uma pesquisa que tem como objetivo compreender, a partir da análise das práticas de letramento acadêmico, como se constitui o lugar de autoria na produção escrita no ensino superior.
- B. Em caso de dúvida, a pró-reitoria poderá entrar em contato com as pesquisadoras responsáveis através dos telefones e endereços eletrônicos fornecidos nesse termo. Informações adicionais podem ser obtidas no Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da Universidade Federal de Minas Gerais pelo telefone (31) 3409 4592 ou pelo endereço: Avenida Antônio Carlos, 6627 Unidade Administrativa II – 2º andar, sala 2005 – Campus Pampulha, Belo Horizonte, MG – Cep: 31270 901.
- C. Se os membros dos segmentos acima identificados concordarem em participar deste estudo, os seguintes procedimentos serão utilizados para coleta de dados: entrevistas, observações em sala de aula e análise documental. As entrevistas serão gravadas em áudio. Apenas as pesquisadoras terão acesso a estes registros. Todos os arquivos de áudio serão destruídos após o período de 4 anos. As observações em sala de aula não serão gravadas. Para análise documental serão utilizados produções textuais de alunos, propostas apresentadas pelos professores que se dispuserem a cedê-las, materiais constantes no site da universidade e demais materiais escritos que contemplem atividades de letramento acadêmico.

2. Esta seção descreve os direitos dos participantes desta pesquisa:

- A. Qualquer pergunta acerca da pesquisa e seus procedimentos poderá ser feita às pesquisadoras responsáveis em qualquer estágio da pesquisa.
- B. A participação é confidencial. Apenas as pesquisadoras responsáveis terão acesso à identidade do participante. No caso de haver publicações ou apresentações relacionadas à pesquisa, nenhuma informação que permita sua identificação será revelada.
- C. A participação é voluntária. Cada participante é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento, bem como para se recusar a responder qualquer questão específica.

3. Esta seção indica que você está dando seu consentimento para que a pesquisa seja realizada na sua instituição:

4.

Participante:

A pesquisadora Maria de Lourdes Santos Ferreira, aluna do curso de Doutorado em Educação, Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação (FaE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), e sua orientadora, Prof^a Dr^a Maria Zélia Versiani Machado (FaE- UFMG) solicitaram a autorização da Pró-reitoria de Graduação da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri para realização da pesquisa intitulada “A produção de textos acadêmicos: um exercício na busca pela expressão da subjetividade”.

Li e compreendi as informações fornecidas e recebi respostas para as questões que coloquei acerca dos procedimentos de pesquisa. Entendi e concordo com as condições do estudo, como descritas. Entendo que receberei uma cópia assinada deste formulário de anuência. Eu, voluntariamente, dou minha anuência à realização da pesquisa no âmbito desta pró-reitoria. Portanto, concordo com tudo que está escrito acima.

_____, _____ de _____ de 2011.

Assinatura do(a) Pró-reitor:_____.

Assinatura da diretora de graduação:_____.

Pesquisadora:

Eu garanto que este procedimento de consentimento foi seguido e que eu respondi, da melhor maneira possível, as questões que o participante formulou.

_____, _____ de _____ de 2011.

Maria de Lourdes Santos Ferreira

Pesquisadora co-responsável

Profª Drª Maria Zélia Versiani Machado

Pesquisadora responsável