



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
Conhecimento e Inclusão Social em Educação
FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UFMG

ELIZABETH MARIA DA SILVA

**Um estudo de caso da escolarização de textos
lidos e produzidos em contexto acadêmico**

BELO HORIZONTE
2017

ELIZABETH MARIA DA SILVA

**Um estudo de caso da escolarização de textos
lidos e produzidos em contexto acadêmico**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

Linha de pesquisa: Educação e Linguagem

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Lúcia Castanheira

BELO HORIZONTE
2017

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Maria Lúcia Castanheira – FAE/ UFMG – Orientadora

Prof. Dr. Clecio dos Santos Bunzen Júnior – Centro de Educação/UFPE

Prof. Dr. Gilcinei Teodoro Carvalho – FAE/ UFMG

Profa. Dra. Maria Zélia Versiani Machado – FAE/ UFMG

Profa. Dra. Raquel Salek Fiad – IEL/ UNICAMP

SUPLENTES

Profa. Dra. Maria de Lourdes Santos Ferreira – DeTur/UFVJM

Prof. Dr. Sérgio Dias Cirino – DePsi/ UFMG

Aos corações afáveis com quem compartilho esta minha existência, Izabel Maria da Paz Silva, Gicélia Vieira de Sousa e Oscar de Lira Carneiro.

AGRADECIMENTOS

À Proteção do Alto, pela sustentação espiritual e pelas intuições sopradas.

À minha orientadora, Maria Lúcia Castanheira (Lalu), pelos valiosos momentos de orientação que contribuíram, significativamente, para a escrita desta tese; sua paz, ao falar, e sua serenidade, ao me ouvir, tranquilizavam o meu ser.

Ao professor Brian Street (*in memoriam*), pela disponibilidade para ler alguns dos meus escritos, tecer comentários e propor sugestões, contribuindo com as minhas reflexões, ainda iniciais, sobre os letramentos acadêmicos.

Ao professor Gilcinei Teodoro Carvalho, pelos apontamentos e sugestões apresentados tanto no Seminário de Pesquisas em Andamento (FaE-UFMG), quanto no parecer do projeto de pesquisa.

À professora Anna Robinson-Pant, pela atenção e acuidade demonstradas no produtivo diálogo que tivemos sobre a minha pesquisa e à Nara Marques Nogueira, pela gentileza de mediar a nossa interação.

Às professoras Raquel Salek Fiad e Maria Zélia Versiani Machado, pelos momentos de aprendizagem proporcionados no exame de qualificação.

Aos professores Clecio Bunzen, Gilcinei Carvalho, Maria Zélia Machado e Raquel Fiad, por aceitarem a participação na banca defesa, proporcionando-me momentos de grandes aprendizagens. Aos professores Maria de Lourdes Ferreira e Sérgio Cirino por fazerem parte como suplentes.

Aos participantes da minha pesquisa, pela disponibilidade de colaborar com o desenvolvimento do estudo.

À Capes, pelo financiamento desta pesquisa.

À Kátia Silva, pelas trocas de experiências, pelas caronas para universidade e pelos *happy hours* em Belo Horizonte, compartilhados com Rafaela Costa.

À Ilaine da Silva Campos e à Regilane Gava Lovato, pela abertura para a construção de uma linda amizade, regada pelos melhores sentimentos.

A Oscar de Lira, alma sensível e generosa, pela compreensão, paciência e companheirismo, sempre me sugerindo, amorosamente, “várias possibilidades” para lidar com os desafios.

Às minhas queridas amigas Carolina Nicácia Oliveira da Rocha, Gicélia Vieira de Sousa, Rebeca Rannieli Alves Ribeiro e Rosely Queiroz, pelas palavras de apoio e incentivo.

Aos meus amigos da Unidade Acadêmica de Letras da Universidade Federal de Campina Grande, Denise Lino de Araújo, Luciene Maria Patriota, Manassés Moraes Xavier e Williany Miranda da Silva, pelo carinho e pela cooperação durante o período em que estive licenciada de tal instituição.

“Feliz aquele que transfere o que sabe e aprende o que ensina.”
Cora Coralina

RESUMO

Situada no âmbito dos estudos sobre letramentos acadêmicos, esta tese surge a partir do desejo de examinar os contextos de produção e circulação dos textos lidos e produzidos no âmbito acadêmico, considerando as práticas de letramento às quais estão relacionados. Para tal, desenvolvi uma investigação com o objetivo de explorar os significados dos letramentos acadêmicos em dois contextos específicos: cursos de Pedagogia e Psicologia da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Focalizei, particularmente, como professores e alunos desses cursos caracterizavam as ações letradas (CASTANHEIRA; GREEN; DIXON, 2007) desenvolvidas em sala de aula: ler, solicitar, produzir e avaliar textos escritos. Adotei como referencial teórico os pressupostos norteadores dos Novos Estudos do Letramento – NEL (GEE, 1996 [1990]; STREET, 1984, 1993) e da abordagem dos Letramentos Acadêmicos (LEA; STREET, 1998). Ancorada na visão de leitura e escrita enquanto práticas sociais, explorei, com base na abordagem qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994) e em alguns princípios da perspectiva etnográfica (GREEN; BLOOME, 1995), entrevistas semi-estruturadas (SPRADLEY, 1979; PATAI, 1988) realizadas com os participantes referidos, bem como textos produzidos pelos discentes. Ao explorar tais fontes de dados, com base em escolhas discursivas (IVANIC, 1994) e em pistas de contextualização (GUMPERZ, 2002 [1982]), evidenciei que as ações letradas (CASTANHEIRA; GREEN; DIXON, 2007) caracterizadas pelos participantes estão alinhadas, com diferentes nuances, a uma prática de letramento escolarizada. Os textos lidos e produzidos, em salas de aula da academia, parecem ser escolarizados, pois, ainda que nomeados com termos que remetem a diferentes gêneros do discurso, quando introduzidos nas aulas, são transformados em objetos de ensino: os alunos leem ou escrevem para cumprir, em geral, determinados objetivos pedagógicos, definidos pelo professor, leitor privilegiado dos textos, que os lê, na maioria das vezes, para avaliar a aprendizagem dos discentes. Ponderei que a escolarização dos textos, embora inevitável, não é, por si só, algo negativo, mas é o modo como ela acontece que pode ser, ou não, produtivo. Indiquei, finalmente, a pedagogia de “ensino para consciência crítica de gênero” (DEVITT, 2009), bem como o estabelecimento de diálogo interdisciplinar como alternativas viáveis para explorar a leitura e a escrita enquanto práticas sociais, contribuindo com a ampliação dos letramentos acadêmicos dos docentes e discentes.

Palavras-chave: Ações Letradas. Práticas de Letramento. Letramentos Acadêmicos. Contexto Acadêmico.

ABSTRACT

Situated in the scope of studies on academic literacy, this thesis arises from the desire to examine contexts of production and circulation of texts read and produced in the academic field, considering the literacy practices to which they are related. For this, I developed an investigation with the aim of exploring the meanings of academic literacy in two specific contexts: Pedagogy and Psychology courses at the Federal University of Minas Gerais (UFMG). I focused particularly on how professors and students in these courses characterized the literate actions (CASTANHEIRA; GREEN; DIXON, 2007) developed in the classroom: reading, requesting, producing and evaluating written texts. For this, I considered the assumptions of the New Literacy Studies (NLS) group (GEE, 1996 [1990]; STREET, 1984, 1993) and the Academic Literacies (LEA; STREET, 1998). Based on the vision of reading and writing as social practices. Adopting principles of the qualitative approach (BOGDAN; BIKLEN, 1994) and exploring elements of an ethnographic perspective (GREEN, BLOOME, 1995), I developed semi-structured interviews (SPRADLEY, 1979; PATAI, 1988) with professors and students, and examined texts written by students. By exploring such data sources, based on discursive choices (IVANIC, 1994) and on contextualization cues (GUMPERZ, 2002 [1982]), I showed that the literate actions (CASTANHEIRA; GREEN; DIXON, 2007) characterized by the participants are aligned, with different nuances, to a schooling literacy practice. Data analysis showed that, although participants referred to different genres of discourse, when texts were introduced in class, they were transformed into objects of teaching: the students read or write to achieve, in general, certain pedagogical objectives, defined by the professor, privileged reader of the texts, who read them, in most cases, to evaluate the students' learning. I reflected that schooling of texts, while unavoidable, is not in itself a negative thing, but it is how it happens that can be productive or not. Finally, I pointed out the "teaching critical genre awareness" pedagogy (DEVITT, 2009), as well as the establishment of interdisciplinary dialogue as viable alternatives to explore reading and writing as social practices, contributing to the expansion of students and professors academic literacies.

Keywords: Literate Actions. Literacy Practices. Academic Literacies. Academic Context.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Dados referentes a resumos de dissertações de mestrado e teses de doutorado sobre escrita acadêmica, produzidos com base na abordagem dos letramentos acadêmicos, publicados na Biblioteca Digital Brasileira	20
Quadro 2 -	Dados referentes a resumos de artigo e dissertação de mestrado sobre leitura acadêmica, publicados nos Periódicos CAPES e na Biblioteca Digital Brasileira.....	24
Quadro 3 -	Abordagens para o ensino de escrita na educação superior.....	38
Quadro 4 -	Cursos de Graduação da UFMG.....	62
Quadro 5 -	Informações sobre os cursos de Pedagogia e Psicologia.....	64
Quadro 6 -	Primeiro retorno dos estudantes participantes da pesquisa.....	67
Quadro 7 -	Quantidade de estudantes participantes da pesquisa.....	68
Quadro 8 -	Formação dos estudantes e textos lidos e produzidos por eles.	69
Quadro 9 -	Perfil acadêmico dos professores.....	71
Quadro 10 -	Símbolos utilizados na transcrição das entrevistas.....	76
Quadro 11 -	Textos disponibilizados para a pesquisadora pelos calouros dos cursos de Psicologia e Pedagogia.....	79
Quadro 12 -	Textos disponibilizados para a pesquisadora pelos concluintes dos cursos de Psicologia e Pedagogia.....	81

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
BH	Belo Horizonte
BDBTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal
CE	Ceará
DePsi	Departamento de Psicologia
DeTur	Departamento de Turismo
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ESP	English for Specific Purposes
FaE	Faculdade de Educação
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IEL	Instituto de Estudos da Linguagem
LeCampo	Licenciatura em Educação do Campo
LINTEC	Curso de Especialização Linguagem e Tecnologia
NEL	Novos Estudos do Letramento
PR	Paraná
RN	Rio Grande do Norte
RS	Rio Grande do Sul
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SC	Santa Catarina
SIGET	Simpósio de Gêneros Textuais
SP	São Paulo
TAC	Termo de Anuência do Curso

TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFCG	Universidade Federal de Campina Grande
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFVJM	Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e do Mucuri
UnB	Universidade de Brasília
UNESP	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas

Sumário

INTRODUÇÃO	14
1 CONCEITOS NORTEADORES DA PESQUISA	31
1.1 Introdução	31
1.2 Novos Estudos do Letramento	31
1.3 Abordagens de ensino de escrita acadêmica	37
1.4 Comunidade discursiva, cultura disciplinar e gêneros do discurso.....	46
1.5 Conclusão	54
2. ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA	56
2.1 Introdução	56
2.2 Abordagem de natureza qualitativa e princípios da perspectiva etnográfica.....	56
2.3 Contexto da pesquisa	61
2.4 Participantes da pesquisa	67
2.5 Fontes de dados	72
2.5.1 Entrevistas	72
2.5.2 Textos escritos.....	78
2.6 Desenvolvimento de uma lógica de investigação em uso.....	84
2.7 Conclusão	87
3 AÇÃO LETRADA 1: LER TEXTOS ESCRITOS	88
3.1 Introdução	88
3.2 Ação de ler textos escritos caracterizada por estudantes	89
3.3 Conclusão	100
4 AÇÃO LETRADA 2: SOLICITAR TEXTOS ESCRITOS	103
4.1 Introdução	103
4.2 Ação de solicitar textos escritos caracterizada por professores.....	104
4.3 Ação de solicitar textos escritos caracterizada por estudantes	111
4.4 Conclusão	118

5 AÇÃO LETRADA 3: PRODUZIR TEXTOS ESCRITOS	120
5.1 Introdução	120
5.2 Ação de produzir textos escritos caracterizada por estudantes	120
5.3 Conclusão.....	132
6 AÇÃO LETRADA 4: AVALIAR TEXTOS ESCRITOS	135
6.1 Introdução	135
6.2 Ação de avaliar textos escritos caracterizada por professores	136
6.3 Ação de avaliar textos escritos caracterizada por estudantes	143
6.4 Conclusão	150
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	152
7.1 Introdução	152
7.2 Retrospectiva da pesquisa desenvolvida	152
7.3 Implicações dos resultados da pesquisa.....	154
7.4 Contribuições da tese e sugestões para próximas pesquisas	160
Referências	162
Apêndices	170

1 INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, tenho ministrado a disciplina Leitura e Produção de Textos Acadêmicos¹ para alunos matriculados em diversos cursos de graduação ofertados por uma universidade pública brasileira localizada no interior da Paraíba. A ementa de tal disciplina, como o próprio título aponta, diz respeito ao trabalho com a leitura e a escrita de textos que são produzidos e circulam no contexto universitário.

No início deste período de experiência docente, alguns comentários dos meus alunos, durante e/ou após as aulas, geravam estranhamentos em mim: (1) “professora, o professor tal pediu pra gente fazer uma resenha, mas a gente não entendeu nada do texto”; (2) “professora, a senhora vai ensinar a fazer artigo acadêmico? Porque o professor tal quer que a gente faça um artigo, no final da disciplina, e a gente não sabe nem pra onde vai”; (3) “professora, a senhora é uma das poucas professoras que entregam o texto com comentários. A maioria dos professores só coloca a nota no sistema [online do controle acadêmico] e pronto”, só para citar alguns exemplos. Eu estranhava tais comentários, por compartilhar do pressuposto de que, se os estudantes estavam ingressando em um novo contexto, o acadêmico, era esperado que lhes fossem apresentadas orientações no tocante às normas e práticas que o regem.

Para a pesquisadora Thereza Lillis (1999), que observou, em uma universidade do Reino Unido, como estudantes não tradicionais² atribuíam sentido à escrita do ensaio, existe uma prática institucional do mistério. A partir de entrevistas realizadas com eles, a autora percebeu que essa prática surge “da tentativa dos estudantes de dar sentido às convenções que subjazem à escrita acadêmica [...], porque a visão que prevalece é a de que as convenções não são problemáticas e simplesmente são do ‘senso comum.’”³ (LILLIS, 1999, p. 127). A autora problematiza a ideia de que as

¹ Trata-se de uma disciplina obrigatória, na maioria dos cursos de graduação, com carga horária de 60 horas-aula, ministrada por professores lotados na Unidade Acadêmica de Letras.

² “‘Non-traditional’ is institutional discourse for referring to individuals from social groups previously largely excluded from HE in Britain.” (LILLIS, 1999, p. 128). Tradução livre minha: ‘Não-tradicional’ é o discurso institucional para se referir a indivíduos de grupos sociais anteriormente excluídos da educação superior na Grã-Bretanha.

³ Texto original: “*their [of students] attempt to make of the conventions surrounding student academic writing [...] [because] the view prevails that such conventions are unproblematic and simply ‘commons sense.’*”

convenções que orientam a escrita são transparentes para aqueles que participam da comunidade acadêmica ou para aqueles que querem fazer parte desta comunidade, ao mesmo tempo em que defende a necessidade de um diálogo entre professores e alunos, com vistas a melhor lidarem com esse “mistério” em torno da escrita.

Seguindo essa mesma linha de raciocínio, o pesquisador Brian Street (2009), ao introduzir o conceito de letramentos acadêmicos (LEA; STREET, 1998⁴), em um curso de verão sobre letramento, oferecido no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade da Pensilvânia, elaborou, juntamente com os seus pós-graduandos, uma lista flexível, contendo dimensões presentes no processo de produção de texto que, em geral, não são explicitadas no momento da sua solicitação: enquadramento, contribuição, voz, ponto de vista, marcas linguísticas e estrutura. Estas dimensões, denominadas por Street (op. cit.) de dimensões ocultas, são recorrentemente esperadas, nos textos acadêmicos, por professores, orientadores de trabalho de pesquisa, editores e pareceristas de revistas acadêmicas, mas, na maioria das vezes, não são demonstradas por aqueles que escrevem, porque estes não as conhecem ou, em alguns casos, embora as conheçam, não sabem como materializá-las textualmente.

A apropriação destes dois conceitos – prática institucional do mistério (LILLIS, 1999) e dimensões ocultas da escrita acadêmica (STREET, 2009) – e a minha vivência profissional suscitaram em mim o interesse em investigar os significados dos letramentos acadêmicos em contextos específicos. Para tal, escolhi os cursos de Pedagogia e Psicologia da UFMG como espaços de pesquisa, buscando responder ao seguinte questionamento:

Quais os significados dos letramentos acadêmicos, nos cursos de Pedagogia e Psicologia da UFMG, considerando as entrevistas realizadas com professores e estudantes vinculados a estes cursos?

A fim de responder a este questionamento e atingir ao principal objetivo da minha pesquisa – explorar os significados dos letramentos acadêmicos em contextos específicos –, elaborei algumas perguntas de natureza analítica, fundamentada no conceito de ação letrada apresentado por Castanheira, Green e Dixon (2007, p.8) a

⁴ Exploro, detalhadamente, este conceito no primeiro capítulo desta tese.

partir do conceito de ação proposto por Spradley (1979): “ato intencional dos sujeitos que participam de uma determinada interação social”. Para as pesquisadoras (op. cit.), a ação letrada é um ato intencional, concreto e visível dos participantes de dada interação social, relativo ao que eles fazem com a leitura e escrita, ao interagirem. No entanto, as autoras ressaltam que, embora seja concebida como um ato intencional, a ação letrada nem sempre ocorre de modo consciente, por isso requer uma análise retrospectiva, por meio da qual busca-se interpretar a intenção dos participantes de dada interação a partir do efeito da ação realizada (CASTANHEIRA; GREEN; DIXON, 2007).

Embora eu não tenha observado as ações letradas face a face, pude acessá-las a partir de descrições e relatos feitos, retrospectivamente, pelos participantes da pesquisa, durante as entrevistas. As falas destes participantes me permitiram identificar que ações letradas estavam presentes nas interações sociais das quais participavam, bem como de que forma eles as caracterizavam. Considerando este conceito, formulei, assim, cinco perguntas para guiar a sistematização e a análise dos dados, as quais se configuram na lógica de investigação da pesquisa cuja apresentação mais detalhada encontra-se no capítulo teórico-metodológico desta tese:

1. Que ações letradas podem ser inferidas a partir das entrevistas realizadas com professores e alunos dos cursos de Pedagogia e Psicologia da UFMG?
2. Como a ação letrada de ler textos escritos pode ser caracterizada a partir das entrevistas realizadas com os estudantes?
3. Como a ação letrada de solicitar textos escritos realizada por professores pode ser caracterizada por eles mesmos e pelos alunos, durante as entrevistas?
4. Como a ação letrada de produzir textos escritos pode ser caracterizada a partir das entrevistas realizadas com os estudantes e dos textos produzidos por eles?
5. Como a ação letrada de avaliar textos escritos realizada por professores pode ser caracterizada por eles mesmos e pelos alunos, durante as entrevistas?

Escolhi a UFMG como o espaço da minha pesquisa por dois motivos: valores que lhe estão agregados e oportunidade de entrada no campo. Em relação aos valores agregados, destaca-se o fato de esta instituição estar no *ranking* das melhores universidades do Brasil e do exterior, conforme levantamentos feitos por diferentes

empresas – Jornal Folha de São Paulo, *US News* e *Quacquarelli Symonds* –, divulgados em 2014⁵. Além disso, vários cursos de Pós-Graduação ofertados nesta instituição têm recebido conceitos de excelência (6 e 7), na avaliação trienal realizada pela Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal (CAPES). Ademais, esta universidade está entre as três instituições com o maior número de teses premiadas na edição do Prêmio CAPES 2013, conforme informações disponibilizadas no próprio site⁶.

Quanto à oportunidade de entrada no campo, posso dizer que a minha condição de doutoranda desta universidade me possibilitou, neste momento, pesquisar em tal espaço que, como destaquei anteriormente, apresenta um potencial acadêmico produtivo e relevante para investigação. Em um próximo momento, pretendo realizar um estudo semelhante com estudantes e professores que frequentam a universidade onde eu leciono, a fim de comparar os resultados obtidos com os apresentados nesta tese, enriquecendo, assim, a discussão sobre os significados dos letramentos acadêmicos em contextos variados.

Escolhi os cursos de Pedagogia e Psicologia, por sua vez, considerando três critérios: cursos ainda não investigados por pesquisadores brasileiros, conforme levantamento que mostro a seguir; cursos pertencentes a uma mesma área, no caso, Ciências Humanas; facilidade de entrada no campo – em Pedagogia, porque eu estava vinculada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação e em Psicologia, por causa de informações extraoficiais de que os estudantes desse curso gostavam de contribuir com pesquisas acadêmicas e de que seu coordenador era bastante receptivo às iniciativas desta natureza. Ou seja, haveria uma suposta facilidade para entrada no campo, o que de fato aconteceu, dada a colaboração dos coordenadores, professores e alunos de ambos os cursos.

Quanto à escolha dos participantes, optei por estudantes calouros e concluintes dado o meu interesse em investigar como alunos que estavam nos momentos extremos dos cursos, no início e no final, respectivamente, caracterizavam as ações letradas desenvolvidas nos cursos focalizados. Já no tocante à escolha dos professores, eu optei por aqueles que ministravam disciplinas para os calouros. Fiz tal escolha pelo fato de serem os primeiros a terem contato com os estudantes recém-

⁵ Disponível em: <<https://www.ufmg.br/online/arquivos/036878.shtml>>. Acesso em 05 fev. de 2017.

⁶ Disponível em: <<https://www.ufmg.br/>>. Acesso em 24 set. de 2017.

ingressos na academia, logo, ao descreverem como eram as ações letradas nos cursos dos quais participavam, poderiam apontar avanços e desafios enfrentados por eles e pelos novatos, ao lidarem com a leitura e a escrita em contexto acadêmico.

Tendo feito todas estas escolhas, pelos motivos elencados, explorei as caracterizações das ações letradas feitas pelos participantes da pesquisa nas entrevistas realizadas, à luz dos princípios teórico-metodológicos que fundamentam os estudos vinculados à abordagem dos Novos Estudos do Letramento (STREET, 1984, 1993; GEE, 1996 [1990]), mais especificamente, à abordagem dos Letramentos Acadêmicos (LEA; STREET, 1998) e à Perspectiva Etnográfica (GREEN; BLOOME, 1995; HEATH; STREET, 2009). Escolhi este viés teórico-metodológico por compartilhar da concepção de leitura e escrita enquanto práticas sociais, envolvidas por questões de identidade, autoridade e poder, e fundamentadas na natureza institucional do que conta como conhecimento em um contexto acadêmico particular (LEA; STREET, 2006), conforme abordo no próximo capítulo. Olhar para estas práticas sociais sob as lentes oferecidas pela perspectiva etnográfica me possibilitou desenvolver uma postura sensível frente às descrições das ações letradas feitas pelos participantes da pesquisa – o seu modo de caracterizá-las e significá-las.

No Brasil, pesquisas voltadas para a escrita acadêmica, baseadas na abordagem dos Letramentos Acadêmicos, ainda são escassas, conforme levantamento feito por Pasquotte-Vieira (2014), em oitenta resumos de trabalhos apresentados no Simpósio de Gêneros Textuais (SIGET)⁷, no período de 2003 a 2011. A autora, a fim de justificar a lacuna de trabalhos sobre escrita fundamentados nesta abordagem, analisou os resumos com base em cinco categorias – enfoques temáticos, base teórica, dados de investigação, objeto de estudo e objetivo geral. Em seu levantamento, observou que:

Em todos os SIGETs considerados, os aportes teóricos para as pesquisas em relação aos gêneros da esfera acadêmica e às atividades de escrita de gêneros acadêmicos ou não em disciplinas acadêmicas de produção textual se mantiveram principalmente sob as

⁷ “Criado em 2003, o SIGET é um Simpósio Internacional que teve lugar inicialmente na Universidade Estadual de Londrina, que visa a discutir o papel e o funcionamento dos gêneros textuais/discursivos nas práticas sociais. Assim foi em Londrina (PR), União da Vitória (PR), Santa Maria (RS), Tubarão (SC), Caxias do Sul (RS), Natal (RN) e Fortaleza (CE). Em 2015, o SIGET chega a sua 8ª edição e terá lugar na USP, em São Paulo (SP).” Essas informações estão disponíveis em: <<http://siget2015.fflch.usp.br/apresentacao>>. Acesso em 20 de out. de 2017.

perspectivas das quatro escolas de estudos sobre gêneros: Escola de Sydney, Escola Suíça, Escola Americana ou Nova Retórica e Escola Britânica de ESP. Em 2011, o VI SIGET, pela primeira vez, teve como foco a interface entre gêneros textuais/discursivos e letramento, e uma das linhas de estudo seguiram relacionando “gênero textual/discursivo e letramento”. Com isso, passamos a encontrar um número maior de resumos com referências a aportes teóricos vindos dos Estudos do Letramento e dos Novos Estudos do Letramento (STREET, 1984; HEATH, 1983; GEE, 2008a, 2008b, 2008c; STREET, 2001, 2003a, 2006) e, também, dos “Letramentos Acadêmicos”, com, pelo menos, três artigos publicados com referências a autores ingleses integrantes do quadro teórico dos Letramentos Acadêmicos, como Lea (1999), Lea & Street (2006; 1998), Lillis (2003, 2001, 1999), Street (2010, 2009a, 2003) e a autores brasileiros que, em 2011, já possuíam publicações com essas referências bibliográficas, como Marinho (2010 e 2004) e Fischer (2008)

(PASQUOTTE-VIEIRA, 2014, p.46).

Essa lacuna de trabalhos sobre a escrita acadêmica, particularmente ancorados na abordagem dos Letramentos Acadêmicos, ainda continua, como comprova um mapeamento de publicações online que eu fiz em outubro de 2015, ao consultar duas fontes distintas: periódicos CAPES⁸ e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDBTD)⁹. Escolhi os periódicos da CAPES por ser um órgão considerado de grande impacto nos programas de pós-graduação stricto sensu (mestrado e doutorado), em todo Brasil. Logo, a produção científica divulgada no portal CAPES é considerada de grande relevância para o conhecimento, haja vista ser avaliada por pares com base em exigências que visam a um padrão de excelência acadêmica, conforme informações disponibilizadas no próprio site. Já a minha outra escolha, pela Biblioteca Digital Brasileira, se deve ao fato de que, neste portal, disponibilizam-se dissertações e teses produzidas em todo o Brasil, aumentando, assim, a possibilidade de localização de trabalhos desenvolvidos por pesquisadores vinculados a diversas instituições, situadas em diferentes estados brasileiros.

Tendo selecionado os dois sites referidos, procurei os trabalhos sobre escrita, digitando “letramentos acadêmicos” em todos os campos de busca (título, palavras-chave e resumo), com a delimitação temporal dos últimos quinze anos – período de 2000 a 2015 (ano em que o levantamento foi realizado). Nos periódicos da CAPES, localizei três artigos, mas um é do próprio do Street (2010) – *Academic literacies*

⁸ Disponível em: <<http://www.periodicos.capes.gov.br/>>. Acesso em 20 de out. de 2017.

⁹ Disponível em: <<http://bdtd.ibict.br/vufind/>>. Acesso em 20 de out. de 2017.

approaches to genre? –; outro é uma tradução do texto de Lea e Street (2006) – *The “Academic Literacies” Model: Theory and Applications* – feita por Komesu e Fischer (2014); e o terceiro artigo é de minha autoria (SILVA, 2015) – *Escrita de estudantes na universidade: uma análise das dimensões dos indivíduos* –, produzido a partir de reflexões iniciais feitas em uma disciplina cursada no primeiro semestre do doutorado, Referenciais de Pesquisa.

Já na Biblioteca Digital Brasileira, eu localizei nove trabalhos, sendo cinco teses de doutorado e quatro dissertações de mestrado, conforme eu apresento no quadro 1:

Quadro 1 - Dados referentes a resumos de dissertações de mestrado e teses de doutorado sobre escrita acadêmica produzidos com base na abordagem dos letramentos acadêmicos, publicados na Biblioteca Digital Brasileira

Nº	Título Autor	Objetivo geral	Base teórica	Curso investigado	Tipo de material publicado Instituição Ano de publicação
1.	Práticas de escrita em um contexto de formação continuada: um estudo etnográfico do curso de especialização linguagem e tecnologia Raquel Aparecida Soares Reis Franco	“Analisar e compreender os significados das práticas de escrita do curso de pós-graduação lato sensu em nível de especialização denominado Linguagem e Tecnologia (LINTEC) de uma instituição de Ensino Superior da região metropolitana de Belo Horizonte no estado de Minas Gerais.”	“Tomei como referencial teórico os pressupostos apontados pelos Novos Estudos do Letramento (NEL) (LILLIS; SCOTT, 2007; LEA e STREET, 1998), uma vez que esse grupo concebe o letramento como prática social. Sob o viés da perspectiva etnográfica (HEATH, 1982; STREET, 2003; CASTANHEIRA, 2004; GREEN; DIXON; ZAHARLIC, 2002, acompanhei durante um ano e meio o curso de pós-graduação lato sensu.”	Curso de especialização linguagem e tecnologia	Tese de doutorado UFMG 2015
2.	Sociolinguística e seu lugar nos letramentos acadêmicos de professores do campo Ana Aparecida Vieira de Moura	“Investigar as contribuições da Sociolinguística para o desenvolvimento dos letramentos dos professores que atuarão em contextos de diversidade cultural.”	“[...] estabelecendo uma relação profícua entre Sociolinguística e os Novos Estudos do Letramento. A abordagem etnográfica, permeada pela diversidade e complexidade social existente no ambiente pesquisado, permitiu analisar as experiências	Licenciatura da Educação do Campo	Tese de doutorado UnB 2015

			vivenciadas por esse grupo de educandos.”		
3.	Letramentos acadêmicos: (re)significações e (re)posicionamentos de sujeitos discursivos Eliane A. Pasquotte-Vieira	“Refletir sobre a integração dos sujeitos a práticas letradas acadêmicas.”	“Esta tese está fundamentada [...] nos aportes teórico-metodológicos dos ‘Letramentos Acadêmicos’, segundo estudos desenvolvidos ao longo dos últimos 15 anos por autores britânicos, como Lea (1999), Lea & Street (2006 e 1998), Lillis (2008, 2003, 2001 e 1999), Lillis & Scott (2007), Street (2010 e 2009).”	Mestrado em Agricultura e Ambiente	Tese de doutorado UNICAMP 2014
4.	Letramentos acadêmicos em contexto de expansão do ensino superior no Brasil Maria de Lourdes Santos Ferreira	“Compreender o letramento acadêmico, no contexto de expansão do ensino superior, tomando como locus de observação uma universidade pública federal, localizada no Vale do Jequitinhonha, Minas Gerais, Brasil, criada nesse contexto.”	“Partindo das concepções de letramento como habilidades, como socialização, e como prática social (LEA & STREET, 1998) [...]”	Graduação em Ciência e Tecnologia	Tese de doutorado UFMG 2013
5.	Ctrl+C/ Ctrl+V: plágio ou estratégia – representações de professores universitários sobre a escrita de seus alunos Mariana Batista de Lima	“Descrever e discutir as representações de professores universitários acerca da escrita acadêmica de seus alunos, com foco no uso do recurso de “copiar e colar” (com ou sem a explicitação da fonte).”	“O aparato teórico utilizado incluiu discussões sobre o conceito de letramento, segundo a perspectiva dos Novos Estudos do Letramento (LEA; STREET, 2006, dentre outros).”	Graduação e Pós-Graduação (Especialização) em Letras	Dissertação de mestrado UNICAMP 2013
6.	Letramentos acadêmicos e o processo de representação dos graduandos em letras na contemporaneidade Joyce Almagro Squinello Frota	“Estudar produções textuais escritas produzidas por universitários, regularmente matriculados num Curso de Licenciatura em Letras de uma universidade pública, no que se refere a representações sociais (MOSOVICI, 2001; 2011) que esses universitários projetam de seu papel	“Os pressupostos teórico-metodológicos assumidos advêm dos Novos Estudos do Letramento e dos Estudos de Escrita e Discurso.”	Graduação em Letras	Dissertação de mestrado UNESP 2013

		como graduandos e futuros professores que trabalham(rão) em contexto caracterizado por (novas) práticas de leitura e escrita.”			
7.	Escrita acadêmica em contexto de formação de professores do campo Ana Paula da Silva Rodrigues	“Compreender a relação dos alunos com a escrita acadêmica em uma turma do curso de Licenciatura em Educação do Campo (LeCampo) da FaE/UFMG, no período de 2008 a 2011.”	“A pesquisa utilizou uma abordagem qualitativa de perspectiva etnográfica.” “Os resultados obtidos apontaram que as práticas centradas no modelo de Letramentos Acadêmicos, proposto por Lea e Street (1998), ainda são tímidas.”	Licenciatura em Educação do Campo	Dissertação de mestrado UFMG 2012
8.	Análise textual de produções autorreflexivas de alunos de pedagogia: interface sociocognitiva dos letramentos acadêmicos Márcia Miller Gomes de Pinho	“Analisar a caracterização linguística das produções escritas de alunos de nível superior”.	“[...] bem como as particularidades dos letramentos acadêmicos.”	Curso de Pedagogia	Dissertação de mestrado Universidade Católica de Pelotas 2012
9.	A construção de letramentos na esfera acadêmica Adriana Fischer	“Compreender como se dá a constituição letrada de alunos ingressos no curso de Letras da Unifebe (Brusque-SC), em práticas de letramento na esfera acadêmica”.	“Recorre-se à perspectiva sócio-cultural do letramento e às contribuições de estudos com a teoria bakhtiniana dos gêneros do discurso.” “A construção de três tipos de letramentos acadêmicos: o interdiscursivo-profissional e o reflexivo-transformativo, os quais contribuem para as transformações letradas.”	Graduação em Letras	Tese de doutorado UFSC 2007

Fonte: Elaboração própria, 2017

No quadro exposto, apresento algumas informações sobre os estudos identificados no levantamento feito na Biblioteca Digital Brasileira: título do trabalho, nome do autor, objetivo geral da pesquisa, base teórica, curso investigado, tipo de material publicado (dissertação ou tese), instituição e ano da publicação.

Em relação ao objetivo geral destes estudos, destaca-se a compreensão (1) dos significados das práticas de escrita, (2) da integração dos sujeitos no contexto acadêmico e de sua constituição letrada e (3) das produções escritas na academia.

No que diz respeito ao referencial teórico-metodológico mais citado nas dissertações e teses, destacam-se os Novos Estudos do Letramento, Letramentos Acadêmicos e a Perspectiva Etnográfica.

Relativamente aos cursos investigados, os autores focalizaram tanto cursos de graduação (Letras, Ciência e Tecnologia, Educação do Campo e Pedagogia), quanto de pós-graduação – especialização (Linguagem e Tecnologia) e mestrado (Agricultura e Ambiente). Cabe-me ressaltar que, embora Pinho (2012) tenha selecionado o curso de Pedagogia para ser o espaço de sua pesquisa, seu interesse residiu na caracterização linguística dos textos produzidos nesse curso, “por meio da observação de estratégias sociocognitivas reveladas nos critérios de textualidade observáveis na superfície textual” (p.6), diferentemente do objetivo que tracei para minha investigação, explicitado anteriormente.

Quanto às instituições nas quais os nove estudos foram desenvolvidos, destacam-se: Universidade Federal de Minas Gerais (três estudos), Universidade Estadual de Campinas (dois estudos), Universidade de Brasília, Universidade Federal de Santa Catarina, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” e Universidade Católica de Pelotas (um estudo em cada uma delas).

Este levantamento, apesar de parcial, serve, juntamente com o levantamento feito por Pasquotte-Vieira (2014), para justificar o desenvolvimento de mais pesquisas sobre escrita fundamentadas na abordagem dos Letramentos Acadêmicos. Ao considerar que a identificação dessa abordagem foi feita por Lea e Street em 1998, ainda há, no Brasil, poucos trabalhos baseados nela. Conforme explicitado no quadro 1, o primeiro trabalho, a tese de Fischer (2007), surgiu nove anos depois da publicação do artigo destes pesquisadores britânicos. O segundo e o terceiro trabalhos surgiram oito anos depois da tese de Fischer, que foram as dissertações de mestrado de Pinho (2012) e de Rodrigues (2012). O quarto, quinto e sexto trabalhos, duas dissertações e uma tese, foram publicados em 2013 por Lima, Frota e Ferreira, respectivamente. O sétimo, uma tese, em 2014, por Pasquotte-Vieira. Por fim, o oitavo e o nono, duas teses, publicadas em 2015 por Franco e Moura, respectivamente. Cabe-me ressaltar, porém, que, além destas referências, alguns pesquisadores brasileiros têm se destacado pelo desenvolvimento de estudos, orientações de pesquisas e publicações

de artigos sobre escrita acadêmica ancorados nos aportes teórico-metodológicos dos Letramentos Acadêmicos, a exemplo de Marildes Marinho (2010), Raquel Fiad (2011, 2013), Adriana Fischer (2010, 2011), Maria Lúcia Castanheira e Gilcinei Teodoro Carvalho em parceria com Brian Street (2015).

A lacuna de estudos subsidiados nos pressupostos da abordagem dos Letramentos Acadêmicos é ainda maior no campo da leitura acadêmica, conforme levantamento de publicações online que eu também fiz em outubro de 2015. Ao acessar as mesmas fontes consultadas no levantamento de trabalhos sobre escrita acadêmica (Periódicos da CAPES e Biblioteca Digital Brasileira), digitei “leitura acadêmica” em todos os campos de busca, com a delimitação temporal idêntica à utilizada neste primeiro levantamento (de 2000 a 2015). Localizei apenas dois estudos sobre leitura acadêmica, mas não foram desenvolvidos à luz da abordagem dos Letramentos Acadêmicos, conforme mostro no quadro 2:

Quadro 2 - Dados referentes a resumos de artigo e a dissertação de mestrado sobre leitura acadêmica, publicados nos Periódicos CAPES e na Biblioteca Digital Brasileira

Nº	Título Autor	Objetivo geral	Base teórica	Curso investigado	Tipo de material publicado Instituição Ano de publicação
1.	Levantamento das características culturais no hábito de leitura da comunidade acadêmica do curso de biblioteconomia da Universidade Federal de Santa Catarina Assunta Maria Bortolon; Daiane da Silva Martins Tomaz; Denise Regina Alves; Uberdan dos Santos Lopes	“Verificar aspectos culturais no hábito de leitura dos alunos.”	Fundamentos sobre leitura – “Yunes (1984), Sandroni (1986), Loureiro (1996), Fonseca (1992)”.	Graduação em Biblioteconomia	Artigo Revista ACB UFSC 1998 Periódicos da CAPES
2.	Representações Sociais de Educandas e Educandos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo	“Identificar e compreender as Representações Sociais de educandas e educandos da turma	“Referenciais teóricos: no que se refere às Práticas de Leitura utilizei	Licenciatura em Educação do Campo	Dissertação de mestrado UFMG

	sobre a Leitura de Textos Acadêmicos Lucimar Vieira Aquino	2011 da área de Ciências Sociais e Humanidades do curso de Licenciatura em Educação do Campo da FaE/UFMG sobre a leitura de textos acadêmicos.”	estudos feitos por Chartier (1996), Kleiman (1997), Goulemot (1996), Cavallo e Chartier (1998), Tanzawa (2009) [...] E para a teoria das Representações Sociais, utilizei estudos de Serge Moscovici (2010).”		2013 Biblioteca Digital Brasileira
--	---	---	---	--	---

Fonte: Elaboração própria, 2017

A não identificação, no período da consulta, de estudos sobre leitura acadêmica fundamentados na abordagem teórico-metodológica em questão ratifica a necessidade de pesquisas nesta área, até porque o conceito de letramento não envolve apenas a escrita, mas também a leitura e a oralidade, mas sobre esta última não tratarei nesta tese. Pesquisadoras como Paula Carlino, da *Universidad de Buenos Aires*, e Ursula Wingate, do *King's College*, têm defendido, igualmente, a necessidade de investigar a leitura acadêmica, bem como de ensiná-la aos universitários.

Fernández e Carlino (2010), ao analisarem como alunos dos cursos de Ciências Humanas e Ciências Veterinárias de uma universidade argentina caracterizavam as práticas de leitura e escrita desenvolvidas no ensino superior e na escola secundária, constataram algumas diferenças entre essas práticas. Com base em entrevistas e grupos focais realizados com esses participantes do estudo, as pesquisadoras perceberam, no tocante à leitura, que, na educação secundária, lê-se pouco e há um incentivo à memorização do escrito. Já na educação superior, há muitos textos para ler, são longos, com conteúdo denso, especializado e apresentando muitas referências a diferentes autores. Com esses resultados, Fernández e Carlino (2010) defendem que existem diferenças entre as práticas de leitura desenvolvidas na escola e na universidade, sendo necessário auxiliar os estudantes nas disciplinas ofertadas no curso do qual participam, no sentido de ajudá-los a enfrentar os desafios advindos do processo de transição da educação secundária à superior.

Wingate (2015), por sua vez, incrementa a discussão em foco ao defender que a pedagogia do letramento acadêmico precisa dar mais atenção à leitura. Em virtude

disso, propõe uma prática inclusiva para a abordagem do letramento acadêmico que contemple uma relação integrada entre leitura e escrita. Nesse processo de integração, a autora destaca um tipo de atividade bastante requisitado na academia, qual seja, *reading-to-write* (ler para escrever), também denominado de *composing from sources* (escrever a partir de fontes).

As lacunas evidenciadas nestes levantamentos de estudos sobre a leitura e a escrita acadêmica, fundamentados nos aportes teórico-metodológicos da abordagem dos Letramentos Acadêmicos, ratificam meu interesse em ter desenvolvido minha pesquisa nesta área, com o diferencial de que eu busco problematizar um pouco os contextos de produção e circulação dos textos lidos e produzidos no âmbito acadêmico, considerando as práticas de letramento às quais as ações letradas caracterizadas pelos participantes da pesquisa estão relacionadas.

Pesquisas desenvolvidas na educação básica têm evidenciado que, quando os textos, produzidos em diferentes esferas sociais, cumprindo determinadas funções, direcionados para dado público potencial, são contemplados em livros didáticos ou introduzidos nas salas de aula, se transformam em objetos de ensino.

Bunzen (2007), ao analisar Livros Didáticos de Português, observou, de um lado, uma variedade de textos autênticos pertencentes a gêneros diversos; de outro, o inevitável processo de escolarização dos textos expostos nestes livros. Segundo ele, tais textos são transformados em objetos de ensino, a fim de que determinados objetivos didáticos sejam atendidos; por isso que, após a apresentação de um dado texto, pertencente a um determinado gênero, são propostas, nestes livros, por exemplo, perguntas de compreensão sobre o texto, desconsiderando as práticas sociais às quais os gêneros estão vinculados.

Soares (2011), ao tratar sobre a presença da literatura infantil e juvenil na educação básica, problematiza sob que perspectivas as relações entre o processo de escolarização e a literatura infanto juvenil poderiam ser analisadas. Reconhece o inevitável processo de escolarização desta literatura que é apropriada pela escola com vistas a atender a fins formadores e educativos, mas se preocupa quando esta escolarização ocorre de modo inadequado, falsificando e distorcendo a literatura, em detrimento da apreciação e recepção do texto literário.

Rossi (2010), ao investigar, em salas de aula do quinto e do sexto ano do ensino fundamental de nove escolas da rede estadual de ensino do município de Catalão, em Goiás, como professores abordavam, em suas aulas, textos que não haviam sido

retirados de livros didáticos (mas de jornais, livros de receitas, sites de música, histórias em quadrinho, etc.), constatou que: “os textos, no seu processo de escolarização, sofrem transformações de sentido, haja vista que as práticas de leitura são direcionadas para fins didáticos e pedagógicos e nem sempre focalizam a construção de sentido do mesmo” [sic] (ROSSI, 2010, p. 181). A pesquisadora observou que os textos trabalhados em sala de aula serviam a basicamente quatro propósitos:

trabalhar atitudes, comportamentos e a opinião dos alunos sobre questões e assuntos tratados no texto; trabalhar o reconhecimento de formas gramaticais do texto; trabalhar a produção de textos e utilizar o texto para discutir temas relacionados com as demais disciplinas
(ROSSI, 2010, p.106-107).

Marcuschi (2001), por sua vez, ao focalizar qual o principal objetivo e o leitor privilegiado dos textos produzidos na escola, afirma que

não há qualquer indicação explícita das condições de produção, que, todavia, podem ser depreendidas do contrato didático comumente estabelecido entre os atores principais da sala de aula: o texto tem como leitor privilegiado o professor, circula apenas no espaço escolar; tem por objetivo demonstrar ao leitor (o professor), que seu autor (o aluno) realizou a aprendizagem requerida (na maioria das vezes, o domínio das normas gramaticais, das regras de pontuação e de acentuação, e da capacidade de agrupar, com alguma coerência, um conjunto de frases) e, portanto, merece ser bem avaliado. Esse formato das tarefas leva o aluno a elaborar um “texto escolarizado”, ou seja, uma redação que se configura pela precariedade de suas condições interativas e dialógicas, pois a escrita é feita **da** e **para** a própria escola.

(MARCUSCHI, op. cit., p.65-66, grifos da autora).

Considerando este processo de escolarização dos textos lidos e produzidos no contexto escolar, em que os textos, ao serem introduzidos em sala de aula, se transformam em objetos de ensino, surgiram-me os questionamentos: e na universidade? Como as situações de produção e circulação dos textos lidos e produzidos, em âmbito acadêmico, podem ser caracterizadas pelos seus participantes? A que práticas de letramento as descrições das ações letradas desenvolvidas nos cursos investigados estão ligadas?

Cabe-me esclarecer o que estou entendendo por escolarização. Soares (2003) apresenta duas possibilidades às quais a escolarização pode estar relacionada: escolarizar alguém (pessoas) ou escolarizar algo (um conteúdo, um conhecimento,

uma prática social). É neste segundo sentido que estou entendendo a escolarização: como um processo de transformação de uma prática social, situada em determinados tempos e espaços, em um objeto de ensino, em algo que deverá ser alvo de aprendizagem ou sinalizador desta aprendizagem. Tal caráter pedagógico, inerente à escolarização, é, na maioria das vezes, alvo de uma avaliação, visto que, em contextos formais de ensino, é necessário mensurar o desempenho dos alunos, analisar se aprenderam os conteúdos ensinados. Existe, assim, uma espécie de controle da aprendizagem dos discentes.

Cook-Gumperz (1991), inclusive, ao resgatar historicamente a equação letramento e escolarização, mostrou que esta última surgiu justamente como uma tentativa de controlar a mão de obra que trabalharia, ou já estava trabalhando, nas indústrias, dado o desenvolvimento industrial ocorrido no final do século XVIII e no início do século XIX. Neste contexto, o principal objetivo da escolarização era o de capacitar a mão de obra, educando os trabalhadores, no sentido de torná-los disciplinados, bem comportados e produtivos no trabalho. Em virtude disso, informo-nos a autora (op.cit.) que as práticas de leitura e escrita, desenvolvidas pelos trabalhadores cotidianamente, com diferentes usos e funções, mesmo antes do desenvolvimento industrial, começaram a ficar a serviço de um letramento de massa, homogêneo, norteado por aqueles objetivos específicos. Portanto, a escolarização, em seu momento inicial, estava vinculada aos interesses dos capitalistas que entendiam o letramento como uma virtude moral, salienta a autora. Entretanto, com o passar dos anos, foi adquirindo outros significados. Segundo Cook-Gumperz (1991), no século XX, os letramentos passaram de um foco como uma virtude moral, para uma habilidade cognitiva a qual deveria ser adquirida por meio da escolarização. Com essa perspectiva, destaca a autora, o aprendizado da leitura e da escrita se transformou em um processo técnico e neutro, como se fosse apenas um produto da escolarização.

Cabe-me ressaltar que não considero a escolarização de textos como algo ruim, negativo nem pejorativo, pelo contrário, reconheço a função pedagógica como inerente às instituições formais de ensino e aprendizagem, assim como os autores supramencionados o fazem. Minha preocupação, à semelhança deles, é com a forma pela qual a escolarização acontece, sendo que, diferente deles, cujo foco era a escola, meu interesse é observar este processo na universidade.

Cabe-me ressaltar, também, que minha intenção não é a de julgar o que está acontecendo nos cursos de Pedagogia e Psicologia da UFMG, mas a de observar, descrever e conhecer as práticas de letramento vinculadas às ações letradas caracterizadas pelos participantes que podem ser inferidas a partir das entrevistas realizadas com eles.

Considerando todo este cenário delineado, destaco duas contribuições da presente tese. Primeira, ampliar as discussões contemporâneas sobre questões teóricas e aplicadas que envolvem as práticas de leitura e escrita em contexto universitário, à luz da abordagem dos Letramentos Acadêmicos. Segunda, suscitar debates mais profícuos sobre as implicações advindas da influência das práticas formais de escolarização no processo de familiarização dos graduandos com as práticas letradas acadêmicas.

Por fim, quanto à organização desta tese, produzi, além da presente introdução, sete capítulos. No primeiro capítulo, eu situo os conceitos centrais que nortearam a análise dos dados, tais como: Novos Estudos do Letramento (STREET, 1993, 2003; GEE, 1996 [1990]), modelos autônomo e ideológico de letramento (STREET, 1984), eventos de letramento (HEATH, 1982; STREET, 2001), práticas de letramento (STREET, 1984, 2001, 2013), abordagens de ensino de escrita acadêmica (LEA; STREET, 1998), discursos sobre escrita (IVANIC, 2004), comunidade discursiva (SWALES, 1990, 1998), cultura disciplinar (HYLAND, 2004 [2000]) e gêneros do discurso (BAKHTIN, 2003 [1952-1953]).

No segundo, eu exploro a abordagem teórico-metodológica adotada – abordagem de natureza qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994) com a exploração de alguns princípios da perspectiva etnográfica (GREEN; BLOOME, 1995; HEATH; STREET, 2009) –, descrevo o contexto e os participantes da pesquisa, bem como apresento a lógica de investigação (GREEN; DIXON; ZAHARLIC, 2005) desenvolvida para a pesquisa.

No terceiro, quarto, quinto e sexto capítulos, eu analiso como as ações letradas podem ser caracterizadas a partir das entrevistas realizadas com os participantes da pesquisa e a que práticas de letramento estão vinculadas. Em cada um destes capítulos, com base em escolhas discursivas (IVANIC, 1994) e em pistas de contextualização (GUMPERZ, 2002 [1982]), eu descrevo, analiso e interpreto (WOLCOTT, 1994) uma ação letrada: ler, solicitar, produzir e avaliar textos escritos, respectivamente.

No sétimo capítulo, eu retomo, brevemente, o percurso da pesquisa desenvolvida; elenco algumas implicações advindas dos resultados alcançados no estudo; apresento as contribuições da tese e algumas sugestões para próximas pesquisas.

1 CONCEITOS NORTEADORES DA PESQUISA

1.1 Introdução

Neste capítulo, eu exploro os conceitos aos quais recorri para analisar como as ações letradas, desenvolvidas nos cursos de Pedagogia e Psicologia da UFMG, podem ser caracterizadas a partir das falas de professores e estudantes participantes destes cursos. Para tal, os organizei em três seções. Na primeira seção, eu situo a abordagem à qual me filei, a dos Novos Estudos do Letramento (GEE, 1996 [1990]; STREET, 1993, 2003), e apresento o seu aparato conceitual – modelos autônomo e ideológico de letramento (STREET, 1984), eventos de letramento (HEATH, 1982; STREET, 2001) e práticas de letramento (STREET, 1984, 2001, 2013). Na segunda seção, exponho os conceitos de abordagens de ensino de escrita acadêmica (LEA; STREET, 1998) e discursos sobre escrita (IVANIC, 2004). Na terceira e última seção, exploro os conceitos de comunidade discursiva (SWALES, 1990, 1998), cultura disciplinar (HYLAND, 2004 [2000]) e gêneros do discurso (BAKHTIN, 2003 [1952-1953]).

1.2 Novos Estudos do Letramento

Em meados da década de 1980, começaram a ser publicadas algumas pesquisas a exemplo de Scribner e Cole (1981), Heath (1982) e Street (1984), cujo foco geral era observar, no cotidiano de comunidades, sociedades e grupos sociais específicos, que tipo de relação as pessoas estabeleciam com a escrita, como elas usavam-na culturalmente. Estes estudos despertaram o interesse do próprio Street (1993, 2003) quanto de Gee (1996 [1990]), para continuarem investigando a escrita sob a ótica sociocultural, de modo a inaugurarem, no final do século XX e início do século XXI, uma nova corrente epistemológica sobre o estudo do letramento, denominada de Novos Estudos do Letramento, cujas premissas contestam as da corrente dominante na época, denominada de “Grande Divisão” (FINNEGAN, 1974), por tratar, dicotomicamente, as culturas escrita e oral.

Esta corrente da “Grande Divisão” integra estudos sobre escrita como os desenvolvidos por Goody (1968), Greenfield (1972) e Hildyard e Olson (1978), por exemplo, nos quais o letramento é concebido como um conjunto de habilidades cognitivas que geram impactos na vida dos sujeitos, conforme referência feita por

Street (1984) de modo mais detalhado. Nestes trabalhos, há uma compreensão de que existem diferenças entre a cultura oral e a cultura escrita, as quais geram efeitos cognitivos nos sujeitos que nelas estão imersos. Assim, os autores vinculados a esta corrente defendem que indivíduos e sociedades que fazem uso da tecnologia da escrita são intelectualmente superiores em relação àqueles cuja comunicação se dá apenas por meio da oralidade.

Tal arcabouço teórico que fundamenta a corrente epistemológica da “Grande Divisão” é rejeitado pelos estudos vinculados à abordagem dos NEL, nos quais é proposta uma maneira diferente de considerar a natureza do letramento, centrando-se não apenas na aquisição de habilidades, como acontece nas abordagens dominantes, mas sobretudo na compreensão do letramento como uma prática social, entendida como formas de agir em resposta às diversas situações diárias com as quais os indivíduos se deparam (STREET, 1984). Por entenderem que o letramento é uma prática social, situada, portanto, em determinado tempo e espaço, os pesquisadores dos NEL estão preocupados em observar o que conta como letramento em tempos e espaços específicos, “questionando ‘de quem’ são os letramentos dominantes e ‘de quem’ são os letramentos marginalizados ou que resistem” (STREET, 2013, p. 53). A fim de responderem a esses questionamentos, pesquisadores do tema optaram por desenvolver estudos etnográficos, por meio dos quais poderiam observar, *in lócus*, de que forma o letramento se constitui como uma prática social em determinados grupos. Para tal, construíram um aparato constituído pelos conceitos de modelos de letramento autônomo e ideológico (STREET, 1984), eventos de letramento (HEATH, 1982; STREET, 2001, 2013) e práticas de letramento (STREET, 1984, 2001, 2013).

Street (1984) formula os conceitos de modelos de letramento, tendo como base a noção de modelo adotada na Antropologia Cultural, entendido como enquadramento referencial que orienta o funcionamento de um grupo. Em outras palavras, os “modelos” são maneiras pelas quais as pessoas pensam em algo, agem em algum lugar, se engajam com determinada atividade. Assim, os modelos de letramento dizem respeito aos modos pelos quais os participantes de dada situação pensam sobre a escrita, a significam, se envolvem no processo de ler e de escrever. No caso do modelo autônomo, o letramento é concebido semelhantemente à visão da corrente da “Grande Divisão” – como um conjunto de habilidades cognitivas universais e invariáveis que, uma vez aprendido, terá efeitos sobre outras práticas sociais e

cognitivas, além de contribuir para o desenvolvimento do indivíduo (STREET, 1984). Pressupõe-se, assim, que o conjunto dessas habilidades, por si só, transformará a vida de qualquer pessoa que as adquira, independentemente das suas condições sociais e econômicas.

A divulgação de tal discurso se torna complicada, alerta Street (2014, p. 29), “não só porque humilha os adultos que apresentam dificuldades de letramento, mas também porque levanta falsas expectativas sobre o que eles e sua sociedade podem obter, uma vez aperfeiçoadas as habilidades letradas”. De fato, a aquisição de um conjunto de habilidades cognitivas não é suficiente para que as pessoas obtenham sucesso e prestígio na sociedade, visto que outros fatores, a exemplo da sua própria condição social e econômica, interferem neste processo de busca por melhores condições de vida.

Para Street (1984), o caráter autônomo desse modelo de letramento decorre justamente do fato de mascarar as questões ideológicas que perpassam, constantemente, o processo de apropriação das práticas de leitura e escrita, tratadas como se fossem neutras e universais, suficientes para quaisquer grupos sociais. Se, por um lado, essas questões são desconsideradas no modelo autônomo; por outro, são evidenciadas no modelo ideológico, cujo foco está na natureza social do letramento (STREET, 1984).

Considerar o letramento como uma prática social implica “uma visão culturalmente mais sensível das práticas de letramento, pois elas variam de um contexto para o outro” (STREET, 2013, p.53). Defende-se, neste modelo ideológico, a abertura/sensibilidade para reconhecer que não existe um único letramento neutro e universal, como previsto no modelo autônomo, mas múltiplos letramentos praticados em diferentes contextos reais e específicos, e perpassados por tensões advindas da inserção nas diversas práticas letradas. É nesse sentido de “tensões” entre poder e contestação, autoridade e resistência, contextos locais e contextos globais nos quais as práticas de leitura e escrita estão situadas que Street (2003) entende o termo ideológico que intitula este segundo modelo de letramento.

Tais tensões são destacadas no modelo ideológico, porque há, neste modelo, uma preocupação em observar e conhecer como as pessoas lidam com as variadas práticas de leitura e escrita que se configuram nos diversos contextos com os quais elas têm contato e/ou estão inseridas. Como estas práticas são sociais, situadas e específicas, é esperado que surjam tensões. Além disso,

[...] as formas como as pessoas se relacionam com a leitura e a escrita estão, elas mesmas, enraizadas em concepções de conhecimento, identidade, ser. Estão sempre incorporadas em práticas sociais, tais como as de um mercado de trabalho ou de um contexto educacional específico, e os efeitos da aprendizagem daquele letramento em particular dependerão daqueles contextos específicos.

(STREET, 2013, p.53)

No modelo ideológico há, portanto, uma preocupação em considerar as maneiras pelas quais as pessoas se inserem nas práticas de leitura e escrita, os modos como elas lidam com essas práticas e as formas a partir das quais atribuem significados a tais práticas. Os efeitos destas ações não são considerados universais, como previsto no modelo autônomo, mas situados socialmente, além de serem flexíveis, a depender das instituições sociais em que ocorrem, as quais incluem a escola, mas não se restringem a ela.

Assim sendo, considero estes dois modelos de letramento relevantes para o estudo das ações letradas desenvolvidas em contexto acadêmico, porque, subjacente à caracterização de tais ações feita pelos participantes da pesquisa, está uma determinada concepção de práticas letradas, um modo de compreendê-las, avaliá-las e significá-las – seja a partir de um olhar em que a leitura e a escrita são vistas como habilidades universais e homogêneas; seja como práticas sociais múltiplas, heterogêneas e passíveis de contestação; sejam ambas possibilidades com nuances variados.

Ainda no tocante à diferenciação entre os dois modelos de letramento, autônomo e ideológico, Street (2013) chama a atenção para o fato de que

não é válido sugerir que o “letramento” possa “ser dado” neutramente e que, então, seus efeitos “sociais” sejam vivenciados posteriormente. O modelo “autônomo” então é, na verdade, profundamente “ideológico” no sentido de que disfarça sua própria posição de poder e suas alegações, representando visões como se fossem independentes da cultura, universais, “autônomas”. Opor-se a tal visão ideológica, reconhecendo, ao mesmo tempo, que sua própria visão também é ideológica, requer o tipo de reflexão e constante questionamento característico da metodologia etnográfica.

(STREET, 2013, p. 54)

Ao reconhecer que o próprio modelo autônomo é ideológico, Street (op. cit.) considera produtivo desenvolver termos e métodos a partir dos quais seja possível melhor lidar com as questões ideológicas e políticas que perpassam os múltiplos

letramentos situados nos diferentes contextos. Para isso, o autor desenvolveu uma distinção funcional entre dois conceitos que decorrem do modelo ideológico: eventos de letramento (HEATH, 1982; STREET, 2001) e práticas de letramento (STREET, 1984, 2001, 2013).

O conceito de evento de letramento, cuja origem está ligada ao conceito de eventos de fala proposto pela Sociolinguística (cf. BARTON, 1994), é definido por Heath (1982) como:

ocasiões em que a linguagem escrita é parte integrante da natureza das interações dos participantes e de seus processos e estratégias interpretativas [...]. Nesses eventos de letramento, os participantes seguem regras socialmente estabelecidas para verbalizar o que sabem de e sobre o material escrito. Cada comunidade tem regras para interagir e compartilhar socialmente o conhecimento em eventos de letramento.¹⁰

(HEATH, 1982, p. 50)

Nesse conceito, Heath define os eventos como ocasiões em que o texto faz parte das interações dos participantes. Nestas ocasiões, não é preciso, necessariamente, que o texto esteja materializado, pois pode ser retomado de diferentes modos, nas interações: referência aos seus aspectos constitutivos, produções de textos a partir dele, perguntas orais e escritas que o retomem, dentre outras ocasiões. Além disso, a autora (op. cit.) destaca que os eventos são constituídos de regras construídas socialmente nas interações entre os membros de determinada comunidade, as quais devem ser seguidas por aqueles que participam desse determinado evento.

Street (2001) compartilha dessa compreensão de Heath (op. cit.) de que a presença do texto escrito, na interação entre os sujeitos, é central nos eventos de letramento, ao mesmo tempo acrescenta que esses eventos são episódios observáveis. Para o autor (op. cit.), considerá-los dessa forma traz implicações produtivas para os pesquisadores, uma vez que lhes permite, diante de uma determinada situação particular, observar o que está acontecendo e de que forma.

As entrevistas realizadas na minha pesquisa podem ser concebidas como eventos de letramento, visto que envolveram conversas sobre textos lidos e produzidos pelos participantes, referências a roteiros de entrevistas, posicionamentos

¹⁰ Texto original: “*occasions in which written language is integral to the nature of participants' interactions and their interpretive processes and strategies [...]. In such literacy events, participants follow socially established rules for verbalizing what they know from and about the written material. Each community has rules for socially interacting and sharing knowledge in literacy events.*”

entre os participantes em relação à leitura e à escrita, bem como em relação uns aos outros (entrevistadora/pesquisadora/professora/aluna de doutorado e alunos e professores de graduação).

Já o conceito de práticas de letramento foi proposto por Street (1984, p.1) para se referir às práticas sociais e concepções de leitura e escrita associadas aos eventos de letramento. Trata-se de um conceito intrinsecamente ligado à visão de letramento defendida no modelo ideológico – letramento como prática social, situada, heterogênea, flexível, plural. O reconhecimento dessa pluralidade se evidencia na compreensão das práticas de letramento como algo que se relaciona a diferentes concepções de leitura e escrita. Assim, subjacente a este conceito está o entendimento de que não existe apenas uma concepção de leitura e de escrita, como acreditam os adeptos do modelo autônomo de letramento, mas várias concepções, a depender do contexto.

Em publicação posterior, Street (2013) aprimora a definição de práticas, ao afirmar que:

nós trazemos para um evento de letramento conceitos, modelos sociais, relativos ao que é a natureza do evento e o que o fez funcionar e dar-lhe significado. As práticas de letramento, então, se referem ao conceito cultural mais amplo de formas particulares de se pensar sobre e realizar a leitura e a escrita em contextos culturais.

(STREET, 2013, p.54-55).

Essas assertivas de Street (op. cit.) evidenciam que a noção de práticas de letramento é abstrata, no sentido de que não são observáveis, como os eventos e as ações letradas, mas ligadas a algo mais amplo, situado culturalmente. Relacionam-se a questões que envolvem crenças, valores, atitudes, sentimentos e relações culturais e sociais que subjazem às maneiras pelas quais as pessoas lidam com a leitura e a escrita (STREET, op. cit.). Nas palavras de Barton e Hamilton (2000, p.7), “as práticas de letramento são maneiras culturais como as pessoas usam a língua escrita na sua vida”.¹¹

Este conceito de práticas de letramento foi basilar para a minha pesquisa, porque, ao explorar as ações letradas caracterizadas pelos participantes do estudo, busquei observar, nas entrevistas, as relações que professores e alunos estabeleciam

¹¹ Texto original: “*the literacy practices are the general cultural ways of using written language which people draw upon in their lives.*”

com a leitura e a escrita, os modos como eles pensavam sobre elas, as formas pelas quais eles agiam e, assim, perceber a que práticas de letramento essas caracterizações estavam vinculadas.

Tendo situado os Novos Estudos do Letramento e seu arcabouço conceitual, bem como suas contribuições para o desenvolvimento da presente tese, apresento, na próxima seção, outros conceitos que também adotei na minha pesquisa, a saber: abordagens de ensino de escrita acadêmica (LEA; STREET, 1998) correlacionados com os discursos sobre escrita (IVANIC, 2004).

1.3 Abordagens de ensino de escrita acadêmica

No âmbito das discussões promovidas nos NEL, Lea e Street (1998), assumindo a concepção de letramento como prática social e reconhecendo a existência de múltiplos letramentos, nos diferentes contextos institucionais e disciplinares, conduziram um projeto de pesquisa, em universidades do Reino Unido, com o objetivo de observarem o que estava acontecendo com a produção escrita, no contexto universitário inglês.

O interesse dos autores em fazer tal investigação surgiu a partir da divulgação de discursos oficiais e de alguns professores universitários de que, com a expansão da educação superior, estavam ingressando, nas universidades britânicas, alunos com muitas dificuldades no tocante à escrita, fato que estava gerando uma “crise” no ensino. Lea e Street (1998) eram cientes dos impactos advindos da implementação das políticas de ampliação de acesso à educação superior, ocorrida no Reino Unido em 1990, cujo objetivo principal foi promover a inclusão tanto de estudantes locais, provenientes de grupos minoritários, quanto de internacionais. Eles reconheciam que o aumento no número de estudantes nesse nível de ensino foi acompanhado pela presença de uma diversidade linguística, social e cultural que eles traziam consigo. No entanto, eles discordavam de que isso estava gerando uma “crise” no ensino e de que isso estava ocorrendo por causa de “problemas individuais” dos alunos.

Foi nesse contexto histórico que Lea e Street (op. cit.) investigaram o que estava acontecendo com a escrita acadêmica, em universidades britânicas. Guiados por uma perspectiva etnográfica, entrevistaram professores e alunos, fizeram observações de grupo e coletaram exemplos de escrita dos estudantes. Os pesquisadores não estavam preocupados em julgar a escrita como “boa” ou “má”, mas em examinar as

expectativas de docentes e discentes em relação às produções escritas. Ao examinarem-nas, os autores identificaram três abordagens de ensino de escrita acadêmica: estudo de habilidades, socialização acadêmica e letramentos acadêmicos.

Antes de comentar sobre tais abordagens, quero ressaltar que essa classificação feita por Lea e Street (1998) é considerada uma das mais importantes na área de ensino de escrita acadêmica. De acordo com um levantamento feito por Wingate (2015), além dessa classificação proposta por Lea e Street (op. cit.), destacam-se mais duas. Uma é a de Hyland (2002) que apresenta três categorias amplas relativas tanto à pesquisa sobre escrita quanto ao seu ensino – foco no texto, foco no escritor e foco no leitor. Outra é a de Ivanic (2004) que distingue seis discursos sobre escrita: habilidades, criatividade, processo, gênero, prática social e sociopolítico.

Dentre essas três classificações, exploro, neste capítulo, as apresentadas por Lea e Street (1998), estabelecendo uma relação com os discursos sobre escrita elencados por Ivanic (2004). Faço isso porque entendo que ambas classificações estão bastante imbrincadas, apontam uma visão representativa das maneiras pelas quais a escrita pode ser concebida na academia e constituem um esquema analítico que pode ser utilizado em outros contextos e fontes, como o fiz na minha pesquisa. Entendo que, subjacente às ações letradas descritas pelos participantes da minha investigação, está uma compreensão do que é a escrita acadêmica, em que consiste, para que serve, o que significa aprender a escrever em contexto universitário e como se aprende a escrever neste contexto.

A seguir, no quadro 3, apresento as duas classificações selecionadas:

Quadro 3 - Abordagens para o ensino de escrita na educação superior

	Abordagens de ensino de escrita (LEA; STREET, 1998)	Discursos sobre escrita (IVANIC, 2004)
1.	Estudo de habilidades	Habilidades Criatividade Processo

2.	Socialização acadêmica	Gênero
3.	Letramentos Acadêmicos	Prática social Sociopolítico

Fonte: Elaboração própria, 2017

As abordagens de ensino de escrita acadêmica identificadas por Lea e Street (1998) e os discursos sobre escrita categorizados por Ivanic (2004), embora tenham nomenclaturas diferentes (exceto a primeira, habilidades, que é a mesma em ambas classificações), podem ser, de forma geral, correlacionados: estudo de habilidades com habilidades, criatividade e processo; socialização acadêmica com gêneros; letramentos acadêmicos com prática social e sociopolítico.

Na abordagem de habilidades de estudo, identificada por Lea e Street (op. cit.) e proposta por Ivanic (op. cit.), a escrita é concebida como um conjunto de habilidades individuais e cognitivas referentes ao domínio de regras gramaticais e sintáticas, associado à observância das normas de pontuação e ortografia. De acordo com Ivanic (2004), atrelada a essa visão de escrita está a visão de que aprender a escrever significa aprender um conjunto de habilidades linguísticas cuja natureza é universal, logo, pode ser aplicado em qualquer tipo de escrita, independentemente do contexto em que for utilizado, como é previsto no modelo autônomo de letramento. Além disso, salientam Lea e Street (op. cit.), se o aluno não apresentar domínio dessas habilidades, conforme esperado e desejado por seus professores, será visto como o responsável pelo seu insucesso, visto que a escrita é considerada uma atividade individual, nessa abordagem de habilidades.

Assim, ensinar a escrever, consoante os princípios dessa abordagem, consiste em explicitar para os estudantes, na maioria das vezes de modo prescritivo, um conjunto de habilidades – as regras gramaticais, sintáticas, de pontuação e de ortografia – para que eles possam produzir “*good texts*” (IVANIC, 2004) e, assim, serem reconhecidos como membros integrantes da academia.

Os discursos sobre escrita denominados por Ivanic (2004) de criatividade e processo também estão focados na individualidade daquele que escreve. No caso da criatividade, a escrita é concebida como resultado da ação criativa do escritor, do seu

engajamento na construção do significado daquilo que produziu. Para a realização dessa atividade criativa, que é o ato de escrever, dois elementos são fundamentais, destaca Ivanic (2004, p. 229): conteúdo e estilo. Esses elementos materializam a voz do escritor e a sua forma de expressar suas experiências, enquanto um “eu” que escreve.

Para Ivanic (2004, p.229), essa visão de escrita está associada à crença de que as pessoas aprendem a escrever por meio da própria escrita. Tal crença sobre aprender a escrever, continua a autora (op. cit., p. 229), tem duas sub-crenças: primeira, se as pessoas têm a oportunidade de escrever sobre tópicos interessantes, inspiradores e pessoalmente relevantes, elas escreverão mais e se desenvolverão como escritoras. Segunda, se as pessoas leem bons textos escritos, podem tomá-los como modelo e estímulo para aprender a escrever. Essas duas sub-crenças estão enraizadas em uma compreensão de que a escrita é um talento, um dom, uma característica inata do indivíduo, de modo que somente aqueles que nascem com esse talento terão maiores possibilidades de obter “sucesso”, ao escreverem.

Em decorrência dessa visão de aprender a escrever, entende-se que o ensino de escrita está intimamente ligado ao ensino da leitura. Segundo Ivanic (op. cit., p.230), a premissa que ancora essa compreensão da relação entre ensino de escrita e ensino de leitura é a de que os aprendizes aprenderão o que é uma “*good writing*” quando tiverem contato com exemplos de boa escrita e oportunidade de receberem feedback de suas próprias escritas. Nesse sentido, a abordagem de ensino depende principalmente da aprendizagem implícita, e não de um ensino explícito, salienta a autora (op. cit., p.230).

À semelhança da categoria “criatividade”, na categoria “processo”, há uma preocupação em considerar questões cognitivas e individuais. No entanto, diferencia-se daquela por focalizar o processo cognitivo a partir do qual os textos são produzidos pelos indivíduos. Nessa categoria, a escrita é considerada enquanto resultado de processos que ocorrem na mente do escritor, conforme defendem os pesquisadores filiados à Psicologia Cognitiva, a exemplo de Flower e Hayes (1980), para os quais, o processo de composição envolvido na escrita é constituído de três elementos centrais: planejamento, tradução e revisão das ideias a serem contempladas em determinado texto.

De acordo com Ivanic (2004, p. 231), subjacente a essa visão de escrita como um processo cognitivo, há uma visão de que aprender a escrever significa aprender os

processos e os procedimentos para compor o texto, ou seja, a ação de aprender a escrever engloba tanto os processos cognitivos (ações que ocorrem na mente do indivíduo) quanto os práticos (a execução do ato de escrever). No caso dos processos cognitivos, eles podem ser aprendidos implicitamente, já os práticos estão relacionados ao ensino explícito, destaca a autora referida (op. cit.). Nesse ensino explícito, caberá ao professor ensinar para os seus alunos como gerar ideias, planejá-las, executá-las, revisá-las e editá-las, em vez de focalizar apenas as características do produto (o texto) (IVANIC, op. cit., p. 231).

Reconheço que abordar os processos cognitivos e criativos pelos quais o escritor passa ao escrever, bem como as regras gramaticais e a exatidão linguística requeridas na maioria dos textos, é útil e funcional para os estudantes, em especial para aqueles que têm dificuldades nestes aspectos. No entanto, entendo que estes não deveriam ser o principal, ou somente, o foco das aulas de escrita acadêmica, pois isso reduziria e/ou negaria a complexidade que perpassa as práticas letradas desenvolvidas na academia.

Na segunda abordagem explorada por Lea e Street (op. cit.), socialização acadêmica, a escrita é considerada como um conjunto de variáveis que envolve os modos de falar, raciocinar, interpretar e usar as práticas de escrita valorizadas nas áreas e disciplinas da academia. Assim, diferentemente da abordagem de habilidades, em que o foco está no domínio da superfície do texto, nesta, o foco está no processo de inserção dos estudantes na cultura acadêmica. Nesse processo de inserção/socialização, o conhecimento e o domínio das características dos gêneros que circulam e são produzidos na comunidade discursiva acadêmica se configuram como um instrumento fundamental para a integração dos estudantes nas práticas de escrita acadêmica (LEA; STREET, op. cit.), em consonância com o discurso sobre escrita categorizado como gênero por Ivanic (2004).

Nessa visão de escrita acadêmica, aprender a escrever significa, conforme Ivanic (2004), aprender as características linguísticas dos diferentes tipos de texto a fim de saber como reproduzi-las, adequadamente, de acordo com os propósitos específicos, em contextos também específicos. Para a autora (op. cit.), a aquisição desse conhecimento é, em geral, fruto de um ensino de escrita explícito, embora em alguns casos possa ocorrer implicitamente, cujo foco é apresentar as características linguísticas (as estruturais também) dos tipos de texto particulares que servem para propósitos sociais específicos.

Nessa perspectiva, diferentemente da abordagem de habilidades, em que a aprendizagem da escrita é de responsabilidade do aluno, na socialização acadêmica, cabe ao professor socializar o estudante com as convenções estabelecidas nas áreas e disciplinas da academia, contribuindo para a familiarização dos discentes com os discursos e gêneros acadêmicos. Assim sendo, a “*good writing*”, nessa abordagem, é aquela em que o aluno demonstra domínio das características dos gêneros solicitados (LEA; STREET, 1998; IVANIC, 2004).

Reconheço que o trabalho com os diferentes gêneros que são produzidos e circulam nas diferentes áreas, cursos e disciplinas é importante para o processo de integração dos estudantes na academia. No entanto, não é suficiente para tal, pois, não podem ser reduzidos à sua forma, visto que há outros fatores, além dos textuais, que envolvem a escrita, a exemplo dos aspectos relativos à construção de significados a partir da escrita, à sua função e às relações de poder e autoridade que perpassam as áreas e disciplinas acadêmicas nas quais é produzida. Estes fatores caracterizam a terceira abordagem de ensino de escrita acadêmica identificada por Lea e Street (1998), letramentos acadêmicos, com cujas premissas eu concordo e por isso as adotei em minha investigação, como já sinalizei anteriormente. O espectro teórico dessa abordagem pode ser relacionado a dois discursos sobre escrita apresentados a posteriori por Ivanic (2004) – prática social e sociopolítico –, respeitando, evidentemente, as devidas especificidades desses discursos.

Nessa terceira abordagem, derivada do referencial teórico dos Novos Estudos do Letramento, defende-se que a compreensão da escrita na academia (para alunos, professores e pesquisadores) não se limita ao conhecimento e à aquisição de competências ou a aspectos da socialização, descritos anteriormente, mas sobretudo aos significados dos letramentos como uma prática social que varia de acordo com as áreas e disciplinas em que é requerida, assim como entre os diferentes contextos institucionais em um mesmo país (CASTANHEIRA; STREET; CARVALHO, 2015) ou em diferentes países (ROBINSON-PANT; STREET, 2012).

Considerar as especificidades dos contextos nos quais a escrita aparece é entender que os letramentos acadêmicos não são um fenômeno homogêneo, em que apenas as necessidades do estudante são enfatizadas, o que justifica, em geral, o uso do termo “letramento acadêmico”, no singular. Pelo contrário, considerar as especificidades dos contextos significa entender os letramentos acadêmicos no plural, a partir de questões mais amplas que permeiam a escrita acadêmica, a exemplo das

práticas institucionais e das questões de poder (LILLIS; SCOTT, 2007, p. 17). Compartilho dessa segunda acepção, embora reconheça, junto às autoras citadas (op. cit.), a fluidez do uso do termo “letramento acadêmico” que é usado tanto na forma singular, quanto na plural, para se referir seja a contextos de pesquisa, seja de aplicação, seja a um mesmo contexto, por meio de um contínuo de ênfase. Tal fluidez se justifica pelas diferenças epistemológicas ligadas à posição ideológica dos pesquisadores que o utilizam.

Lillis e Scott (2007), por exemplo, apresentam duas perspectivas teóricas a partir das quais o termo “letramento acadêmico” tem sido utilizado. A primeira perspectiva é a de Kress (1997) que utiliza o termo no singular. O autor defende que a pluralidade de letramentos acadêmicos é inerente à linguagem, já que esta se desenvolve para atender às demandas dos falantes/escritores, em seus ambientes sociais, o que dispensaria o uso do termo no plural.

A segunda perspectiva é a de Street (2003) que, embora reconheça a dinamicidade da linguagem, como o faz Kress (op. cit.), prefere utilizar o termo “letramentos acadêmicos”, no plural. Para Street (op. cit., p. 80), o uso desse termo no singular engloba uma “panacéia social”, uma abordagem autônoma do letramento, na qual, como já a caracterizei anteriormente, o letramento é concebido como um conjunto invariável de habilidades que pode ser transplantado de um contexto para outro. Diferentemente dessa forma de conceber o letramento acadêmico, Street reconhece a diversidade e a multiplicidade dos letramentos acadêmicos, nas diferentes áreas e disciplinas do conhecimento, por isso utiliza o termo no plural.

No âmbito das pesquisas que vêm sendo desenvolvidas à luz dessa abordagem dos letramentos acadêmicos, uma das estratégias metodológicas mais utilizadas é a adoção de uma abordagem etnográfica que envolve a observação das práticas em torno dos textos, bem como as perspectivas dos participantes sobre os textos e as práticas (LILLIS; SCOTT, 2007). Duas implicações podem ser inferidas dessa estratégia metodológica.

A primeira implicação é a de que, nessa abordagem dos letramentos acadêmicos, há uma mudança de foco, quando se trata de entender a escrita: do texto para as práticas. Não é que o texto será desconsiderado nessa abordagem, mas compreendido sob a ótica de que sozinho parece ser insuficiente para expressar a natureza constitutiva das práticas sociais e culturais, sendo necessário, portanto, observar o que acontece em torno dele. Tal mudança de um único ou principal foco

no texto ajudou no momento de considerar as várias dimensões da escrita acadêmica dos estudantes que estavam invisíveis ou permaneciam ignoradas: “o impacto das relações de poder na escrita do aluno; a natureza contestada das convenções de escrita acadêmica; a centralidade da identidade e identificação na escrita acadêmica, a escrita acadêmica como ideologicamente inscrita na construção do conhecimento”¹² (LILLIS; SCOTT, 2007, p.12).

A segunda implicação é a de que as investigações desenvolvidas com base nessa abordagem em questão têm uma natureza transformativa, pois há um interesse transformativo na construção de significados, um compromisso em buscar as experiências vividas pelas pessoas, na tentativa de explorar o que está em jogo para elas, em contextos específicos (LILLIS; SCOTT, op. cit.).

A abordagem dos letramentos acadêmicos surge, portanto, como uma tentativa de promover reflexões sobre questões mais amplas relativas à aprendizagem da escrita do estudante, envolvendo, por exemplo, a natureza dessa escrita em diferentes contextos e os significados que lhes são atribuídos pelos participantes.

Associados a essa visão de escrita acadêmica como prática social, estão dois discursos distintos sobre aprender a escrever: (1) aprende-se a escrever participando de eventos de letramento situados socialmente que cumprem com objetivos sociais que são relevantes e significativos para os aprendizes e (2) aprende-se a escrever a partir do desenvolvimento de uma consciência crítica em relação a por que discursos e gêneros particulares são da forma que são: fatores históricos e políticos que os constituem e as formas prototípicas privilegiadas entre eles (IVANIC, 2004).

Esses discursos sobre aprender a escrever trazem implicações para as formas de se ensinar a escrever. De acordo com Ivanic (op. cit.), o discurso 1 sinaliza uma visão de que o ensino da escrita ocorre implicitamente, por meio da participação dos estudantes em eventos de letramento, e não por meio da instrução do professor. Ao começarem a participar desses eventos, os estudantes poderão conhecer as práticas às quais os eventos estão ligados e, paulatinamente, se identificar com as relações de poder, autoridade e identidade que perpassam as práticas. Já o discurso 2 sobre aprender a escrever aponta uma visão de que o ensino da escrita ocorre explicitamente: o professor explicita para os estudantes de que forma a linguagem é

¹² Texto original: “*the impact of power relations on student writing; the contested nature of academic writing conventions; the centrality of identity and identification in academic writing, academic writing as ideologically inscribed knowledge construction.*”

perpassada por forças sociais e relações de poder, bem como de que modo a ação de escrever gera consequências para a identidade daquele que escreve (IVANIC, 2004).

Sendo assim, enquanto no primeiro discurso sobre ensinar a escrever, defende-se que cabe ao professor propor aos estudantes a escrita de textos que lhes permitam descobrir por si mesmos as convenções e os gêneros exigidos no contexto em que se encontram, demonstrando-se ativos e autônomos; no segundo discurso, defende-se que cabe ao professor explicitar essas convenções e gêneros e incitar os estudantes a perceberem a influência de aspectos sociopolíticos na construção dos textos.

Tendo apresentado as três abordagens de ensino de escrita acadêmica identificadas por Lea e Street (1998) em sua pesquisa – habilidades de estudo, socialização acadêmica e letramentos acadêmicos –, correlacionando-as com os discursos sobre escrita propostos por Ivanic (2004), cabe-me ressaltar que, na vida diária, essas abordagens não se apresentam de forma “pura” nem homogênea. Como são identificadas a partir da análise daquilo que as pessoas fazem e dizem com/sobre a escrita, é provável que existam, em um mesmo contexto de investigação, formas de agir e falar sobre a escrita que podem ser associadas a uma abordagem ou a outra. Por exemplo, um professor pode solicitar leituras que se alinham à abordagem dos letramentos acadêmicos (entender o letramento como prática social e se posicionar politicamente a favor de grupos excluídos), mas pode fazer isso por meio de atitudes associadas à abordagem do estudo de habilidades (impor leituras de forma descontextualizada, solicitar conhecimentos memorialísticos em seus testes, entre outras possibilidades). Portanto, as abordagens de ensino de escrita acadêmica são categorias heurísticas para explicar o mundo cheio de nuances e possibilidades de combinação. No caso da minha pesquisa, estas abordagens foram úteis porque, ao explorar as maneiras pelas quais os participantes do estudo lidavam com a escrita, nos cursos investigados, pude observar a que abordagens de ensino de escrita estavam ligadas.

Cabe-me ressaltar, também, que, ao considerar tais abordagens e revisitar os trabalhos desenvolvidos no âmbito do contexto universitário, a exemplo dos identificados no meu levantamento (vide introdução desta tese), pude observar que privilegiam a escrita, sua aprendizagem e ensino. Essa ênfase nos estudos sobre escrita contribui para que outra prática, também ligada ao letramento, a da leitura, seja pouco investigada, sugerindo que sua aprendizagem pode ser vista como um

processo que dispensa explicitação e investigação. Entretanto, nas entrevistas que realizei com os calouros e concluintes dos cursos de Pedagogia e Psicologia, eles deram relevância à ação letrada de ler textos escritos em contexto acadêmico, caracterizando o que liam, para quê, como e por que, por isso eu a exploro no terceiro capítulo desta tese, correlacionando-a com os poucos estudos desenvolvidos na área (FERNÁNDEZ; CARLINO, 2010; WINGATE, 2015).

Na próxima seção, apresento os últimos conceitos que me auxiliaram no processo analítico dos dados: comunidade discursiva (SWALES, 1990, 1998), cultura disciplinar (HYLAND, 2004 [2000]) e gêneros do discurso (BAKHTIN, 2003 [1952-1953]).

1.4 Comunidade discursiva, cultura disciplinar e gêneros do discurso

No âmbito das discussões sobre as práticas letradas acadêmicas, o conceito de comunidade discursiva se configura como necessário, dada a minha escolha por entender os letramentos enquanto uma prática social situada. Conforme nos informa Ivancic (1997), há várias publicações com o foco na noção de comunidade discursiva – Brodkey (1987)¹³, Freed e Broadhead (1987)¹⁴, Bizzell (1989)¹⁵, Cooper (1989)¹⁶, Harris (1989)¹⁷, Nystrand (1990)¹⁸, Swales (1990, 1993)¹⁹. Dentre essas publicações, apresento, a seguir, a definição proposta por Swales (1990), por ser a mais recente e ter sido reformulada pelo próprio autor (SWALES, 1998) com vistas ao seu aprimoramento.

Quero ressaltar que o arcabouço teórico construído pelo pesquisador John Swales, a partir de suas preocupações com o ensino de inglês para fins específicos, inclui conceitos importantes para a área, a exemplo dos conceitos de gênero,

¹³ BRODKEY, L. **Academic writing as a social practice**. Philadelphia, PA: Temple University Press, 1987.

¹⁴ FREED, R. C.; BROADHEAD, G. J. Discourse communities, Sacred Texts, and Institutional Norms. **College Composition and Communication**, n. 38, p. 154-165, 1987.

¹⁵ BIZZELL, P. Cultural criticism: a social approach to studying writing. **Rhetoric Review**, v. 7, p. 224-230, 1989.

¹⁶ COOPER, M. M. Why are we talking about discourse communities? In: COOPER, M. M.; HOLZMAN, M. **Writing as social action**. Portsmouth, NH: Boynton/Cook Publishers, 1989.

¹⁷ HARRIS, J. The idea of community in the study of writing. **College Composition and Communication**, n. 40, p. 11-22, 1989.

¹⁸ NYSTRAND, M. Sharing words: the effects of readers on developing writers. **Written Communication**, v. 7, n. 1, p. 3-24, 1990.

¹⁹ SWALES, J. Genre and engagement. **Revue Belge de Philologie et d'Histoire**, v.71, n.3, p. 687-698, 1993.

comunidade discursiva e propósito comunicativo, concebidos à luz da perspectiva sociorretórica. Tais conceitos têm sido inclusive aplicados no ensino, a fim de ancorar o processo de aprendizagem dos estudantes que, uma vez inseridos na comunidade discursiva acadêmica, deverão, inicialmente, se familiarizar com os gêneros que nela aparecem para, em seguida, produzi-los, de acordo com os propósitos comunicativos que lhes forem apresentados (BIASI-RODRIGUES; HEMAIS; ARAÚJO, 2009).

No que diz respeito ao conceito de comunidade discursiva, foco do meu interesse neste momento, Swales (1990) propôs seis características que a constituem:

- (1) Uma comunidade discursiva tem um amplo conjunto de objetivos públicos comuns;
- (2) Uma comunidade discursiva tem mecanismos de intercomunicação entre os seus membros;
- (3) Uma comunidade discursiva usa seus mecanismos participativos principalmente para fornecer informações e feedback;
- (4) Uma comunidade discursiva utiliza e portanto possui um ou mais gêneros para auxiliar nos seus objetivos comunicativos;
- (5) Além de possuir gêneros, uma comunidade discursiva adquire algum léxico específico;
- (6) A comunidade discursiva tem um nível de limiar de membros com um grau adequado de conteúdo relevante e conhecimentos discursivos²⁰.

(SWALES, 1990, p. 24-27)

Ao dizer o que uma comunidade discursiva tem ou usa, Swales (op. cit.) elenca, de um lado, características de natureza mais ampla, a exemplo dos itens 1, 2 e 3 que dizem respeito aos objetivos públicos em comum, aos mecanismos de comunicação entre os participantes e à função de troca de informações, respectivamente. De outro lado, o autor apresenta características de natureza mais específica, como evidenciam os itens 4 e 5 – gêneros textuais e léxico típicos da comunidade, respectivamente. Malgrado esse conceito permita pensar a produção de texto situada em determinada comunidade, marcada por características sociais e discursivas, foi alvo de algumas críticas. Dentre essas críticas, Ivanic (1997) menciona algumas: compreensão monolítica da comunidade discursiva; visão normativa dos gêneros; crença de que

²⁰ Texto original: “(1) A discourse community has a broadly agreed set of common public goals; (2) A discourse community has mechanisms of intercommunication among its members; (3) A discourse community uses its participatory mechanisms primarily to provide information and feedback; (4) A discourse community utilizes and hence possesses one or more genres in the communicative furtherance of its aims; (5) In addition to owning genres, a discourse community has acquired some specific lexis; (6) A discourse community has a threshold level of members with a suitable degree of relevant content and discursal expertise.”

todos os membros de determinada comunidade concordam com os seus objetivos; desconsideração de que as comunidades são marcadas por tensões, descontinuidades e conflitos.

Tais críticas levaram Swales a repensar o conceito que havia apresentado em 1990 e a propor uma nova definição advinda dos resultados obtidos em uma pesquisa por ele desenvolvida, na própria instituição onde trabalhava, Universidade de Michigan. Swales (1998), recorrendo aos princípios da abordagem da *textography* (uma abordagem que combina elementos da análise de texto com técnicas etnográficas), investigou com que tipo de escrita as pessoas que trabalhavam em três andares diferentes do seu prédio estavam engajadas e que tipos de texto elas escreviam. O autor observou que as pessoas, atuantes em cada andar do prédio, escreviam textos bastante diferentes, embora todas estivessem trabalhando na mesma instituição. Verificou, também, que as histórias profissionais e acadêmicas, e os compromissos pessoais, tinham uma influência importante sobre o que elas escreviam e como elas escreviam.

Esses resultados levaram Swales (1998) a reconsiderar a noção de comunidade discursiva (SWALES, 1990). De acordo com o pesquisador inglês (1998), nem a universidade como um todo, nem o prédio onde ele realizou seu estudo, poderiam ser considerados uma única comunidade discursiva. Com base nesse reconhecimento, o autor renomeou o conceito, passando a denominá-lo de “teoria de comunidade discursiva” (SWALES, 1998, p. 197). O pesquisador, influenciado por Killingsworth e Gilbertson (1992²¹ apud SWALES, 1998) que exploram noções de comunidade discursiva local e global, propôs o conceito de comunidade discursiva de lugar: “um grupo de pessoas que trabalha regularmente em conjunto, e que usa uma gama de gêneros falados, falado-escritos e escritos que evoluíram durante a existência da sua comunidade discursiva particular”²² (SWALES, 1998, p. 204). Ele acrescenta que a comunidade discursiva desenvolve os gêneros de acordo com os objetivos do grupo. Seus membros mais experientes têm uma noção estável destes objetivos, mas são cientes de que podem sofrer mudanças. Já os novatos são instruídos, paulatinamente, nas tradições e nas práticas discursivas da comunidade

²¹ KILLINGSWORTH, M. J.; GILBERTSON, M. K. **Signs, Genres, and Communities in Technical Communication**. Amityville, Ny: Baywood Publishing Company, 1992.

²² Texto original: “a group of people who regularly work together, and who use a range of spoken, spoken-written, and written genres that have evolved during the existence of their particular discourse community.”

(SWALES, 1998). O pesquisador (op. cit.) acrescenta, ainda, que diferentes escritores, dentro de uma mesma parte de dada comunidade discursiva, podem ter suas próprias preferências para formas de fazer coisas e, portanto, de escrever determinados textos. Logo, a comunidade discursiva pode também comportar a divergência, a falta de união e o preconceito entre os membros.

Com esse novo conceito de comunidade discursiva, Swales (1998) reconhece, de um lado, que não existe uma comunidade monolítica, homogênea, já que dentro de uma mesma comunidade pessoas escrevem textos diferentes; de outro, que as pessoas mobilizam, em determinada comunidade, suas experiências, não só acadêmicas, mas também pessoais, influenciando, assim, nas suas formas de escrever.

Tal conceito de comunidade discursiva tem sido utilizado, por vezes, de modo mais delimitado para se referir a comunidades disciplinares específicas, a exemplo dos vários estudos mencionados por Ivanic (1997, p. 81): biology – Myers (1989²³, 1990²⁴), physics – Bazerman (1981²⁵, 1988²⁶), English – Brodkey (1987), social sciences – Faigley e Hansen (1985)²⁷, –, chemical engineering – Herrington (1985)²⁸, behaviour in organizations – Currie (1990²⁹, 1991³⁰), economics – Dudley-Evan e Henderson (Eds.) 1990³¹. Os autores, em seus respectivos estudos, se dedicaram a

²³ MYERS, G. The pragmatics of politeness in scientific articles. **Applied Linguistics**, n. 10, p. 1-35, 1989.

²⁴ MYERS, G. **Writing biology**: texts in the social construction of scientific knowledge. Madison: University of Wisconsin Press, 1990.

²⁵ BAZERMAN, C. **The informed writer**: using sources in the disciplines. Boston: Houghton Mifflin, 1981.

²⁶ BAZERMAN, C. **Shaping written knowledge**: essays in the growth, form, function, and implications of the scientific article. Madison: University of Wisconsin Press, 1988.

²⁷ FAIGLEY, L.; HANSEN, K. Learning to write in the social sciences. **College Composition and Communication**, n. 36, p. 140-149, 1985.

²⁸ HERRINGTON, A. J. Writing in academic settings: a study of the contexts for writing in two college chemical engineering courses. **Research in the Teaching of English**, n. 19, p. 331-359, 1985.

²⁹ CURRIE, P. Argument and evaluation in organizational behaviour: student writing in the introductory course. In: ANIVAN, S. (Ed.). **Language teaching methodology for the nineties**. Singapore: Regional Language Centre, 1990.

³⁰ CURRIE, P. **Entering a disciplinary community**: expectations for and evaluation of student academic writing in one introductory course in organisational behaviour. 1991. Unpublished Ph.D. dissertation (Departament of Linguistics and Modern English Language), Lancaster University, 1991.

³¹ DUDLEY-EVAN, T.; HENDERSON, W. (Eds.). **The language of economics**: the analysis of economics discourse. London: Modern English Publications and The British Council, 1990.

investigar diferentes disciplinas, concebidas como espaços propícios para a observação de práticas letradas.

Hyland (2004 [2000]), por sua vez, prefere usar o conceito “cultura disciplinar” (“*disciplinary culture*”) como forma de ampliar/esclarecer o conceito de comunidade discursiva. Para o autor (op. cit.), as disciplinas podem ser vistas como sistemas nos quais as crenças e as práticas interagem com normas, nomenclaturas, campos de conhecimento, conjunto de convenções, objetos e metodologias de pesquisa. Esses sistemas representam culturas disciplinares, manifestadas pelos respectivos discursos disciplinares e diferenciadas quanto ao conhecimento, aos objetivos, aos comportamentos sociais e às relações de poder. Assim, dentro de cada cultura disciplinar, os indivíduos adquirem competências discursivas especializadas que lhes permitem participar como membros do grupo.

Hyland (2011³², p. 178 apud WINGATE, 2015, p. 13) salienta, porém, que é preciso ter cautela, quando se adota o conceito de disciplina, porque os limites entre as disciplinas não são estáveis e muitos programas de estudo são interdisciplinares. Wingate (2015) complementa essa visão de Hyland, afirmando que o problema com o uso do termo “disciplina” está relacionado ao fato de que se trata de um termo muito amplo para se referir ao contexto mais específico no qual as práticas dos estudantes acontecem. Segundo a autora, o programa no qual o aluno está estudando normalmente representa apenas uma pequena subseção de uma dada disciplina, a exemplo dos programas de graduação, em que alguns gêneros exigidos em determinadas disciplinas podem ser irrelevantes para outras.

Malgrado esteja ciente dessas lacunas advindas do conceito de disciplina, Wingate (2015) adota a noção de comunidade disciplinar, em sua proposta de modelo inclusivo de instrução de letramento acadêmico. A autora adere a tal noção por entender que definir “um conjunto de objetivos públicos comuns da disciplina geral, seus modos de transmissão do conhecimento, bem como alguns dos ‘léxicos específicos’, são relevantes em todas as sub-disciplinas e em cada programa de

³² HYLAND, K. Disciplines and discourses: social interactions in the construction of knowledge. In: STARKE-MEYERRING, D.; PARÉ, A.; ARTEMEVA, N.; HORNE, M.; YOUSOUBOVA, L. (Eds.). **Writing in the knowledge society**. West Lafayette: Parlor Press and The WAC Clearinghouse, 2011. p. 193-214.

estudo dessa disciplina”³³ (WINGATE, 2015, p. 13). Compartilho dessa visão de Wingate – apesar das restrições, o conceito de comunidade disciplinar se configura produtivo para pensar sobre as práticas, considerando o contexto disciplinar no qual aparecem (um contexto mais específico se comparado ao acadêmico), seus objetivos, suas maneiras de construir e de divulgar conhecimentos, seus valores e crenças. No caso da minha pesquisa, escolhi os cursos de Pedagogia e de Psicologia como comunidades disciplinares propícias para a investigação das práticas de letramento vinculadas às ações letradas desenvolvidas nestas comunidades.

Além de todos estes conceitos apresentados, adotei outro (o último) conceito fundamental para a minha pesquisa, o de gêneros, cuja discussão tem crescido consideravelmente, nas últimas décadas. Os pesquisadores americanos Bawarshi e Reiff (2013), no livro *Gênero: História, Teoria, Pesquisa, Ensino*, apresentam três tradições linguísticas de gêneros, a saber: Linguística Sistêmico-Funcional (MARTIN, 1997); Inglês para Fins Específicos (SWALES, 1990) e Estudos Retóricos de Gêneros (BAZERMAN, 2011 [2006])³⁴. Já os pesquisadores brasileiros Meurer, Bonini e Motta-Roth (2005), ao organizarem o livro *Gêneros: teorias, métodos, debates*, categorizam as abordagens de gêneros em três grupos: abordagens sociossemióticas (Hasan, Martin, Roger Fowler, Kress e Fairclough); abordagens sociorretóricas (Swales, Miller e Bazerman); abordagens sociodiscursivas (Bakhtin, Adam, Bronckart e Maingueneau).

Dentre essas tradições/abordagens, escolhi a sociodiscursiva, mais particularmente o conceito de Gêneros do Discurso proposto por Bakhtin (2003 [1952-1953], por perceber que os princípios dessa tradição estão em consonância com a abordagem dos Letramentos Acadêmicos que subsidia a presente tese. De acordo com esse autor (op.cit.), a produção de linguagem só ocorre através de determinados

³³ Texto original: “*the discipline’s overall ‘agreed set of common public goals’, its ways of communicating knowledge, as well as some of the ‘specific lexis’, are relevant in every sub-discipline and in every study programme of that discipline.*”

³⁴ A pesquisadora Carolyn R. Miller, em seu artigo “*Genre as Social Action*”, publicado em 1984 (republicado em 1994), iniciou, na abordagem retórica de gêneros, as discussões sobre gênero como ações sociais, definindo-o como “ação retórica tipificada” (MILLER, 1994, p.24) que funciona como resposta para situações recorrentes e definidas socialmente. O conceito de gênero proposto por Bazerman (2011 [2006]), que também desenvolve estudos nesta área, se configura como um complemento, aprimorado, do que fora proposto por Miller, bem como apresenta mais detalhes em relação ao que significa entender o gênero como uma ação social.

gêneros do discurso (orais e escritos) os quais são construídos social e historicamente.

Partindo desse pressuposto de que a produção de linguagem só ocorre através de determinados gêneros do discurso (primários e secundários) e de que esses gêneros estão sempre vinculados às esferas de atividade humana, Bakhtin (2003 [1952-1953], p. 282) os definiu como “tipos relativamente estáveis de enunciado” que apresentam três dimensões essenciais e indissociáveis – construção composicional, conteúdo temático e estilo – as quais são determinadas sócio-historicamente. A construção composicional diz respeito à forma/organização/estrutura dos textos (a qual não é fixa nem estanque, pelo contrário, é flexível) pertencentes a determinado gênero.

O conteúdo temático, por sua vez, se refere ao que é dito em dado gênero – no tocante a questões sociais, ideológicas, históricas, culturais e linguísticas – como resposta a outros ditos e não ditos. Dada a compreensão de que a natureza da linguagem é dialógica, Bakhtin (2003 [1952-1953]) defende que todo enunciado é sempre uma resposta a outros enunciados. Assim, aquele que enuncia algo (determinado conteúdo temático) o faz, considerando outras enunciações (outros conteúdos temáticos), com as quais sua enunciação está correlacionada, ou não.

Já o estilo pode estar relacionado, de um lado, às escolhas individuais daquele que fala/escreve, refletindo sua individualidade: “Todo enunciado [...] é individual e por isso pode refletir a individualidade do falante (ou de quem escreve), isto é, pode ter estilo individual” (BAKHTIN 2003 [1952-1953], p. 265). Para o autor (op. cit., p. 268), “a própria escolha de uma determinada forma gramatical pelo falante é um ato estilístico”, ou seja, suas preferências por determinados termos, palavras e expressões evidenciam o seu estilo individual. No entanto, salienta o estudioso, “nem todos os gêneros são igualmente propícios a tal reflexo da individualidade do falante na linguagem do enunciado, ou seja, ao estilo individual. Os gêneros mais favoráveis [são os] da literatura de ficção [...]” (BAKHTIN, 2003 [1952-1953], p. 265).

De outro lado, o estilo está, conforme Bakhtin (op. cit., p.265), “indissolavelmente ligado ao enunciado e às formas típicas de enunciados, ou seja, aos gêneros do discurso”. Uma vez imbricado ao gênero do discurso em que se configura, o estilo é entendido considerando as relações dialógicas que ligam o enunciado, no qual se concretiza, a outros enunciados presentes na cadeia discursiva.

Todas essas três dimensões do gênero do discurso – construção composicional, conteúdo temático e estilo – são perpassadas, portanto, por relações dialógicas, ou seja, os enunciados procedem de alguém e estão sempre dialogando com outros enunciados já ditos por outrem, de modo que aquilo que enunciamos é sempre uma resposta a outros enunciados. Além disso, tendo em vista que os gêneros estão ligados às situações de interação dentro de determinada esfera social, sua constituição e funcionamento devem ser entendidos com base nestas situações. Logo, as três dimensões do gênero referidas são determinadas pelos parâmetros da situação de produção dos enunciados/textos. Rodrigues (2005), ao explorar o conceito de gêneros do discurso sob a perspectiva bakhtiniana, ratifica essa assertiva, quando explicita a forma pela qual Bakhtin e seu Círculo concebiam os gêneros do discurso:

Há a negação de que os gêneros sejam apenas uma forma, e que, portanto, possam ser distinguidos pelas suas propriedades formais (embora os gêneros mais estabilizados possam ser “reconhecidos” pela sua dimensão linguístico-textual), pois não é a forma em si que “cria” e define o gênero [...]. O que constitui um gênero é a sua ligação com uma situação social de interação, e não as suas propriedades formais.

(RODRIGUES, 2005, p. 164)

Nessa perspectiva, se o que define o gênero é a situação social de interação da qual emerge, e não a sua forma, faz-se necessário considerar os elementos que constituem essa situação – quem fala/escreve, para quem, com que objetivo, por que, que papéis sociais são assumidos por quem fala/escreve e por aquele a quem se dirige –, conforme fi-lo, ao examinar o que e como se escreve/lê nos cursos de Pedagogia e Psicologia da UFMG. Todos estes elementos, situados em uma dada esfera de atividade humana, se constituem a partir de relações sociais, históricas, institucionais que os definem como tal.

A escolha pela teoria dos gêneros do discurso me ajudou a olhar para as nomeações dos textos solicitados/produzidos/avaliados, considerando os elementos da situação imediata de produção e de circulação destes textos (quem escreve, para quem, com que objetivo, por que), bem como as relações dialógicas e de poder que se estabeleciam entre os participantes da situação.

1.5 Conclusão

Neste capítulo, eu situei a corrente de estudos à qual me filiei, Novos Estudos do Letramento (GEE, 1996 [1990]; STREET, 1993, 2003), destacando uma abordagem derivada desta corrente, a dos Letramentos Acadêmicos (LEA; STREET, 1998), na qual a escrita é concebida como uma prática social e situada, perpassada por relações institucionais, identitárias e de poder. Tal abordagem me subsidiou no processo de conhecer os significados dos letramentos acadêmicos nos contextos pesquisados. A mobilização de conceitos como os de modelos de letramento autônomo e ideológico, eventos e práticas de letramento, abordagens de ensino de escrita acadêmica, discursos sobre escrita, cultura disciplinar e gêneros do discurso também me ajudaram neste processo.

Evidenciei a relevância destes conceitos para a minha tese, destacando que, subjacente às ações letradas descritas pelos participantes da pesquisa, é possível identificar uma determinada compreensão, autônoma e/ou ideológica, de letramento (STREET, 1984), bem como um dado entendimento sobre que é a escrita acadêmica, em que consiste, para que serve, o que significa aprender a escrever em contexto universitário, como se aprende a escrever neste contexto (LEA; STREET, 1998; IVANIC, 2004).

Apontei a relevância do conceito de eventos de letramento (HEATH, 1982), dada a minha compreensão de que as entrevistas realizadas se configuravam como eventos, visto que as interações estabelecidas entre mim e os participantes foram ocasiões mediadas pela conversa sobre textos – sejam os que foram produzidos pelos alunos, sejam os que foram solicitados e avaliados pelos professores.

Destaquei, também, a importância do conceito de práticas de letramento (STREET, 1984; 2013) que me auxiliou no processo interpretativo dos dados, pois me permitiu perceber que as ações letradas descritas pelos participantes estavam ligadas a algo mais amplo que as contemplava, a instituição de ensino superior.

Sinalizei, ainda, que o conceito de cultura disciplinar (HYLAND, 2004 [2000]) me permitiu considerar os cursos de Pedagogia e Psicologia, focalizados na minha pesquisa, como espaços disciplinares heterogêneos e variáveis nos quais os participantes adquirem competências discursivas especializadas que lhes permitem participar como membros do grupo.

Explorei, por fim, o conceito de gêneros do discurso (BAKHTIN, 2003 [1952-1953]) que me permitiu olhar para os textos sobre os quais os participantes da minha pesquisa fizeram referência, considerando suas condições de produção e circulação, constituídas por relações dialógicas e de poder peculiares a este contexto. Esta compreensão de que relações dialógicas e de poder subjazem à produção dos gêneros está em consonância com as premissas da abordagem dos Letramentos Acadêmicos, segundo a qual, as práticas de leitura e escrita são determinadas por relações de poder, mas também sociais, históricas, ideológicas, institucionais e identitárias.

Nos capítulos analíticos, busco correlacionar os conceitos explorados no presente capítulo com os dados que fundamentam esta tese, bem como dialogar com os resultados de algumas pesquisas afins as quais situo nos próprios capítulos de análise.

2. ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA

2.1 Introdução

Nas cinco seções que constituem este capítulo, apresento mais detalhadamente o percurso teórico-metodológico da investigação. Na primeira seção, exploro algumas premissas que subjazem à abordagem qualitativa (BOGDAN e BIKLEN, 1994) e à perspectiva etnográfica na educação (GREEN; BLOOME, 1995). Na segunda, descrevo o contexto da pesquisa – a universidade e os cursos selecionados. Na terceira seção, relato o processo de estabelecimento de contato com os participantes, bem como explico a formação dos mesmos. Na quarta, exponho as fontes de dados do estudo – entrevistas com estudantes e professores e textos produzidos pelos discentes. Na quinta e última seção, apresento a lógica de investigação em uso na pesquisa (GREEN; DIXON; ZAHARLIC, 2005).

2.2 Abordagem de natureza qualitativa e princípios da perspectiva etnográfica

A fim de explorar os significados dos letramentos acadêmicos, nos contextos específicos selecionados, adotei uma abordagem de natureza qualitativa (BOGDAN e BIKLEN, 1994), buscando explorar alguns princípios da perspectiva etnográfica (GREEN; BLOOME, 1995).

Segundo Bogdan e Biklen (1994), quando se afirma que os dados construídos em determinada pesquisa serão analisados a partir de uma abordagem qualitativa, quer se dizer que, em sua exploração, será enfatizada “a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais” (p. 11). Os autores (op. cit.) elencam cinco características de uma abordagem desta natureza. A primeira característica diz respeito ao ambiente de produção dos dados e ao agente desta produção: o ambiente de investigação é o contexto natural em que os fenômenos pelos quais o pesquisador está interessado ocorrem, e o próprio pesquisador é o principal agente na construção desses dados. Trata-se de uma construção de dados, pois são produzidos por meio da relação que vai se estabelecendo entre campo/participantes/objeto, evitando a ideia de que os participantes fornecem o dados para os pesquisadores os coletarem. Assim sendo, estando em contato com o espaço de sua pesquisa, seja a partir da observação direta, seja da realização de entrevistas

com os participantes, o pesquisador poderá observar o que está acontecendo e de que forma.

A segunda característica se refere à natureza dos dados produzidos: são essencialmente de natureza descritiva, mas o analista não se detém a descrevê-los, embora seja uma ação imprescindível, busca também interpretá-los, explorando aspectos relevantes que foram observados, com destaque para os pontos de vista dos participantes envolvidos na pesquisa.

A terceira é relativa ao principal interesse dos pesquisadores que adotam esta abordagem: estão mais interessados pelo processo em si do que propriamente pelos resultados, por isso dão relevância, na análise dos dados, ao que foi acontecendo no decorrer do desenvolvimento da pesquisa – como os participantes foram agindo, o que foram falando ou deixando de falar.

A quarta é referente à forma pela qual a análise dos dados é feita: a partir da indução. Em pesquisas qualitativas, não há uma preocupação em elaborar hipóteses e tentar comprová-las, mas em identificar os diversos pontos de vista dos participantes, suas singularidades e complexidades.

Por fim, a quinta característica de uma abordagem qualitativa diz respeito ao objetivo dos pesquisadores que a adotam: tentar compreender os significados que os participantes atribuem às suas experiências, as maneiras pelas quais interpretam determinados fatos e por que os interpretam de determinado modo. Para tal, é preciso saber ouvir os participantes, ficar atento às suas falas, dá-lhes a liberdade de falarem o que acharem conveniente. Ante o apresentado pelo participantes e as observações feitas, não cabe ao pesquisador julgá-los, mas buscar entender, interpretar e explicar suas ações a partir do ponto de vista deles, dos significados que eles constroem. Além disso, suas falas não deverão ser tomadas como motivo para generalizações, passíveis de serem aplicadas a quaisquer contextos, pelo contrário, devem ser consideradas como singulares.

Ciente do que é esperado de um pesquisador que adota uma abordagem de natureza qualitativa, iniciei meu processo de inserção no campo, visando observar e conhecer os significados dos letramentos acadêmicos nos cursos de Pedagogia e Psicologia da UFMG. Optei por fazer esta inserção a partir da realização de entrevistas semi-estruturadas. Reconheço os limites de alcance, quando se adota predominantemente esta fonte de dados. Se eu tivesse feito observação de aulas, por exemplo, poderia ter percebido alguns aspectos que as entrevistas não me permitiram

conhecer, contribuindo para o enriquecimento da análise. No entanto, esta minha escolha é fruto da dificuldade que ainda existe, no âmbito das pesquisas sobre letramentos acadêmicos, em operacionalizar a negociação da entrada no campo, dada a pouca aceitação da maioria dos professores universitários para autorizar observar suas aulas. Há, ainda, estranhamentos e tensões no tocante à presença de um pesquisador na sala de aula de um professor de ensino superior. A maioria das pesquisas sobre letramentos acadêmicos é feita, inclusive, a partir de entrevistas, confirmando estas dificuldades e os limites do próprio campo de pesquisa. Em virtude disso, privilegiei as entrevistas semi-estruturadas como a principal forma de acesso ao campo.

Ao explorar as falas dos participantes, identifiquei uma recorrência da nomeação “trabalhos”, termo utilizado pela maioria deles, que giravam em torno de algumas ações letradas: ler, solicitar, produzir e avaliar textos escritos. Explorei essas ações a partir da abordagem qualitativa, mas também de alguns princípios da perspectiva etnográfica. De acordo com Green e Bloome (1995), esta perspectiva tem especificidades que a diferenciam das outras duas abordagens de etnografia utilizadas em estudos desenvolvidos na Educação: (1) fazer etnografia – na qual é desenvolvido um trabalho de campo mais detalhado e extensivo, a exemplo dos antropológicos – e (2) utilizar instrumentos (métodos e técnicas) etnográficos, como entrevistas e trabalho de campo. Segundo os autores (op. cit.), a perspectiva etnográfica é uma abordagem que ocupa posição intermediária entre as anteriores, pois é mais específica, contemplando o estudo de aspectos particulares da vida cotidiana e das práticas culturais de um grupo social. No caso da minha pesquisa, eu não desenvolvi uma etnografia nem a utilizei como método, mas adotei alguns princípios da perspectiva etnográfica na exploração dos dados. Três conceitos associados a essa perspectiva me auxiliaram neste processo: perspectiva êmica (HEADLAND et al., 1990), reflexividade (HEATH; STREET, 2009) e estudo de caso (MITCHELL, 1984).

A perspectiva êmica diz respeito ao ponto de vista dos *insiders*, ou seja, daqueles que analisam suas experiências a partir dos seus próprios valores e crenças. A fim de ter acesso às perspectivas êmicas dos participantes da minha pesquisa, explorei os significados que eles atribuíam às práticas letradas acadêmicas, durante as entrevistas realizadas com eles.

A reflexividade diz respeito à postura reflexiva adotada pelos pesquisadores, seja no tocante à exploração dos dados, seja em relação ao desenvolvimento da pesquisa, de modo geral. Tal postura, esclarecem Heath e Street (2009, p. 123), consiste em um processo por meio do qual os pesquisadores revelam suas autopercepções, retrocessos metodológicos, incluindo muitas vezes críticas gerais ao campo.³⁵

Ao assumir essa postura reflexiva, na exploração dos dados da pesquisa, não me detive a apenas caracterizar as ações letradas descritas pelos participantes do estudo, mas sobretudo a refletir sobre tais ações, observando a que práticas de letramento estavam vinculadas. Neste processo de reflexão, pude contrastar as perspectivas êmicas dos participantes com as minhas perspectivas, enquanto uma *outsider*. Esta confluência entre os valores e as crenças que moldam o olhar dos participantes e os que subjazem ao meu olhar me ajudou a construir uma compreensão sobre os significados dos letramentos acadêmicos nos contextos focalizados. Já em relação ao desenvolvimento da pesquisa de modo geral, minha postura reflexiva revelou algumas problematizações e ampliações de resultados de pesquisas desenvolvidas sob a ótica da abordagem dos Letramentos Acadêmicos, conforme eu exploro nos próximos capítulos.

Alguns participantes da minha pesquisa também assumiram, nas entrevistas realizadas, uma postura reflexiva, evidenciando, de modo mais explícito, suas perspectivas êmicas no que se refere às relações que eles estabeleciam com as ações letradas acadêmicas. A demonstração desta postura se configura como bastante significativa, visto sinalizar que as entrevistas foram concebidas por tais participantes como um espaço de aprendizagem, já que eles aproveitaram-na para, além de relatar experiências, refletir sobre as mesmas, conforme exemplifico na subseção 2.5.1 deste capítulo, relativa às entrevistas realizadas. Foi significativa também porque este olhar reflexivo dos participantes evidencia sua abertura, sensibilidade e compromisso para com a pesquisa que eu estava desenvolvendo.

O estudo de caso, terceiro conceito associado à perspectiva etnográfica, consiste em uma apresentação detalhada de dados etnográficos relativos a algumas sequências de eventos a partir das quais o analista procura fazer algumas inferências

³⁵ Texto original: “a process by which ethnographers reveal their self-perceptions, methodological setbacks, and mental states, often includes broad general critiques of the field.”

teóricas (MITCHELL, 1984, p. 237)³⁶. No caso da minha pesquisa, os dados foram obtidos a partir da realização de várias entrevistas com os participantes, com foco na caracterização das ações letradas pertinentes aos letramentos acadêmicos, como já afirmei anteriormente. Não explorei sequências de eventos de letramento, por entender que, para conhecê-los melhor, seria mais viável observar o contexto onde aconteciam. Como não foi possível observá-lo, pelos motivos já expostos, optei por focalizar as ações letradas desenvolvidas nos cursos investigados. O fato de eu ter explorado as ações com base em entrevistas não me impediu de fazer algumas inferências teóricas com base em induções analíticas que me permitiram apoiar um argumento, construído ao longo dos capítulos analíticos, com o objetivo de “mostrar como princípios decorrentes de alguma orientação teórica geral se manifestam em um determinado conjunto particular” (MITCHELL, 1984, p. 224).³⁷

Relativamente à minha tese, o caso investigado foram as caracterizações de ações letradas desenvolvidas nos cursos de Pedagogia e Psicologia da UFMG. Nesse espaço de investigação, pude perceber que alguns princípios teóricos poderiam ser inferidos de tais caracterizações, a exemplo da conexão das perspectivas êmicas dos participantes com um contexto mais amplo, o de escolarização, conforme mostro nos próximos capítulos. A fim de evidenciar estes princípios, selecionei para a análise situações particulares descritas pelos participantes, ao longo das entrevistas. São situações singulares que evidenciam a forma pela qual eles lidavam com tais ações.

Portanto, a abordagem qualitativa, juntamente com alguns princípios da perspectiva etnográfica, me forneceu um aparato analítico útil e produtivo para explorar as caracterizações das ações letradas desenvolvidas nos contextos selecionados, bem como as práticas de letramento às quais estão ligadas.

³⁶ Texto original: “*detailed presentation of ethnographic data relating to some sequence of events from which the analyst seeks to make some theoretical inference.*”

³⁷ Texto original: “*using a case study to support an argument does it to show how general principles deriving from some theoretical orientation manifest themselves in some given set of particular.*”

2.3 Contexto da pesquisa

O espaço da pesquisa é a Universidade Federal de Minas Gerais. Nessa universidade³⁸, instituída em 1965, há dezenove unidades acadêmicas³⁹ sediadas em Belo Horizonte (BH), sendo quinze situadas no Campus Pampulha e quatro, na região central da cidade de Belo Horizonte – Faculdade de Direito, a Escola de Arquitetura e a unidade de saúde constituída pela Faculdade de Medicina, pela Escola de Enfermagem e pelo complexo do Hospital das Clínicas.

A instituição focalizada possui também um Campus Universitário localizado em Montes Claros, município do norte de Minas Gerais. O Campus Regional de Montes Claros oferece cursos de graduação e pós-graduação, vinculados ao Instituto de Ciências Agrárias, a vigésima unidade acadêmica da Universidade. Em Diamantina, estão instalados o Instituto Casa da Glória (antigo Centro de Geologia Eschwege) e a Casa Silvério Lessa, ambos vinculados ao Instituto de Geociências. Em Tiradentes, situa-se o complexo histórico-cultural dirigido pela Fundação Rodrigo Mello Franco de Andrade, que compreende o Museu Casa do Inconfidente Padre Toledo e os prédios da Câmara Municipal, da Cadeia Pública e do Centro de Estudos, Galeria e Biblioteca Miguel Lins.

Fazem parte, ainda, do projeto acadêmico da universidade em questão: o Hospital Veterinário e as fazendas de Igarapé e Pedro Leopoldo; a Biblioteca Universitária; o Centro Cultural; o Centro de Microscopia; o Conservatório; a Editora; o Museu de História Natural e Jardim Botânico; e o Centro Esportivo Universitário, voltado para o lazer da comunidade universitária.

Esta universidade desenvolve programas e projetos de ensino, nos níveis de Graduação e de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão, sob a forma de atividades presenciais e a distância, em todas as áreas do conhecimento. Oferta também cursos de Educação Básica e Profissional. Além disso, a universidade tem avançado no que

³⁸ As informações relativas ao histórico e ao perfil institucional da UFMG, apresentadas nesta seção, foram consultadas no Plano de Desenvolvimento Institucional desta instituição (2013) que está disponível no site: <https://www.ufmg.br/>. Acesso em 23 de out. de 2017.

³⁹ Escola de Arquitetura; Escola de Belas-Artes; Escola de Ciência da Informação; Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional; Escola de Enfermagem; Escola de Engenharia; Escola de Música; Escola de Veterinária; Faculdade de Ciências Econômicas; Faculdade de Direito; Faculdade de Educação; Faculdade de Farmácia; Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas; Faculdade de Letras; Faculdade de Medicina; Faculdade de Odontologia; Instituto de Ciências Biológicas; Instituto de Ciências Exatas; Instituto de Geociências (Resolução Complementar nº 02/2008, DE 15 DE MAIO DE 2008, p. 1-2).

se refere ao projeto de internacionalização da educação superior, visto a existência de programas de mobilidade discente, que permitem tanto a mobilidade de seus alunos para o exterior, quanto a mobilidade de estudantes intercambistas que vêm para essa instituição.

Após a escolha deste espaço de pesquisa, precisei delimitá-lo, haja vista a quantidade de cursos nele oferecidos:

Quadro 4 - Cursos de Graduação da UFMG

Cursos de Graduação	Vagas
Ciências Agrárias	
Agronomia - Montes Claros	40
Aquacultura	50
Engenharia Agrícola e Ambiental - Montes Claros	40
Engenharia de Alimentos - Montes Claros	40
Engenharia Florestal - Montes Claros	40
Medicina Veterinária	120
Zootecnia - Montes Claros	40
Ciências Biológicas	
Ciências Biológicas (Licenciatura e Bacharelado)	200
Ciências Exatas e da Terra	
Ciências Atuariais	25
Ciência da Computação	80
Estatística	45
Física (Licenciatura e Bacharelado)	120
Geologia	35
Matemática (Licenciatura e Bacharelado)	120
Matemática Computacional	20
Química (Licenciatura e Bacharelado)	90
Química Tecnológica	40
Sistemas de Informação	80
Ciências Humanas	
Antropologia	40
Ciências Socioambientais	50
Ciências Sociais (Licenciatura e Bacharelado)	80
Filosofia (Licenciatura e Bacharelado)	85
História (Licenciatura e Bacharelado)	88
Licenciatura em Educação do Campo	35
Formação Intercultural de Educadores Indígenas	35
Pedagogia	132
Psicologia	132
Ciências da Saúde	
Biomedicina	40
Curso Superior de Tecnologia em Radiologia	80

Educação Física (Licenciatura e Bacharelado)	120
Enfermagem	96
Farmácia	212
Fisioterapia	75
Fonoaudiologia	50
Gestão de Serviços de Saúde	100
Medicina	320
Nutrição	72
Odontologia	144
Terapia Ocupacional	66
Ciências Sociais Aplicadas	
Administração	100
Administração – Montes Claros	40
Arquitetura e Urbanismo (diurno e noturno)	150
Arquivologia	40
Biblioteconomia	122
Ciências Contábeis	80
Ciências do Estado	50
Ciências Econômicas	80
Comunicação Social (Jornalismo ou Relações Públicas)	80
Comunicação Social (Publicidade)	40
Conservação e Restauração de Bens Culturais Móveis	30
Controladoria e Finanças	50
Design	60
Direito	400
Geografia (Licenciatura e Bacharelado)	120
Gestão Pública	80
Museologia	40
Relações Econômicas Internacionais	50
Turismo	60
Engenharias	
Engenharia Aeroespacial	50
Engenharia Ambiental	50
Engenharia Civil	200
Engenharia de Controle e Automação (diurno e noturno)	130
Engenharia de Minas	60
Engenharia de Produção	90
Engenharia de Sistemas	50
Engenharia Elétrica	100
Engenharia Mecânica	160
Engenharia Metalúrgica	60
Engenharia Química	60
Linguística, Letras e Artes	
Artes Visuais (Licenciatura e Bacharelado)	80
Cinema de Animação e Artes Digitais	40
Dança	20
Design de Moda	45

Letras (Licenciatura e Bacharelado)	420
Música (Licenciatura e Bacharelado)	106
Teatro	40

Fonte: Plano de Desenvolvimento Institucional (2013, p.98-102, com adaptações)

Dentre esses cursos, escolhi o de Pedagogia e o de Psicologia, pelos motivos já expostos na introdução desta tese. A seguir, apresento o quadro 5 com uma síntese de informações sobre estes cursos:

Quadro 5 - Informações sobre os cursos de Pedagogia e Psicologia

	Pedagogia ⁴⁰	Psicologia ⁴¹
Modalidade	Pedagogo	Psicólogo
Turno	Diurno – o ingresso dos estudantes ocorre no segundo semestre letivo; Noturno – o ingresso dos estudantes ocorre no primeiro semestre letivo.	Diurno – o ingresso dos estudantes ocorre nos dois semestres letivos.
Vagas	132 vagas anuais (66 por turno)	132 vagas anuais (66 por semestre letivo)
Duração Padrão	Diurno – nove semestres Noturno – nove semestres	Dez semestres
Objetivo do curso	“Formar profissionais da educação capazes de entender e contribuir, efetivamente, para a melhoria das condições em que se desenvolve a ação pedagógica, comprometidos com um projeto de transformação social.”	Formar psicólogos capazes de “compreender o comportamento humano e seus processos mentais, a fim de atuar na solução de problemas de ordem emocional, comportamental e social”.

⁴⁰ As informações sobre este curso estão disponíveis em: <<https://colgrad.ufmg.br/pedagogia/pedagogia/Home/O-Curso>>. Acesso em 24 de set. de 2017.

⁴¹ As informações sobre este curso estão disponíveis em: <<https://colgrad.ufmg.br/psicologia/psicologia/Pagina-inicial/O-Curso>>. Acesso em 24 de set. de 2017.

<p>Organização do curso</p>	<p>O curso está estruturado nos Núcleos de Formação Básica e de Formações Complementares.</p> <p>Os primeiros cinco períodos são destinados à formação básica. A partir do sexto período, o estudante deverá optar por uma formação complementar dentre as que seguem:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ciência da Educação; • Educação de Jovens e Adultos; • Educador Social; • Administração de Sistemas e Instituições Educacionais; • Aberta⁴². 	<p>O curso está estruturado nos Núcleos de Formação Básica e de Ênfases Curriculares.</p> <p>Os primeiros sete períodos são destinados à formação básica. A partir do oitavo período, o estudante deverá optar por uma ênfase curricular dentre as que seguem:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Processos de Desenvolvimento e Avaliação Psicológica; • Processos Clínicos; • Processos Psicossociais.
<p>Áreas de atuação</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Professor(a) e Coordenador(a) Pedagógico da Educação Infantil, dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, da Educação de Jovens e Adultos; • Professor das disciplinas pedagógicas dos cursos de formação docente em nível médio na modalidade normal; 	<ul style="list-style-type: none"> • Consultório; • Clínicas particulares; • Postos de saúde; • Hospitais; • Centros de reabilitação; • Empresas; • Instituições de ensino;

⁴² “Caso opte por cursar a formação complementar aberta, [o aluno] deve marcar reunião com o professor responsável, indicado pelo Colegiado do Curso de Pedagogia, para juntos elaborarem sua trajetória acadêmica. Após o levantamento da disponibilidade de oferta das disciplinas por outras unidades, o aluno deve incluí-las em sua proposta de matrícula no sistema acadêmico.” (Formação complementar aberta – disponível em: <<https://colgrad.ufmg.br/pedagogia/pedagogia/Home/O-Curso>>. Acesso em 24 de set. de 2017).

	<ul style="list-style-type: none"> • Gestor e Coordenador de Sistemas de Ensino; • Educador Social Junto a ONG's, Movimentos Sociais, Instituições Filantrópicas; • Profissional da área de recursos humanos em empresas; • Coordenador pedagógico em instituições ou órgãos das áreas de saúde, assistência social, dentre outras; • Pesquisador em Educação. 	<ul style="list-style-type: none"> • Instituições de pesquisa.
--	---	---

Fonte: Elaboração própria, 2017

Após ter definido os cursos que eu pretendia focalizar, entrei em contato com os seus respectivos coordenadores. Realizei cinco ações. Na primeira, enviei um e-mail para cada coordenador, me apresentando, expondo a proposta da minha pesquisa e perguntando sobre a possibilidade de um encontro presencial, para maiores esclarecimentos.

Na segunda, me encontrei presencialmente com cada um dos coordenadores, a fim de apresentar-lhes novamente a pesquisa e lhes entregar o Termo de Concordância da Instituição (vide apêndices A e B) e o Termo de Autorização (vide apêndices C e D), conforme exigências do Comitê de Ética e Pesquisa da universidade investigada (Resolução nº 196/96 versão 2012), o qual aprovou a minha pesquisa, cujo número é: CAAE 39898414.4.0000.5149. O estabelecimento de contato presencialmente é muito produtivo, seja porque dá mais credibilidade à pesquisa, seja porque fortalece o sentimento de segurança no processo de entrada no espaço a ser investigado. Neste contato pessoal, os coordenadores demonstraram-se receptivos ao projeto, assinaram os termos e me pediram para enviar-lhes um e-mail, convidando os alunos para participarem da pesquisa, o qual eles encaminhariam para os discentes.

Na terceira ação, conforme combinado no encontro presencial, eu elaborei um e-mail para cada um dos dois grupos de estudantes selecionados para o estudo –

calouros e concluintes – e os enviei para os coordenadores dos cursos, os quais encaminharam-nos para os discentes.

Na quarta ação, após o envio do e-mail para os estudantes, pedi autorização aos coordenadores dos cursos para divulgar a pesquisa, presencialmente (nas salas de aula), a fim de conseguir mais colaboradores.

Na quinta e última ação, tendo realizado entrevistas com os estudantes e feito uma análise inicial das suas falas, eu enviei um e-mail para professores dos dois cursos pesquisados, que ministravam disciplinas no primeiro semestre letivo, a fim de que eles também pudessem participar da pesquisa.

A respeito do resultado dos convites feitos aos discentes e docentes, apresento-o na seção a seguir.

2.4 Participantes da pesquisa

Como sinalizei na seção anterior, dois grupos de estudantes participaram da pesquisa: calouros e concluintes. Após o envio do e-mail por parte dos coordenadores dos cursos de graduação, obtive o seguinte retorno com confirmação de interesse em participar da pesquisa:

Quadro 6 - Primeiro retorno dos estudantes participantes da pesquisa

	Pedagogia	Psicologia	Total
Calouros	3	1	4
Concluintes	6	5	11

Fonte: Elaboração própria, 2017

Com o objetivo de ampliar a quantidade de participantes na pesquisa, reenviei o e-mail convite para os calouros e concluintes. Além disso, solicitei autorização dos coordenadores dos cursos focalizados para divulgar, presencialmente, a pesquisa para os calouros, haja vista o baixo retorno por e-mail que recebi deste grupo de estudantes (três do curso de Pedagogia e somente um de Psicologia). Tendo conseguido a autorização, fui às salas de aula onde se encontravam os calouros dos cursos em questão, e reforcei, pessoalmente, o convite. No entanto, após este reforço,

somente um calouro de cada curso demonstrou interesse e nenhum concluinte respondeu ao segundo e-mail enviado, ou seja, dezessete estudantes, no total, se disponibilizaram a contribuir com a pesquisa, visto que quinze já haviam se disponibilizado. Enviei, então, um e-mail para cada um deles com o objetivo de agendar a primeira entrevista. Dos dezessete e-mails enviados, doze foram respondidos e cinco não (não o responderam: os dois calouros que tinham aceitado o convite da pesquisa no dia em que eu divulguei na sala de aula, dois concluintes de Pedagogia e um concluinte de Psicologia). Para estes estudantes que não confirmaram o agendamento da entrevista, eu enviei mais dois e-mails, na tentativa de conseguir marcar o encontro, mas eles não o responderam. A recusa de alguns participantes em aderir à proposta da pesquisa sinaliza as tensões que se estabelecem no processo de entrada no campo. O *status* de professora universitária, pesquisadora, doutoranda da UFMG não garantiu adesão imediata dos alunos ao estudo. Alguns deles optaram por não falar sobre suas experiências, evitando compartilhá-las com uma estranha. Não obstante esta dificuldade, doze estudantes participaram da pesquisa, tendo assinado, devidamente, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (vide apêndice E):

Quadro 7 - Quantidade de estudantes participantes da pesquisa

	Pedagogia	Psicologia	Total
Calouros	3	1	4
Concluintes	4	4	8

Fonte: Elaboração própria, 2017

A fim de conhecer a formação destes estudantes que aceitaram participar da pesquisa e os textos com os quais eles estavam acostumados a ler e a escrever, pedi-lhes que preenchessem uma ficha cadastral (vide apêndice F), no último encontro presencial que tivemos. No quadro na próxima página, exponho as informações sobre estes participantes, com exceção de Daise e Yasmim que não preencheram a ficha, porque não comparecem à última entrevista.

Quadro 8 - Formação dos estudantes e textos lidos e produzidos por eles

		Ensino Fundamental		Ensino Médio		Outro curso de graduação	Textos que costumam ler	Textos que costumam escrever
		rede pública	rede particular	rede pública	rede particular			
Calouros de Pedagogia	Carla ⁴³	x		x		Musicoterapia	acadêmicos literários textos de musicoterapia	acadêmicos
	Luísa	x		x		-	espíritas HQs artigos acadêmicos reportagens	acadêmicos poemas textos dissertativos resenhas
	Mariana	x		x		Gestão de Recursos Humanos	romances dramas textos acadêmicos	acadêmicos
Concluintes de Pedagogia	Andrea	x		x		-	acadêmicos	acadêmicos
	Raquel	x		x		-	acadêmicos	acadêmicos
	Solange		X		x	-	artigos científicos contos romances poesias	acadêmicos
	Yasmim							
Calouros de Psicologia	Cristina	x		x		-	literários acadêmicos	acadêmicos literários
Concluintes de Psicologia	Bruno		X		x	-	artigos acadêmicos textos da internet relatórios	relatórios pareceres
	Daise					-		
	Júlia	x		x		-	literários acadêmicos materiais didáticos para concurso público	resumos de materiais de concurso diário
	Letícia		X		x	-	acadêmicos literários	científicos crônicas poesias

Fonte: Elaboração própria, 2017

Conforme evidenciado no quadro 8, o perfil de formação dos estudantes é relativamente parecido: a maioria estudou tanto o ensino fundamental quanto o médio, em escola pública, excetuando Solange, Bruno e Letícia que estudaram em escola particular; a maioria estava cursando a primeira graduação, com exceção de duas calouros de Pedagogia, Carla e Mariana, que são formadas em Musicoterapia e

⁴³ Todos os nomes dos participantes são fictícios.

Gestão de Recursos Humanos, respectivamente; boa parte destes participantes afirmou que costumava ler e escrever textos literários e acadêmicos, sendo a escrita destes últimos mais recorrente do que a daqueles. Possivelmente, a referência à leitura e à escrita de textos acadêmicos foi predominante nas respostas dos estudantes porque, na época das entrevistas, eles estavam na condição de graduandos (calouros e concluintes), logo, deveriam estar lendo e escrevendo principalmente textos vinculados ao contexto acadêmico. Como eu coloquei, na ficha, uma menção genérica – textos que costuma ler e escrever –, sem diferenciar os textos que eram lidos e produzidos na educação básica daqueles com os quais estavam tendo contato na universidade, ficou uma lacuna em relação ao conhecimento dos textos que eles liam e escreviam, em experiências anteriores às da universidade. Embora o conhecimento destas experiências pudesse ter enriquecido a pesquisa, sua ausência não comprometeu o objetivo que tracei para minha investigação.

Com relação aos professores, eu enviei e-mail para oito docentes, sendo quatro de cada curso investigado. No caso dos professores do curso de Pedagogia, somente uma professora que estava ministrando disciplina para os calouros, no período da pesquisa, aceitou participar. Então, entrei em contato com outras três professoras que já haviam ministrado disciplinas para os recém-ingressos na universidade, particularmente Metodologia da Pesquisa (uma disciplina na qual a leitura e a escrita são, em geral, muito requisitadas). Já no caso dos professores do curso de Psicologia, os docentes que estavam ministrando aulas para os calouros não responderam ao e-mail, excetuando uma que me respondeu, mas me disse que não tinha disponibilidade para participar da pesquisa, porque estava muito atarefada. O silêncio e a recusa dos docentes só confirmam a dificuldade em adentrar no campo, sobretudo quando se trata da negociação com professores universitários. Entrei em contato, assim, com o coordenador do curso com o qual eu já havia estabelecido uma interação acadêmica, no início da pesquisa. Como ele estava ministrando uma disciplina para alunos que estavam no início do curso, o convidei para participar de uma entrevista. Sendo assim, consegui entrevistar cinco professores, sendo quatro do curso de Pedagogia e um de Psicologia. Assim como os estudantes, eles também assinaram o TCLE (vide apêndice G).

Quanto ao perfil acadêmico destes professores, apresento-o no quadro exposto na próxima página:

Quadro 9 - Perfil acadêmico dos professores⁴⁴

	Graduação	Mestrado	Doutorado	Departamento	Disciplinas ministradas na graduação
Marcos	Psicologia	Psicologia	Literatura Brasileira	Psicanálise	Psicanálise
Elisa	Pedagogia	Educação	Educação	Ciências Aplicadas à Educação	Metodologia da pesquisa
Tatiana	Ciências Sociais	Sociologia	Educação		Metodologia da pesquisa
Lurdes	Pedagogia	Educação	Educação	Ciências Aplicadas à Educação	Sociologia da Educação
Rute	Ciências Sociais	Sociologia	Sociologia	Ciências Aplicadas à Educação	Metodologia da pesquisa

Fonte: Elaboração própria, 2017

Conforme informações apresentadas no quadro 9, participou da pesquisa um professor vinculado ao curso de Psicologia, Marcos, cuja formação acadêmica se deu em duas áreas: graduação e mestrado em Psicologia e doutorado em Literatura Brasileira. Na época da entrevista, ele estava ministrando a disciplina Psicanálise. Participaram, também, quatro professoras vinculadas ao curso de Pedagogia: Elisa, Lurdes, Tatiana e Rute. As duas primeiras têm graduação em Pedagogia e mestrado e doutorado em Educação. As outras duas têm graduação em Ciências Sociais e doutorado em Educação (no caso de Tatiana) e em Sociologia (no caso de Rute). Todas elas faziam parte do departamento de Ciências Aplicadas à Educação, sendo responsáveis, na época da pesquisa, pela ministração da disciplina Metodologia da Pesquisa, excetuando a professora Lurdes que, na época, estava ministrando a disciplina Sociologia da Educação. Todas estas docentes, juntamente com o professor Marcos, descreveram suas experiências com as ações letradas desenvolvidas nos cursos aos quais estavam vinculados.

Participaram da pesquisa, portanto, dezessete participantes, sendo doze estudantes e cinco professores. Com esta amostra, pude explorar as caracterizações

⁴⁴ Consultei estas informações no currículo lattes dos respectivos professores, cujos nomes são fictícios.

das ações letradas desenvolvidas nos cursos de Pedagogia e Psicologia da UFMG. Foi uma amostra suficiente, visto que, nas pesquisas desenvolvidas à luz da abordagem qualitativa, a exemplo da minha, a quantidade de participantes não é o critério mais importante, e, sim, os significados atribuídos às experiências vivenciadas. Em outros termos, nos estudos orientados por tal abordagem, importa observar e conhecer – seja a partir da observação direta de eventos de letramento, seja da observação indireta (realização de entrevistas) – o que as pessoas estão fazendo e como elas estão se organizando no seu dia a dia; que relações estabelecem com a leitura e a escrita e de que modos elas significam essas práticas letradas.

Na próxima seção, tratarei, com mais detalhes, das entrevistas realizadas com tais participantes, bem como dos textos produzidos pelos calouros e concluintes dos cursos focalizados.

2.5 Fontes de dados

Esta seção é constituída de duas subseções. Na primeira, 2.5.1, descrevo as entrevistas realizadas com os estudantes e professores dos cursos focalizados que participaram da minha pesquisa. Já na segunda, 2.5.2, apresento outra fonte de dados: textos produzidos pelos estudantes referidos, disponibilizados para mim, enquanto pesquisadora, nas entrevistas realizadas.

2.5.1 Entrevistas

Conforme relatado na seção 2.3, assim que os coordenadores de cada curso de graduação encaminharam para os calouros e concluintes, do período letivo 2015.1, o e-mail convite que elaborei, comecei a estabelecer contato com estes estudantes. Sendo assim, pude negociar com eles dia, horário e local das entrevistas.

Eu realizei duas entrevistas com cada um dos concluintes, excetuando com Dayse e Yasmim que não puderam comparecer à segunda entrevista – a primeira mudou-se para outro estado brasileiro e a segunda desmarcou várias vezes a data, culminando na não realização da última entrevista. Na primeira entrevista, os concluintes evidenciaram as ações letradas que consideraram mais significativas, ao longo do curso. Na segunda, eles levaram textos escritos mencionados na primeira entrevista e relataram um pouco mais sobre os mesmos. Alguns alunos levaram

também outros textos que não tinham citado na entrevista, mas que os encontraram, quando estavam procurando os que mencionaram no primeiro encontro.

Em relação aos calouros, eu realizei três entrevistas com cada um deles. Na primeira, feita na primeira semana de aula, eles relataram um pouco sobre as suas expectativas em relação à leitura e à escrita acadêmica. Na segunda, feita no meio do semestre letivo, eles levaram para o encontro textos produzidos nas disciplinas que estavam cursando e relataram a experiência de tê-los escrito. Na terceira e última entrevista, realizada no final do semestre, os alunos levaram outros textos e também relataram a experiência de escrevê-los. Cabe salientar que os participantes tiveram total liberdade para escolher e levar, para a segunda e terceira entrevistas, os textos por eles escritos, é por isso que, conforme mostro na subseção 2.5.2, nem sempre os textos levados pelas calouras de Pedagogia eram os mesmos, embora estivessem em uma mesma sala de aula. Isso porque a minha proposta não era a de que elas me disponibilizassem todos os textos que tinham produzido até o dia da entrevista, mas os que lhes foram marcantes por algum motivo, seja positivo, seja negativo.

Quanto aos professores, eu realizei uma entrevista com cada um deles, com o objetivo de conhecer como as ações letradas evidenciadas pelos estudantes eram descritas por eles, considerando, particularmente, as disciplinas que ministravam no primeiro período do curso ao qual estavam vinculados.

As trinta e uma entrevistas semi-estruturadas (doze entrevistas com os calouros, catorze com os concluintes e cinco com os professores) foram realizadas individualmente, com duração entre quarenta a sessenta minutos. Eu me encontrei com a maioria dos participantes no campus da universidade pesquisada, excetuando quando entrevistei, pela terceira vez, Carla e Luísa, cujas entrevistas aconteceram, respectivamente, em uma livraria da cidade de BH e em uma praça pública localizada na região metropolitana de BH. A indicação destes locais foi feita pelas próprias estudantes, por razões pessoais.

Planejei tais entrevistas com base nas contribuições de Patai (1988) que defende um olhar sensível para com os entrevistados – ouvi-los, sem julgá-los; suspender os nossos conhecimentos, valores e crenças a fim de ouvir e aprender com os conhecimentos, valores e crenças do outro, conforme esperado na perspectiva etnográfica. Recorri, também, às sugestões dadas por Spradley (1979) que, à semelhança de Patai (1988), defende que a relação entre entrevistador e entrevistado seja marcada por um processo de humanização, em que aquele se coloca aberto para

conhecer e, sobretudo, aprender com este. Segundo ele (op. cit., p. 46), o pesquisador “precisa fazer questões, ouvir em vez de falar, exercer papel passivo e não assertivo, expressar interesse verbal na outra pessoa e mostrar interesse pelo contato do olho e outros significados não verbais”.⁴⁵

Em consonância com estas orientações apresentadas por Patai (1988) e Spradley (1979), busquei, ao longo das entrevistas realizadas com os participantes, ser atenciosa para com eles: deixava-os falar à vontade, sempre balançava a minha cabeça, demonstrando que estava interessada no que estavam relatando; sorria, quando eles me contavam fatos engraçados ou eram irônicos, ao relatarem algumas situações pelas quais passaram. Penso que esta minha postura contribuiu, de certa forma, para que a maioria deles se sentisse à vontade para relatar as suas experiências, dada a espontaneidade em suas palavras. Estou dizendo espontaneidade, porque a minha impressão, ao ouvi-los, era a de que eles estavam descrevendo e relatando o que foi mais importante para eles, o que não exclui, evidentemente, a possibilidade de mal entendidos intencionais. O fato de boa parte dos estudantes ter tomado a entrevista como um espaço de reflexão e aprendizagem sobre suas experiências com as ações letradas desenvolvidas no curso de que participavam parece-me evidenciar esta espontaneidade:

/.../ agora é que eu estou pensando, sabe, nisso (+++), nessa experiência de leitura e escrita durante o curso. Foi muito complicado (+). É o mais difícil no curso (3). É o mais difícil e NINGUÉM te ensina. Não tem uma disciplina (+), os professores não aliviam (++). Eles querem que você faça seminário, faça artigo, apresente o trabalho escrito. Mas não te falam como é que você tem que fazer. A ABNT ((Associação Brasileira de Normas Técnicas))/ chegam com esse tal de ABNT (+). O que é que é ABNT? ((risos)). Então, eh (+), realmente, é muito difícil (+). E ali ((na universidade)), ninguém te ensina como é que faz (3). Eu não sei como é que eu dei conta não ((risos)). Agora estou pensando aqui (2). Porque: escrita, escrita de:, de ensino médio, é redação. A única coisa que você escreve no ensino médio é redação. (Entrevista, Raquel, 2015, grifos meus).

Desde da primeira entrevista com você ((pesquisadora)) (+), eu tenho pensado muito nesse processo de leitura e escrita, muito mais do que era meu habitual ((tom de riso)). Eu já prestava atenção, mas agora:, pra mim está sendo um processo muito mais (+) focado, assim, sabe, tanto pra mim quanto em relação aos outros ((colegas de turma)).

⁴⁵ Texto original: “asking questions, listening instead of talking, talking a passive rather than an assertive role, expressing verbal interest in the other person, and showing interesse by eye contact and other nonverbal means.”

(Entrevista, Carla, 2015, grifos meus).

/.../ eu vejo que: eu avancei muito. Eu li muito sobre esses temas ((leitura e escrita)). Então, assim, o meu pensamento crítico ficou: NOssa, ferozmente maior. Hoje: eu vinha refletindo sobre isso. Quantas coisas eu sei que eu não sabia. (Entrevista, Mariana, 2015, grifos meus).

Essa postura reflexiva dos estudantes, que os leva a descobrir padrões sobre os quais ainda não tinham pensado antes, embora tivessem-nos vivido, é semelhante à observada por Patai (1988, p. 18), quando entrevistou mulheres brasileiras no período em que a ditadura militar do país estava no poder: “a maioria das mulheres comentou comigo sobre isto: elas descobriram padrões em suas vidas que elas não haviam percebido até que elas mesmas descobriram, contando suas histórias”.⁴⁶ As descobertas feitas pelos próprios entrevistados são produtivas, uma vez que evidenciam a entrevista não como um instrumento neutro e passivo de pesquisa, constituída por questões diretas que devem ser respondidas objetivamente pelos entrevistados, e, sim, como uma possibilidade a partir da qual reflexões podem ser feitas, gerando aprendizagens, seja para os entrevistados, seja para o entrevistador.

Estas reflexões feitas pelos participantes da pesquisa são particulares e únicas, logo, minha intenção não é a de generalizá-las, mas a de evidenciar a singularidade que as perpassa. Nesse sentido e seguindo a perspectiva de Patai (1988), tentei ser sensível ao contexto em que as entrevistas foram realizadas, sobretudo às palavras ditas pelos participantes. Busquei transcrevê-las, sempre que possível, após o seu término, a fim de facilitar a reconstituição do contexto das falas dos participantes.

No processo de transcrição das entrevistas, adotei alguns símbolos sugeridos por Marcuschi (1991, p. 10-13) para representar os elementos da conversação, fazendo algumas adaptações nas falas transcritas. Adaptei para a escrita a pronúncia dos fonemas /e/ e /o/ como /i/ e /u/, respectivamente. Então, quando os participantes pronunciavam, por exemplo, *gostu, num sei, di*, eu os adaptava para *gosto, não sei, de*, respectivamente. Eu adaptei também a abreviação de palavras: substituí, por exemplo, *tou, tá, tava*, por, respectivamente, *estou, está, estava*. Como a minha pesquisa não estava direcionada ao estudo da variação linguística, as adaptações feitas não interferiram no alcance do meu objetivo, pelo contrário, deverão contribuir

⁴⁶ Texto original: “*Many of the women commented to me on this: they discovered patterns in their lives that they had not discerned until they found themselves telling their stories [...].*”

para uma fluidez na leitura dos trechos transcritos. Além disso, como o próprio Marcuschi (1991) afirma,

Não existe a melhor transcrição. Todas são mais ou menos boas. O essencial é que o analista saiba quais são os seus objetivos e não deixe de assinalar o que lhe convém. De um modo geral, a transcrição deve ser limpa e legível, sem sobrecarga de símbolos complicados.

(MARCUSCHI, 1991, p.9)

Relativamente à minha pesquisa, minha intenção foi a de fazer uma transcrição simples, sem muitos símbolos, mas sem deixar de registrar as pistas de contextualização (GUMPERZ, 2002 [1982]). Segundo o autor (op. cit., p. 149), estas pistas, que incluem as linguísticas, as paralinguísticas (pausas, hesitações) e/ou as prosódicas (entoação, tom), servem para sinalizar “os nossos propósitos comunicativos ou para inferir os propósitos conversacionais do interlocutor”.

No quadro 10, apresentado a seguir, exponho os símbolos que adotei, ao transcrever as falas dos participantes do estudo.

Quadro 10 – Símbolos utilizados na transcrição das entrevistas

Categorias	Símbolos	Descrição das categorias
1. Pausas e silêncios	(+) ou (2.5)	Para pausas pequenas, sugere-se um sinal + para cada 0.5 segundo. Pausas em mais de 1.5 segundo, cronometradas, indica-se o tempo.
2. Dúvidas na transcrição	()	Quando não se entender parte da fala, marca-se o local com parênteses e usa-se a expressão inaudível ou escreve-se o que se supõe ter ouvido.
3. Truncamentos bruscos	/	Quando o falante corta a unidade, pode-se marcar o fato com uma barra. Esse sinal pode ser utilizado quando alguém é bruscamente cortado pelo interlocutor.
4. Ênfase ou acento forte	MAIÚSCULA	Sílaba ou palavras pronunciadas com ênfase

		ou acento mais forte que o habitual.
5. Entonação de interrogação	?	Para uma entonação interrogativa ou de incerteza.
6. Entonação de exclamação	!	Para uma entonação exclamativa ou enfática.
7. Alongamento de vogal	:	Dependendo da duração, os dois pontos podem ser repetidos.
8. Silabação	- - - -	Quando uma palavra é pronunciada sílaba por sílaba, usam-se hífen indicando a ocorrência.
9. Repetições	Própria letra, sílaba ou palavra	Reduplicação de letra ou sílaba ou palavra.
10. Pausa preenchida, hesitação ou sinais de atenção	eh, ah, uhum, ahãm	Usam-se reproduções de sons cuja grafia é muito discutida, mas alguns estão mais ou menos claro.
11. Comentários do analista	(())	Usa-se essa marcação no local da ocorrência ou imediatamente antes do segmento a que se refere.
12. Fala relatada	“ ”	Usam-se aspas duplas em citações.
13. Transcrição parcial ou supressão de uma parte da fala	... ou /.../	O uso de reticências no início e no final de uma transcrição indica que se está transcrevendo apenas um trecho. Reticências entre duas barras indicam um corte na produção de alguém.

Fonte: Marcuschi (1991, p.10-13, com adaptações)

As transcrições realizadas permitiram-me uma aproximação maior com os dados, uma vez que o processo de escrever aquilo que estava sendo ouvido não se constituiu como um ato mecânico nem automático (embora muito cansativo), mas como uma ação que me possibilitou refletir sobre como as ações letradas desenvolvidas nos contextos estudados poderiam ser caracterizadas a partir das falas dos participantes da pesquisa. Nesse processo, por vezes, eu parava de transcrever a entrevista para fazer anotações à parte e/ou ler alguns textos que poderiam me ajudar a melhor entender aquilo que estava sendo dito. Trata-se de um movimento de zigue-zague desenvolvido no campo de investigação: ouvir participantes, fazer anotações, transcrever entrevistas, pensar sobre as falas dos participantes, ler

conceitos que podem ajudar a entender tais falas, ouvi-los mais uma vez e assim sucessivamente.

Neste processo analítico das entrevistas, adotei dois conceitos para me auxiliar na exploração das falas dos participantes. O primeiro, sobre o qual fiz referência anteriormente, é o de pistas de contextualização (GUMPERZ, 2002 [1982]). O segundo é o de escolha discursiva (IVANIC, 1994). Este último conceito é adotado por Roz Ivanic (op. cit.) em um contexto de análise de textos escritos, no qual ela explora o exemplo de um ensaio acadêmico produzido por Donna, uma estudante da *Lancaster University*. A pesquisadora mostra de que forma a estudante se posiciona em tal ensaio a partir das escolhas discursivas que faz no seu texto. Para Ivanic (op. cit.), as escolhas feitas ajudam a revelar traços das identidades da escritora. Assim, este conceito se configurou como relevante para o processo analítico das ações letradas descritas pelos participantes da minha pesquisa, porque, ao observar a que escolhas discursivas recorriam, quando descreviam tais ações, pude perceber como eles as caracterizavam e as significavam, bem como pude verificar a que práticas de letramento estas ações descritas estavam ligadas.

Na próxima subseção, descrevo a segunda fonte de dados.

2.5.2 Textos escritos

Conforme afirmei, na subseção anterior, os estudantes participantes da pesquisa disponibilizaram-me, nas entrevistas, alguns textos produzidos no âmbito acadêmico, cuja escrita lhes marcou, seja positiva, seja negativamente. Nos quadros 11 e 12, apresento uma lista destes textos, de acordo com as nomeações feitas pelos próprios calouros e concluintes, respectivamente.

Quadro 11 - Textos disponibilizados para a pesquisadora pelos calouros dos cursos de Psicologia e Pedagogia

<i>Cristina</i> <i>Psicologia</i>	<i>Carla</i> <i>Pedagogia</i>	<i>Mariana</i> <i>Pedagogia</i>	<i>Luísa</i> <i>Pedagogia</i>
Prova 1 – disciplina Métodos Quantitativos	Diário de bordo	Diário de bordo	Diário de bordo
Prova 2 – disciplina Métodos Quantitativos	Portfólio	Portfólio	Portfólio ⁴⁷
Prova – disciplina Introdução à Filosofia	Trabalho – imaginação sociológica	Trabalho – imaginação sociológica	Trabalho – imaginação sociológica
Questões sobre Marx	Trabalho – Parsons e Bourdieu	Trabalho – Parsons e Bourdieu	Trabalho – Parsons e Bourdieu ⁴⁸
Questões sobre Weber	Atividade – análise de questões de pesquisa	Atividade – análise de questões de pesquisa	Atividade – análise de questões de pesquisa
Questões sobre Durkheim	Atividade – reformulação de problema de pesquisa	Atividade – reformulação de problema de pesquisa	Exercício – Alfabetização e Letramento
Trabalho – o normal e o patológico em Durkheim	Texto sobre um documentário	Fichamento	Provas – Filosofia da Educação

⁴⁷ Participante não produziu o portfólio solicitado pela professora de Sociologia da Educação, embora tenha falado sobre a solicitação desse texto, na segunda entrevista.

⁴⁸ Participante fez o trabalho, falou sobre ele na segunda e na terceira entrevistas, mas não o localizou em seus pertences.

	Trabalho – formação e valorização dos profissionais da educação	Pôster – atividade da disciplina de Metodologia da Pesquisa	Pôster – atividade da disciplina de Metodologia da Pesquisa
--	---	---	---

Fonte: Elaboração própria, 2017

No quadro 11, eu apresento, na primeira coluna, os textos indicados pela caloura do curso de Psicologia e, nas demais colunas, os indicados pelas calouras do curso de Pedagogia. Despertou-me a atenção o fato de que, no primeiro semestre letivo de Psicologia, conforme textos disponibilizados por Cristina, predomina a solicitação de provas, em detrimento de trabalhos. Esta aluna relatou a experiência de produção de apenas um trabalho sobre Durkheim e da resolução de algumas questões avaliativas sobre esse autor e sobre Marx. Segundo ela, era isso que acontecia, no primeiro período do curso:

.../ Só TEM a experiência da prova (+). Então, quando chega na prova, a gente não está preparado pra:: escrever, porque a gente não fez os exercícios antes, a gente não teve esse treinamento. A gente só fica lá ((na sala de aula)) ouvindo, ouvindo, e depois, a gente tem que conseguir escrever aquilo (3). Não é uma::/ acho que não é uma didática boa, você:: só explicar e esperar que a pessoa vai conseguir escrever tudo, assim, pelo que você explicou, sem um treinamento prévio. (Entrevista, Cristina, 2015).

Já no curso de Pedagogia, conforme textos disponibilizados pelas calouras, predomina a solicitação de diferentes trabalhos e atividades. Além disso, as participantes citaram a produção de “fichamento”, “pôster”, “diário de bordo” e “portfólio”. Provas foram exigidas apenas em uma disciplina, Filosofia da Educação, de acordo com Luísa.

Cabe salientar que, embora Carla, Mariana e Luísa fossem alunas de uma mesma turma, nem todos os “gêneros” sobre os quais relataram, na segunda e na terceira entrevistas, foram os mesmos. Por exemplo, todas falaram sobre sete “gêneros” (“diário de bordo”, “portfólio”, “trabalho de imaginação sociológica”, “trabalho sobre [Talcott] Parsons e [Pierre] Bourdieu”, “atividade de análise de questões de pesquisa”, “atividade de reformulação de questões de pesquisa” e “pôster” – esse último comentado apenas por Mariana e Luísa), mas também falaram sobre “gêneros”

não citados entre si – Carla citou texto sobre um “documentário” e “trabalho sobre formação e valorização dos profissionais da educação”; Mariana mencionou o “fichamento”; e Luísa citou um “exercício de Alfabetização e Letramento” e “provas de Filosofia da Educação”. Isso aconteceu provavelmente porque a proposta que lhes apresentei não foi a de fazer um levantamento de todos os textos que tinham produzido naquele período letivo, mas, sim, a de que elas escolhessem, livremente, os textos que lhes marcaram de alguma forma, seja positiva, seja negativamente, e levassem-nos para as entrevistas. Essa mesma proposta foi apresentada para os concluintes dos dois cursos em questão, sendo que, no caso deles, eles teriam a possibilidade de levar os textos que foram marcantes ao longo do curso. No quadro 12, eu elenco os textos disponibilizados pelos concluintes, conforme nomeações dadas por eles mesmos:

Quadro 12 - Textos disponibilizados para a pesquisadora pelos concluintes dos cursos de Psicologia e Pedagogia

<i>Bruno⁴⁹</i>	<i>Júlia⁵⁰</i>	<i>Letícia</i>	<i>Andrea</i>	<i>Raquel</i>	<i>Solange⁵¹</i>
<i>Psicologia</i>	<i>Psicologia</i>	<i>Psicologia</i>	<i>Pedagogia</i>	<i>Pedagogia</i>	<i>Pedagogia</i>
Ficha-mento	Estudo dirigido	Relatório de estágio	Relatório de estágio supervisionado – educação infantil	Exercício de imaginação sociológica	Relatório de estágio
Trabalho final	Resumos	Trabalho de conclusão de disciplina	Relatório de introdução ao campo	Trabalho de Pedagogias da Infância	Avaliação final da disciplina Escola e Diversidade
Plano de avaliação Psicológica	Carta de recomendação	Trabalho de estágio	Artigo – currículo e cultura	Projeto de pesquisa	

⁴⁹ Estudante disse que perdeu muito material por causa da formatação do seu computador.

⁵⁰ Estudante disse que jogou muito material no lixo.

⁵¹ Estudante disse que jogou muito material no lixo.

Relatório de avaliação psicológica	Relatório de pesquisa	Resenha – filme “Hotel Huanda”	Trabalho – métodos e atualidade	Artigo para revista americana	
Projeto de pesquisa		Avaliação – Saúde mental e trabalho	Avaliação de Didática		
		Prova – Psicologia Social	Atividade - diversidade		
		Prova – O caso Hans	Atividade - Juventude		
		Relato de experiência	Textos sobre seminários		
		Estudo dirigido	Resenhas		

Fonte: Elaboração própria, 2017

No quadro 12, eu apresento, nas três primeiras colunas, os textos indicados pelos concluintes do curso de Psicologia e, nas três últimas, os indicados pelas concluintes de Pedagogia. Bruno, Júlia e Letícia, diferentemente de Cristina, disponibilizaram-me diferentes textos, produzidos ao longo do curso (“fichamento”, “plano de avaliação psicológica”, “relatórios” diversos, “resumo”, “estudo dirigido”, “resenha”, “trabalhos”, “relato de experiência” e “projeto de pesquisa”), evidenciando que, em Psicologia, não se exigem apenas provas, embora estejam presentes, conforme citado pelas concluintes:

O que eu lembro dos (+), dos primeiros períodos, assim, eh (+), mais as avaliações que tinham nas disciplinas, que eram mais de múltipla escolha, assim (+). Eu lembro que::, que a medida que foi avançando os períodos, que a gente foi tendo:, eh (+), mais avaliações de:, de questões/ com questões abertas mesmo, que a gente podia escrever mais. Eh (++) , e também, à medida que foi avançando, a gente:, eh (+)/ eu comecei a escrever artigo e também as exigências das disciplinas foi mais como:, eh (), ou avaliação com questão aberta ou

também fazer o trabalho final, que aí a gente tem que escrever mais. (Entrevista, Letícia, 2015).

Acho que eram ((os textos do primeiro período)) só mais (+) provas e uns trabalhos, assim (+), mais básicos. Não tinha muito:, não tinha:/ não escrevia artigo ainda, né? (+). Projetos grandes, a gente não escrevia ainda. Teve algumas matérias que a gente fez isso, mas no final ((do curso)). (Entrevista, Júlia, 2015).

As concluintes do curso de Pedagogia também disponibilizaram diferentes “gêneros” (“relatórios”, “artigo acadêmico”, “projeto de pesquisa”, “trabalhos”, “atividades”, “avaliações”, “textos”, “resenhas” e “exercício”), mas nenhuma prova. Segundo Raquel,

Aqui a gente trabalha muito em grupo (+). Eu não lembro de ter feito nenhum trabalho individual na FaE. Não lembro (3) ((aluna fica pensando)). Todos os trabalhos são em grupo /.../. Não TEve trabalho individual. Eu não tive nenhum trabalho individual no meu:, no meu curso, não que eu me lembre. Se eu tive (+), foi um/ até prova era em grupo. Então, assim, é muito em grupo. (Entrevista, Raquel, 2015).

No capítulo em que me dedico à ação letrada de produzir textos escritos, retomo estas nomeações dadas pelos concluintes e calouros, a partir de trechos de entrevistas e de fragmentos dos próprios textos produzidos pelos alunos. No processo analítico dos fragmentos destes textos, também adotei o conceito de escolha discursiva (IVANIC, 1994).

Por fim, quanto à escrita da análise dos dados, aderi às três orientações metodológicas propostas por Wolcott (1994, p. 10): descrição, análise e interpretação. A primeira orientação consiste em descrever o que está acontecendo e deixar os dados “falarem por si mesmos”. Ao segui-la, caracterizei as ações letradas desenvolvidas nos contextos focalizados, a partir das descrições feitas pelos próprios participantes, durante as entrevistas.

A segunda se refere à identificação de conceitos-chave que podem ser inferidos da descrição realizada e podem ajudar no processo analítico. Ao cumpri-la, analisei as descrições feitas pelos participantes, com base nos conceitos explorados no capítulo anterior, bem como as correlacionei com resultados de outras pesquisas desenvolvidas na área.

A terceira e última orientação é relativa à contribuição que a análise dos dados pode oferecer para a área de pesquisa. Ao segui-la, problematizei e ampliei as caracterizações inferidas das falas dos participantes, situando-as em um contexto

mais amplo, o de escolarização, com o objetivo de mostrar a contribuição da tese para as discussões sobre letramentos acadêmicos.

Quero salientar que não existe um corte claro entre tais orientações. São totalmente imbrincadas, por isso, a separação que faço, na lógica de investigação apresentada na próxima seção deste capítulo (primeiro, descrição; depois análise e, por último, interpretação), é apenas de natureza heurística.

2.6 Desenvolvimento de uma lógica de investigação em uso

Ao planejar o modo como eu desenvolveria a pesquisa, recorri ao conceito de lógica de investigação proposto por Green, Dixon e Zaharlick (2005). Para estas autoras (op. cit., p.13), a lógica de investigação é “um conjunto de princípios que localizam a etnografia dentro de teorias sobre culturas aplicadas em pesquisas no campo da educação”. Três princípios constituem uma lógica investigativa etnográfica: Etnografia como o estudo de práticas culturais; Etnografia como início de uma perspectiva contrastiva; Etnografia como início de uma perspectiva holística (GREEN; DIXON; ZAHARLICK, 2005, p.28). Tais princípios norteiam o processo interativo-responsivo que fortalece a constituição da lógica investigativa – “etnógrafos usam esboço de um estudo etnográfico, negociam e renegociam sua entrada no contexto pesquisado, fazem registros etnográficos, coletam dados e os analisam com relação às questões que lhes interessam” (GREEN; DIXON; ZAHARLICK, op. cit., p. 28).

No caso do processo interativo-responsivo que eu vivenciei, no desenvolvimento da minha investigação, posso dizer que todo o processo foi negociado e renegociado com os participantes, desde o início. O estabelecimento de contato com os coordenadores dos dois cursos focalizados me permitiu ter acesso aos estudantes calouros e concluintes, com os quais eu fui trocando e-mails com vistas ao agendamento das entrevistas, as quais, por vezes, foram remarçadas por causa de imprevistos. Nas entrevistas, pude conhecer como estes estudantes e professores descreviam as ações letradas desenvolvidas nos cursos de que faziam parte, bem como ter acesso a alguns dos textos produzidos pelos discentes.

A seguir, represento a lógica de investigação em uso que produzi, tomando como base o modelo proposto por Green, Dixon e Zaharlick (2002, p.46). Inicialmente, apresento as questões principais que me motivaram a desenvolver a pesquisa. Em seguida, exponho as questões secundárias – oriundas do processo de construção dos

dados – que estão organizadas em cinco blocos, cada qual composto de três passos interligados: (1) propondo questões analíticas, (2) representando os dados e (3) analisando os dados.

QUESTÃO NORTEADORA DO ESTUDO

Quais os significados dos letramentos acadêmicos, nos cursos de Pedagogia e Psicologia da UFMG, considerando as entrevistas realizadas com professores e alunos vinculados a esses cursos?

QUESTÕES SECUNDÁRIAS

1. Propondo questão analítica

Que ações letradas podem ser inferidas a partir das entrevistas realizadas com professores e alunos dos cursos de Pedagogia e Psicologia da UFMG?

Representando os dados

Transcrição de entrevistas, seleção e representação de trechos das entrevistas realizadas com estudantes e professores dos cursos focalizados.

Analisando os dados

Considerando a questão analítica e o material analisado, identifiquei quatro ações letradas pertinentes aos letramentos acadêmicos:

- a) Ler textos escritos
- b) Solicitar textos escritos
- c) Produzir textos escritos
- c) Avaliar textos escritos

Interessada em conhecer de que forma os participantes caracterizam estas ações letradas, elaborei as questões analíticas que seguem (1.1, 1.2, 1.3 e 1.4), cada qual referente a uma das ações identificadas.

1.1 Propondo questão analítica

Como a ação letrada de ler textos escritos pode ser caracterizada a partir das entrevistas realizadas com os estudantes?

Cabe-me esclarecer que essa pergunta focaliza somente os estudantes, porque os professores entrevistados privilegiaram comentários sobre a escrita, sugerindo que, para eles, a leitura não se configura como uma dificuldade para os estudantes. É como se já fosse conhecida dos discentes, logo, não seria necessário explicitá-la nem ensiná-la.

Representação dos dados

Apresentação de trechos das entrevistas realizadas com estudantes dos cursos em questão.

Analisando os dados

Considerando a questão analítica e o material analisado, observei que a ação letrada de ler textos escritos podia ser caracterizada a partir de três aspectos: o que era lido, para que e de que forma.

1.2 Propondo questão analítica

Como a ação letrada de solicitar textos escritos realizada por professores pode ser caracterizada por eles mesmos e pelos alunos, durante as entrevistas?

Representação dos dados

Apresentação de trechos das entrevistas realizadas com estudantes e professores dos cursos em questão.

Analisando os dados

Considerando a questão analítica e o material analisado, observei que os professores afirmaram orientar os alunos quanto à escrita dos textos solicitados, embora cada um deles descrevesse uma maneira diferente: distribuição de modelos de texto, apresentação de instruções escritas e indicação de normas que regem as publicações de Revistas Qualis⁵². Já os alunos disseram que não recebiam orientações relativas à maneira como deveriam escrever os diferentes textos exigidos.

1.3 Propondo questão analítica

Como a ação letrada de produzir textos escritos pode ser caracterizada a partir das entrevistas realizadas com os estudantes e dos textos produzidos por eles?

Representação dos dados

Transcrição de entrevistas, seleção e representação de trechos das entrevistas realizadas com estudantes dos cursos em questão, bem como fragmentos de textos escritos por eles.

Analisando os dados

Considerando a questão analítica e o material analisado, observei que os estudantes afirmaram produzir diferentes textos, cuja nomeação aponta gêneros diversos – “fichamento”, “resenha”, “diário de bordo” e “portfólio” –, bem como a produção de “trabalho final”, “trabalho de estágio”.

1.4 Propondo questão analítica

Como a ação letrada de avaliar textos escritos realizada por professores pode ser caracterizada por eles mesmos e pelos alunos, durante as entrevistas?

Representação dos dados

Apresentação de trechos das entrevistas realizadas com estudantes e professores dos cursos em questão.

Analisando os dados

Considerando a questão analítica e o material analisado, observei que os professores afirmaram dar feedback aos alunos quanto aos textos corrigidos, embora cada um deles tenha

⁵²“QUALIS é o conjunto de procedimentos utilizados pela Capes para estratificação da qualidade da produção intelectual dos programas de pós-graduação. Foi concebido para atender as necessidades específicas do sistema de avaliação e é baseado nas informações fornecidas por meio do aplicativo Coleta de Dados. Como resultado, disponibiliza uma lista com a classificação dos periódicos utilizados pelos programas de pós-graduação para a divulgação da sua produção. A estratificação da qualidade dessa produção é realizada de forma indireta. Dessa forma, o Qualis afere a qualidade dos artigos e de outros tipos de produção, a partir da análise da qualidade dos veículos de divulgação, ou seja, periódicos científicos. O Qualis Periódicos está dividido em oito estratos, em ordem decrescente de valor: A1, A2, B1, B2, B3, B4, B5 e C”. Informações disponíveis em: <http://www.biblioteca.ics.ufpa.br/arquivos/QUALIS-rev_26_11.pdf>. Acesso em 15 de maio de 2017.

descrito uma maneira diferente de fazê-lo: correções coletivas, uso de códigos de correção e elaboração de bilhetes. Os alunos, por sua vez, disseram que não recebiam retorno dos textos produzidos.

Tendo apresentado a lógica de investigação em uso da pesquisa, faço, a seguir, uma conclusão deste capítulo e, logo após, apresento o primeiro capítulo analítico da presente tese.

2.7 Conclusão

Neste capítulo, eu apresentei o percurso teórico-metodológico que segui, ao investigar as ações letradas desenvolvidas nos cursos de Pedagogia e de Psicologia, da UFMG. Para tal, inicialmente, eu situei a pesquisa no campo da abordagem qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994), destacando também alguns princípios da perspectiva etnográfica na educação (GREEN; BLOOME, 1995). Em seguida, descrevi o espaço de investigação – a universidade e os cursos selecionados. Na sequência, relatei o processo de estabelecimento de contato com os participantes (virtual e presencialmente), bem como explicitiei a formação dos mesmos, com base no preenchimento de ficha cadastral (no caso dos alunos) e nas informações disponíveis no currículo lattes (no caso dos professores). Logo após, expus as fontes de dados do estudo – entrevistas com estudantes e professores e textos escritos pelos discentes –, os conceitos a que recorri no processo analítico – pistas de contextualização (GUMPERZ, 2002 [1982]) e escolha discursiva (IVANIC, 1994) – e as orientações que adotei, ao escrever a análise dos dados (WOLCOTT, 1994). Por fim, apresentei a lógica de investigação em uso na pesquisa (GREEN; DIXON; ZAHARLIC, 2005).

3 AÇÃO LETRADA 1: LER TEXTOS ESCRITOS

“Então, quando eu cheguei na:/ pro curso de Pedagogia, a gente foi pegando ali as questões de sociologi::a pra responder.”

(Entrevista, Júlia, 2015)

3.1 Introdução

Na lógica de investigação em uso, explicitada no capítulo anterior, eu sinalizei que a primeira questão analítica orientadora da minha pesquisa foi: Que ações letradas podem ser inferidas a partir das entrevistas realizadas com professores e alunos dos cursos de Pedagogia e Psicologia da UFMG?

O conceito de ação letrada, entendido com base em Castanheira, Green e Dixon (2007), conforme explicitado na introdução desta tese, me subsidiou no processo analítico dos dados, pois me permitiu olhar para as falas dos participantes com o foco nas ações letradas acadêmicas que caracterizaram em suas descrições e relatos. Ao olhá-las à luz desse conceito, identifiquei quatro ações letradas pertinentes aos letramentos acadêmicos: ler, solicitar, produzir e avaliar textos escritos. Embora eu reconheça o imbrincamento de tais ações, optei por explorá-las em capítulos separados, a fim de contribuir para a realização de uma leitura mais didática da tese.

Em cada um dos capítulos de análise, eu exploro uma ação letrada, considerando as três orientações metodológicas apresentadas por Wolcott (1994) – descrever, analisar e interpretar os dados. Ao considerá-las, destaquei, nas falas dos participantes, escolhas discursivas (IVANIC, 1994) e pistas de contextualização (GUMPERZ, 2002 [1982]) que evidenciavam as maneiras pelas quais eles caracterizavam as ações letradas descritas e relatadas nas entrevistas. Assim, o meu objetivo foi o de explorar como estas ações, retomadas retrospectivamente pelos participantes, ao longo das entrevistas, são caracterizadas por eles mesmos a partir de sua perspectivaêmica (HEADLAND et al., 1990).

No caso do presente capítulo, eu exploro a ação letrada de ler textos escritos. A relevância dada pelos estudantes a esta ação foi me surpreendendo, a cada entrevista. Não imaginava que se configuraria como um dos focos de preocupação dos alunos, visto o privilégio que é dado à escrita, tanto no campo das pesquisas sobre letramentos acadêmicos, quanto do seu ensino, a exemplo da minha experiência em

lecionar a disciplina Leitura e Produção de Textos Acadêmicos, que serviu de ponto de partida para este estudo. Em decorrência da importância atribuída pelos alunos entrevistados a esta ação de ler, a focalizo no presente capítulo cujo objetivo é o de responder à questão 1.1 da lógica de investigação da pesquisa, apresentada no capítulo teórico-metodológico: Como a ação letrada de ler textos escritos pode ser caracterizada a partir das entrevistas realizadas com os alunos?

Nos trechos que focalizo a seguir, mostro em que condições esta ação é desenvolvida. Para tal, exploro como os estudantes caracterizam-na, considerando três aspectos por eles evidenciados. O primeiro aspecto diz respeito ao que é lido: textos diferentes dos que eram lidos no ensino médio; textos cuja linguagem é diferente da linguagem dos textos com os quais eles tinham contato; “pedaços de textos”; textos de divulgadores de teorias em detrimento de textos-fonte.

O segundo aspecto se refere à finalidade do que é lido: para responder a questões sobre determinados textos; para apresentar seminário em sala de aula; para discutir o texto na aula.

O terceiro e último aspecto é relativo a como a leitura acontece: muitos textos são indicados para ler; os alunos precisam se dirigir a uma copiadora, a fim de comprarem uma cópia do texto a ser discutido em sala de aula pelo professor; a leitura é “fragmentada”.

3.2. Ação de ler textos escritos caracterizada por estudantes

Ao descreverem como eram suas experiências com a leitura de textos acadêmicos, os estudantes destacaram o que liam, para quê e como, a exemplo de Raquel, concluinte do curso de Pedagogia:

P (Pesquisadora): E: como é que foi a sua experiência de leitura (+), no curso?

R (Raquel): MUITA. Tem muita leitura, são muitos textos pra ler, MUITA leitura MESMO. Cada aula era uns dois textos. Cinco aulas por semana. Era muita leitura (2) /.../. Logo no início, foi muito difícil, assim, de entender as coisas que estavam escritas nos textos, porque: você sai do ensino médio (+)/, eu acho que o ensino médio não prepara a gente pra nada, gente (+). Não prepara. Aí:, eu cheguei aqui ((na universidade)), tinha que ler uns textos SUPER difíceis, que a gente não tem contato com esse tipo de, de leitura na:, no ensino médio, é só uns textinhos de livro didático. Eu não sei se: a minha escola era ruim demais, mas eu lia textinho didático e ficava apresentando trabalho em cartaz. Eu cheguei aqui ((tom de riso)), eu tinha que ler

texto de: (+) periódico super renomado (+), cheio de teoria, e: tinha que apresentar seminário. A hora em que o professor falou “apresente um seminário”, eu falei: “Que é isso aí? O que vem a ser um seminário? Não tenho a menor ideia do que seja um seminário”.

(Entrevista, Raquel, 2015)

No trecho apresentado, Raquel inicia a descrição de suas experiências com a leitura de textos acadêmicos, no primeiro período do curso de Pedagogia, sinalizando como era esta leitura: *“MUITA. Tem muita leitura, são muitos textos pra ler, MUITa leitura MESmo. Cada aula era uns dois textos. Cinco aulas por semana. Era muita leitura”*. Ao caracterizar a forma pela qual a leitura se configurava nas aulas do curso – em grande quantidade –, a concluinte é bastante enfática, conforme sugerem três pistas de contextualização presentes em sua fala. Primeira, a repetição do adjetivo “muita” referente à quantidade de leitura indicada na universidade. Ela o utilizou quatro vezes, além do emprego de sua forma masculina plural “muitos”. Segunda, esse adjetivo foi pronunciado, em dois momentos, de forma mais intensa – “MUITA” e “MUITa”. Terceira, a fim de reforçar (convencer, talvez) que a quantidade de leitura era grande, utilizou o pronome demonstrativo “MESmo”, cuja sílaba inicial foi pronunciada intensamente, logo após ter dito que era “MUITa leitura”.

Em seguida, Raquel descreve o que lia no curso:

Aí:, eu cheguei aqui ((na universidade)), tinha que ler uns textos SUPER difíceis, que a gente não tem contato com esse tipo de, de leitura na:, no ensino médio, é só uns textinhos de livro didático. Eu não sei se: a minha escola era ruim demais, mas eu lia textinho didático e ficava apresentando trabalho em cartaz. Eu cheguei aqui ((tom de riso)), eu tinha que ler texto de: (+) periódico super renomado (+), cheio de teoria /.../. (Entrevista, Raquel, 2015).

Nesse trecho, a estudante estabelece uma comparação entre os textos indicados para leitura, no ensino médio, e os indicados no ensino superior. Nessa comparação, ela, de um lado, desvaloriza os textos trabalhados no ensino médio, conforme sugere o uso do sufixo diminutivo “inho” afixado ao radical “text”, formando “textinho”, utilizado para se referir aos textos do livro didático: *“no ensino médio, é só uns textinhos de livro didático”*, “[no ensino médio,] eu lia textinho didático e ficava apresentando trabalho em cartaz” [grifos meus]. O sufixo “inho” se configura, assim, como uma pista de contextualização por meio da qual Raquel sugere que os textos apresentados nos livros didáticos eram fáceis e simples.

De outro lado, a estudante considera complexos os textos indicados para leitura no ensino superior, como evidenciam as escolhas discursivas feitas pela estudante: uso de dois adjetivos – “difíceis” e “renomado” – e de uma locução adjetiva – “cheio de teorias” –, cuja carga semântica aponta algo complexo. Soma-se a esses termos, uma pista de contextualização que reforça a complexidade, na visão de Raquel, dos textos acadêmicos, qual seja, a pronúncia enfática do prefixo “SUPER” referente ao adjetivo “difíceis”. Essa pista de contextualização juntamente com as escolhas discursivas feitas pela concluinte de Pedagogia contribuem para uma valorização dos textos que lia no seu curso.

Por fim, Raquel cita uma das finalidades da leitura que fazia no curso: ler para apresentar seminário – “e: *tinha que apresentar seminário*”. A escolha discursiva pelo verbo “apresentar” sugere uma postura de pouca autonomia dos estudantes, no sentido de que eles deveriam ler o(s) texto(s) indicado(s) pelo professor e expor, na sala de aula, as ideias nele(s) apresentada(s), diferentemente do que se espera, em geral, de um seminário: discutir/problematizar ideias sobre determinado assunto abordado nos textos norteadores do seminário.

Estas caracterizações feitas por Raquel confirmam, de um lado, as diferenças existentes entre o que se lê, para quê e como, na escola e na academia; por outro lado, sugerem uma semelhança entre elas no tocante ao objetivo final da leitura: ler para cumprir determinado objetivo pedagógico estipulado pelo professor. Nesta perspectiva, embora “apresentar trabalho em cartaz”, na escola, seja diferente de “apresentar seminário”, na universidade, em ambos contextos, o objetivo final deste trabalho é mostrar para o professor determinadas aprendizagens.

Na descrição feita por Solange sobre o que lia e para quê, a função pedagógica da leitura também é perceptível:

P (Pesquisadora): Você lembra de como é que foi a sua experiência de leitura, logo no início do curso? E:, depois, como é que você foi avançando ao longo do curso?

S (Solange): Sim (+), experiência de leitura (+). Logo no início, a gente fica MUITO:, eh (+), assustado com (+) o que as leituras que aparecem pra gente, né?, porque: a gente estava acostumado com um tipo de texto, que:, até então, eh (+), na escola, era: o livro didático, que é uma linguagem, eh (+), mais fácil de compreender, né?, não tão técnica e:/ também eu gosto muito de leitura, né? Mas, assim, era mais livros literários. Então, quando eu cheguei na:/ pro curso de Pedagogia, e a gente foi pegando ali as questões da sociologia: a pra responder,

textos do Bourdieu, então, muito técnico, MUlto: difícil (+) e, aí:, eu sentia MUlta dificuldade de compreender a linguagem. Eu acho que a linguagem era muito diFícil. Eu acho que afastava muito do meu contexto: cultural e social.

(Entrevista, Solange, 2015)

No trecho apresentado, a concluinte de Pedagogia, à semelhança de Raquel, compara os textos indicados para leitura, no início do curso, com os textos com os quais ela estava acostumada, na escola e em suas experiências pessoais de leitura literária. Ao compará-los, Solange chama a atenção para a linguagem dos textos. No caso do acadêmico, ela o caracteriza como “*muito técnico*”, “*MUlto: difícil*”, por isso sentiu “*MUlta dificuldade de compreender a linguagem*”. Para ela, “*a linguagem era muito diFícil /.../ [se] afastava muito do /.../ [seu] contexto: cultural e social*” [grifos meus]. A repetição do advérbio “muito” (usado quatro vezes nesse trecho), somada com o uso do adjetivo “MUlta”, e a entonação enfática da primeira sílaba desses termos (“MUI”), em duas ocorrências, são pistas de contextualização que, de um lado, intensificam as características dos textos acadêmicos evidenciadas por escolhas discursivas que apontam uma natureza complexa destes textos: “técnico”, “difícil”, “dificuldade de compreender”, “se afastava do contexto cultural e social”.

De outro lado, estas pistas e escolhas discursivas contrastam com as escolhas feitas pela estudante para caracterizar os textos com os quais estava acostumada, na escola, os do livro didático, cuja linguagem, segundo ela, era “*mais fácil de compreender*” e “*não [era] tão técnica*”, contrastando, respectivamente, com as expressões “*MUlto difícil*” e “*muito técnico*”, que ela utilizou para se referir à linguagem dos textos acadêmicos.

Esta diferenciação entre os textos lidos na educação básica e na universidade ratifica as especificidades dos textos indicados para leitura em ambas instituições, estando em consonância, inclusive, com os resultados aos quais Fernández e Carlino (2010) chegaram, ao entrevistarem professores e alunos do primeiro ano de Ciências Humanas e Ciências Veterinárias de uma universidade de Buenos Aires. Em sua pesquisa, as autoras mostraram que, segundo os alunos entrevistados, na escola secundária, eles liam pouco e liam textos curtos, a exemplo de manuais didáticos; já na universidade, eles afirmaram que liam textos mais extensos, cujos conteúdos eram complexos, com informações densas e especializadas, conforme referência que fiz na introdução desta tese.

Entretanto, embora existam diferenças entre o que é lido na escola e na universidade, como sinalizaram Raquel, Solange e os participantes da pesquisa de Fernândes e Carlino (2010), essas diferenças são de natureza específica. Quando os textos indicados para leitura são situados em um contexto mais amplo – o de escolarização –, que envolve ambas instituições de ensino, essas diferenciações são diluídas, já que o objetivo final da leitura exigida em ambos contextos educacionais é pedagógica, podendo ter, ou não, um caráter avaliativo. A referência feita por Solange, no trecho focalizado, a uma das finalidades da leitura que fazia no início do curso de Pedagogia, ler para responder a questões – “*eu cheguei na:/ pro curso de Pedagogia, e a gente foi pegando ali as questões da sociologi::a pra responder*” –, evidencia uma finalidade pedagógica tácita da ação de ler: a estudante deveria responder às questões, a fim de que a professora pudesse avaliar sua aprendizagem. Mesmo que as respostas dadas pela estudante às questões propostas pela sua professora não fossem lidas pela docente, nem avaliadas por ela, foram elaboradas com vistas ao cumprimento de fins pedagógicos, dado ser uma característica inerente às instituições de ensino no qual a solicitação da leitura foi feita, diferenciando-se, assim, de outras finalidades de leitura (KLEIMAN, 2010), a exemplo de ler por prazer e ler para obter informações.

A finalidade pedagógica da leitura de textos acadêmicos, no curso de Pedagogia, também é evidenciada na descrição feita pela concluinte Yasmim:

P (Pesquisadora): Você pode relatar como é que foi: a sua experiência, no primeiro período, quando você se deparou com os textos acadêmicos?

Y (Yasmim): Olha, no início, eu me lembro que: o que era:/ eu tinha uma:, uma estranheza, assim, quanto: (++) à fragmentação, sabe (+). Porque às vezes, quando você recebe o plano de aula, às vezes, tinha, assim (+), um artigo, né? (+). Pra próxima aula, seria um artigo pra ler (+). A professora (+) ia discutir o artigo. Aí:, na outra, às vezes era um capítulo de livro. Aí:, na outra, um prefácio (++) /.../. Se lê Paulo Freire, aí:, na outra aula, já era um outro autor /.../. Eh (+), é bem fragmentado. Tende a ser bem fragmentado, assim.

(Entrevista, Yasmim, 2015)

No trecho exposto, Yasmim cita alguns textos que ela leu no início do curso – nomeados de “artigo”, “capítulo de livro” e “prefácio” –, caracterizando como “fragmentada” a forma pela qual a leitura desses textos era indicada nas aulas: “às vezes, tinha, assim (+), um artigo, né? (+). Pra próxima aula, seria um artigo pra ler

(+). *A professora (+) ia discutir o artigo. Aí:, na outra, às vezes era um capítulo de livro. Aí:, na outra, um prefácio (++)*. /.../ *Se lê Paulo Freire, aí:, na outra aula, já era um outro autor* [grifos meus]. A ideia de “fragmentação” é construída pela estudante a partir do modo pelo qual ela descreve o que acontecia na sequência das aulas: todas as vezes que faz referência a uma aula, por meio da locução adverbial “na outra”, cita um texto diferente – “artigo”, “capítulo de livro”, “prefácio”. A repetição dessa locução adverbial, antecedendo a menção a esses diferentes textos, é uma pista de contextualização que enfatiza a compreensão de Yasmim de que não havia, em sua opinião, uma sequência lógica na escolha dos textos e dos autores a serem lidos, pois, em cada aula, era discutido um texto diferente, escrito por determinado autor, publicado em dado suporte (periódico, livro). Outra pista que reforça essa compreensão da estudante é a repetição da expressão “bem fragmentado” que, assim como o uso do substantivo “fragmentação”, também utilizado pela discente, funciona como elemento caracterizador da maneira pela qual a leitura se configurava nas aulas, segundo a aluna.

Esta caracterização feita por Yasmim sugere possível desconhecimento das relações que podem ser estabelecidas entre os diversos textos indicados para leitura, em dada disciplina. Geralmente, as escolhas dos professores são influenciadas por questões relativas à constituição das disciplinas e dos currículos. Os programas das disciplinas, por exemplo, construídos historicamente, preveem o tempo e os espaços curriculares, podendo interferir, assim, nas escolhas e nas decisões feitas pelos professores quanto ao que é mais válido e adequado fazer conforme a lógica disciplinar. Além disso, o fato de, em cada aula, ser discutido um texto diferente mostra a diversidade textual presente nas disciplinas, possivelmente sinalizadora de diferentes abordagens sobre o mesmo tema, feitas por diferentes autores, cujos textos são variados “prefácio”, “capítulo de livro” e “artigo acadêmico”. Portanto, geralmente, o professor faz a seleção dos textos a serem discutidos nas aulas em função de um planejamento geral elaborado com vistas ao atendimento de objetivos didáticos estipulados. É com base neste planejamento que ele pode considerar desnecessário indicar a leitura de todos os capítulos de um dado livro ou todos os artigos publicados em um dado periódico; ou, pode considerar produtivo adotar um único livro ou mais de um capítulo de uma mesma obra. No entanto, se o objetivo e a função desta diversidade textual, nas disciplinas, não são explicitados para os alunos, e se eles, por si sós, não conseguem significá-las, haverá uma grande probabilidade de

caracterizarem como “fragmentada” a sequência dos textos indicados para leitura, como o fez Yasmim.

A ação de indicar textos para leitura sem explicitar que relações podem ser estabelecidas entre os mesmos evidencia a natureza tácita do conhecimento acadêmico (JACOBS, 2005). Segundo a autora (op. cit.), a aprendizagem, no contexto acadêmico, acontece a partir de um processo implícito, pois parte-se do pressuposto de que seus participantes já conhecem todas as normas e regras que regem tal contexto. Como a maioria ainda não as conhece, surge o que Lillis (1999, 2001) denominou de Prática Institucional do Mistério: as convenções acadêmicas não são transparentes para aqueles que fazem parte da academia – professores, alunos e pesquisadores. Em virtude da não transparência do conhecimento acadêmico e do “mistério” que o perpassa, os alunos, a exemplo de Yasmim, sentem dificuldades de atribuir sentidos ao modo pelo qual a sequência dos textos indicados para leitura é concretizada nas aulas.

Esta “fragmentação” apontada pela concluinte de Pedagogia também acontece na escola, pois o livro didático – principal recurso didático das aulas de educação básica, conforme sinalizado pelos próprios alunos entrevistados –, também é “fragmentado”, considerando o sentido atribuído por Yasmim a esse termo, visto que, em cada um dos capítulos que o constituem, é abordado um ou mais textos, pertencentes a gêneros diversos, ou seja, a diversidade textual também está presente. Todavia, quando estes textos, escritos em diferentes contextos de produção e presentes em variados espaços de circulação, são apresentados nos livros didáticos, se transformam em objetos de ensino, como constatou Bunzen (2007), ao analisar Livros Didáticos de Português. Semelhantemente, quando a literatura infanto juvenil é apropriada pela escola, com vistas a atender a fins formadores e educativos, torna-se escolarizada, conforme afirma Soares (2011).

Esse mesmo processo de escolarização percebido por Bunzen (op. cit.), em livros didáticos da educação básica, parece estar presente na sequência dos textos indicados para leitura no curso de Pedagogia, conforme sugere o relato da concluinte desse curso. O “capítulo de livro”, o “artigo acadêmico” e o “prefácio”, referidos por Yasmim, foram produzidos a partir de determinadas condições de produção e circulavam em dadas esferas sociais. Todavia, quando foram introduzidos em sala de aula, estas condições foram ressignificadas, de modo que tais gêneros se transformaram em objetos de ensino, dado que o objetivo da leitura, segundo a aluna,

era ler para discutir em sala de aula – “*A professora (+) ia discutir o artigo*”.

O texto de Bourdieu referido por Solange, no trecho supramencionado, parece que também se transformou em objeto de ensino, ao ser indicado para leitura na disciplina de Sociologia cursada pela estudante. Este texto – publicado em um determinado livro ou periódico, com objetivos delimitados, para um dado público-alvo –, ao ser contemplado na aula de Sociologia, adquiriu uma outra função: os alunos deveriam lê-lo para que pudessem discuti-lo, em sala de aula, e, em seguida, responder a algumas questões propostas pelo professor: “*gente foi pegando ali as questões da sociologia pra responder, textos do Bourdieu*”. O possível apagamento das condições em que fora produzido implica a transformação do gênero – talvez um capítulo de livro, um artigo acadêmico ou um ensaio (a estudante não fez referência ao gênero) – em um texto escolarizado: o professor da disciplina o selecionou, pediu para os alunos lerem-no, a fim de que, ao responderem às questões indicadas, os estudantes pudessem demonstrar compreensão do que leram.

Tal processo de escolarização dos textos indicados para leitura, no contexto acadêmico, pode ser identificado, também, no relato feito por Raquel:

/.../ Eu ficava sempre: assustada, porque: era sempre pedaços de:, de texto. Você não tinha acesso/ por exemplo (+), era um artigo de um livro. Você ((o aluno)) não tinha acesso ao livro. Era um pedaço do texto. Era o artigo que a gente xerocava do livro. Às vezes, você nem sabia o nome do livro. O professor chegava com aquele trem ((regionalismo mineiro)), e já deixava no xérox ((local onde se reproduzem cópias de material impresso)): “imprime aqui, lê aquele pedaço”. Eu ficava sentindo falta de um contexto. (Entrevista, Raquel, 2015).

No trecho apresentado, Raquel caracteriza o que lia no curso – “*pedaços de texto*” – e relata como tinha acesso aos textos que deveria ler – “*O professor chegava com aquele trem ((regionalismo mineiro)), e já deixava no xérox ((local onde se reproduzem cópias de material impresso)): ‘imprime aqui, lê aquele pedaço’*”.

A caracterização dos textos lidos a partir da escolha discursiva “pedaços de texto” é esclarecida pela conluente, quando afirma que “*Você ((o aluno)) não tinha acesso/ por exemplo (+), era um artigo de um livro. Você não tinha acesso ao livro. Era um pedaço do texto. Era o artigo que a gente xerocava do livro*”. Nesse exemplo dado por Raquel, o livro seria o texto completo, enquanto que o artigo seria uma parte dele, um “pedaço de texto”. Esta compreensão da discente sugere que os textos

indicados para leitura não tinham sentido completo por si mesmos, eram “pedaços de texto”, já que o texto completo (o livro) não havia sido disponibilizado pelo professor, segundo ela. A escolha discursiva da palavra “trem” reforça a crítica da estudante em relação à forma como tinha acesso aos textos que deveria ler, pois, de acordo com a interpretação mineira, chegar com um trem é uma expressão pejorativa, significando chegar com qualquer coisa, ou seja, o professor pedia para os alunos ler algo que lhes era desconhecido, um “trem”. Em virtude desta situação, ela afirma que, na época do primeiro período do curso, “*ficava sentindo falta de um contexto*”, ou seja, de algo que pudesse situar/justificar os motivos da escolha daqueles “pedaços de texto”.

As escolhas discursivas “pedaços de texto”, “falta de um contexto” e “trem” apontam, assim, uma possibilidade de não explicitação das razões que motivaram a seleção dos textos para leitura, as quais poderiam situá-los dentro de um planejamento didático maior que norteia, em geral, as ações docentes. Esta não explicitação é uma prática de letramento recorrente no contexto acadêmico (STREET, 2009), pois parte-se do pressuposto de que os participantes deste contexto já conhecem as ações letradas nele desenvolvidas, suas características, finalidades e funções. Tal pressuposto revela a natureza tácita do conhecimento acadêmico (JACOBS, 2005) e a prática institucional do mistério (LILLIS, 1999, 2001), como já mencionei anteriormente, ao explorar a fala de Yasmim que caracterizou a leitura de textos acadêmicos como “bem fragmentada”.

No tocante ao modo pelo qual Raquel tinha acesso aos textos indicados para leitura, ela afirmou que precisava comprá-los em uma copiadora (“xérox”). Diferentemente da escola, onde todos os textos a serem utilizados pelo professor estão disponíveis, em geral, em um único livro, obtido no início do ano letivo; no curso de Pedagogia, os textos utilizados pelos docentes, referidos por Raquel, não tinham sido publicados em um mesmo livro e deveriam ser comprados em uma copiadora, ao longo do período letivo, conforme o docente fosse disponibilizando-os neste lugar. Esta fala de Raquel sinaliza, de um lado, a diferença entre ter acesso aos textos indicados para leitura na escola e na universidade; de outro lado, sugere que, ainda que a maneira de ter acesso a tais textos seja diferente, a finalidade pedagógica perpassa a indicação de leitura em ambos contextos educacionais. Tanto os estudantes da educação básica, quanto os da superior devem ler os textos indicados pelos seus professores, a fim de atenderem a determinado(s) objetivo(s) definido(s) pelos docentes, mesmo que este(s) objetivo(s) esteja(m) implícito(s), seja(m) tácito(s),

como observei, inclusive, nas falas das calouras de Pedagogia que, ao descreverem suas experiências de leitura no curso, destacaram que liam textos de divulgadores de teorias em detrimento dos clássicos, deixando implícito que a finalidade destas leituras, assim como nos demais casos explorados anteriormente, era pedagógica. A seguir, apresento um exemplo extraído de uma das entrevistas realizadas com Carla que ilustra o que estou afirmando:

/.../ E têm professores que: se preocupam também, assim, “ah, eu não vou dar os clássicos porque são muito antigos e a pessoa ((o aluno)) tem dificuldade de ler por causa do:, do tipo de linguagem”. E muitas vezes não acontece isso (+), porque:/ pelo menos pra mim, não, sabe. Eu andei pegando uns textos do Durkheim (+) pra ler (+), porque: dois professores falaram sobre Durkheim e nenhum passou o texto original do Durkheim (+), e: não achei: difíceis (+). Eu fiquei bastante incuada assim, sabe, porque: são tantos conceitos, tantas coi:sas, que não é possível que estejam naqueles textos ((dos divulgadores de teoria)) ((tom de riso)) /.../.

(Entrevista, Carla, 2015)

No trecho exposto, Carla afirma que alguns professores do curso de Pedagogia não indicavam a leitura de textos de autores clássicos, a exemplo de Durkheim – “dois professores falaram sobre Durkheim e nenhum passou o texto original do Durkheim” –, com o argumento de que “são muito antigos e a pessoa ((o aluno)) tem dificuldade de ler por causa do:, do tipo de linguagem”. Ela discorda desse argumento, considerando sua própria experiência: “Eu andei pegando uns textos do Durkheim (+) pra ler (+) /.../ e: não achei: difíceis”.

As assertivas “não achei: difíceis”, “eu fiquei bastante incuada”, “são tantos conceitos, tantas coi:sas, que não é possível que estejam naqueles textos”, e o tom de riso pelo qual foram pronunciadas evidenciam a discordância da aluna quanto à não indicação da leitura dos clássicos. Sugerem, também, que a ausência de indicação desse tipo de leitura significa, para a estudante, uma desvalorização da capacidade dos discentes de ler e entender estes textos, subestimando seu potencial para aprender, pois ela, ao buscar textos produzidos por Durkheim, não sentiu dificuldades em lê-los.

Mariana, também caloura do curso de Pedagogia, compartilha com Carla desta necessidade de ler textos-fonte:

P (Pesquisadora): E:, pra terminar, que avaliação você faria do semestre, considerando as experiências de escrita e de leitura?

M (Mariana): Assim (2), teve uma aula que uma professora abriu mão de dar um autor direto da fonte, da fonte. O professor falou mesmo pra dar uma versão (+) bem mais simplifica:da de alguém falando sobre ele ((autor)). Eh (+), por que não enviar, então, o autor como leitura complementar? Quem pudesse, que lesse o autor /.../. É claro, é difícil. São MUItos textos pra ler. Toda matéria, são MUItos textos. É MUIta coisa, sim. MUIta mesmo. Mas a gente tem que ter noção que a gente não pode abrir mão dessa qualiDAde da leitura pra nossa formação (+), por cau:sa das outras coisas, sabe /.../.

(Entrevista, Mariana, 2015)

No trecho exposto, Mariana cita o que lia, no início do curso de Pedagogia, e como era esta leitura. Ao se referir ao que lia, a caloura menciona o caso de uma professora que indicou a leitura de um texto de divulgador de teoria – “*versão (+) bem mais simplifica:da de alguém falando sobre ele ((autor))*” –, em detrimento do autor da teoria – “*abriu mão de dar um autor direto da fonte*”. A estudante, assim como Carla, se incomoda com a não indicação da leitura de textos-fonte, por isso sugere que os professores os indiquem como leitura complementar: “*por que não enviar, então, o autor como leitura complementar? Quem pudesse, que lesse o autor*”. Para ela, não indicá-los pode comprometer a formação dos graduandos, já que considera os textos-fonte como mais qualificáveis: “*a gente não pode abrir mão dessa qualiDAde da leitura pra nossa formação*”.

No que diz respeito ao modo pelo qual a leitura se configurava nas aulas, Mariana afirma que era muita leitura – “*São MUItos textos pra ler. Toda matéria, são MUItos textos. É MUIta coisa, sim. MUIta mesmo*” –, confirmando o que a concluinte de Pedagogia Raquel havia afirmado, no primeiro trecho que focalizei no presente capítulo. A repetição dos adjetivos “MUItos” e “MUIta” e a pronúncia enfática da sua primeira sílaba são pistas de contextualização que sinalizam o quanto a leitura era intensa no curso de Pedagogia.

Embora existam diferenças entre ler um texto-fonte e ler um texto escrito por um divulgador de teoria, a escolha deste em detrimento daquele não se dá, muitas vezes, sem motivos, pelo contrário, às vezes, o texto-fonte é de difícil acesso, ou é muito denso e complexo para quem ainda não tem outras leituras, ou, ainda, está escrito em uma língua estrangeira. Em virtude disso, e de outras razões, o professor pode preferir indicar a leitura de textos de divulgadores de teoria.

Surge, portanto, uma tensão entre os motivos que devem justificar as escolhas dos docentes e os modos pelos quais os estudantes avaliam estas escolhas, suas formas de entendê-las e significá-las.

3.3 Conclusão

Neste capítulo, focalizei a ação letrada de ler textos escritos a partir das maneiras pelas quais os estudantes caracterizaram o que liam, para quê e como.

No tocante ao que é lido, os estudantes afirmaram que liam: textos diferentes dos que eram lidos no ensino médio; textos cuja linguagem era diferente da linguagem dos textos com os quais eles tinham contato; “pedaços de textos” e textos de divulgadores de teorias em detrimento de textos-fonte.

No que se refere à finalidade do que é lido, eles afirmaram que liam para: responder a questões sobre determinados textos; apresentar seminário em sala de aula e discutir o texto na aula.

Quanto ao modo pelo qual a leitura acontecia nas aulas, os estudantes disseram que eram indicados muitos textos para ler; que precisavam comprá-los em uma copiadora, e que a leitura era “fragmentada”.

Mostrei, de um lado, que existem diferenças entre o que se lê e como se lê na escola e na academia; de outro lado, que, quando se considera o objetivo final da leitura em ambas instituições, predomina o mesmo objetivo pedagógico: ler para realizar determinado trabalho, evidenciando, assim, uma prática de letramento escolarizada. Além disso, mostrei que uma diversidade de textos, pertencentes a diferentes gêneros, vinculados a situações de produção e de circulação variadas, era contemplada nas aulas das disciplinas (“artigo acadêmico”, “capítulo de livro”, “prefácio”, entre outros). Todavia, ponderei que estes textos pareciam estar sendo abordados de modo escolarizado, visto que, ao serem introduzidos nas aulas, se transformavam em objetos de ensino.

Argumentei que esta minha compreensão acerca da leitura de textos escolarizados, no contexto acadêmico, está em consonância com estudos desenvolvidos no âmbito da educação básica: análise de livros didáticos de português feita por Bunzen (2007) e reflexões sobre a presença da literatura infanto juvenil na escola feitas por Soares (2011). Assim como estes autores, que reconhecem o inevitável processo de escolarização na educação básica, eu também o reconheço na universidade – uma instituição de ensino em que conhecimentos são transformados em saberes acadêmicos a serem avaliados pelos professores, considerando determinado(s) objetivo(s) didático(s) delineado(s).

Este reconhecimento de que o objetivo final da leitura na academia parecer ser o mesmo da escola – ler para atender a determinados propósitos pedagógicos e, por vezes, avaliativos – permite ampliar as discussões, ainda recentes, acerca da leitura acadêmica, a exemplo das pesquisas desenvolvidas por Fernández e Carlino (2010), na Argentina, e por Wingate (2015), na Inglaterra.

Em relação à primeira pesquisa, as pesquisadoras argentinas defendem a existência de diferenças entre as práticas de leitura solicitadas no ensino médio e na academia. No entanto, ao explorar escolhas discursivas e pistas de contextualização, nas falas dos estudantes participantes da minha pesquisa, sinalizei, de um lado, que existem diferenças entre a ação letrada de ler na escola e na academia; de outro, quando situadas em um contexto mais amplo, o de escolarização, estas diferenças em relação ao que é lido e a como é lido são diluídas, visto que tanto na escola, quanto na universidade, a função da leitura parecer ser, de forma geral, a mesma: pedagógica, norteadas, na maioria das vezes, por objetivos avaliativos.

Quanto à segunda pesquisa, Wingate (op. cit.) propõe que a leitura acadêmica, assim como a escrita, seja ensinada aos estudantes a partir da explicitação de uma das suas finalidades, ler para escrever/para integrar fontes. A esta finalidade da leitura, podem ser acrescentadas a de ler para apresentar seminário e ler para discutir em sala de aula – práticas letradas orais –, conforme sinalizei a partir das descrições feitas pelos participantes da minha pesquisa. No entanto, ambas finalidades – ler para escrever (WINGATE, 2015) e ler para falar (esta última inferida das falas dos participantes do meu estudo) – são definidas a partir de uma finalidade mais ampla: ler para realizar determinado trabalho.

Esta ação letrada de ler textos escritos, embora tenha sido bastante focalizada pelos estudantes, foi raramente mencionada pelos professores, com exceção da professora Elisa, do curso de Pedagogia, que disse trabalhar, explicitamente, com estratégias de leitura, ensinando os estudantes a ler os textos acadêmicos, ao mesmo tempo que discutia com eles textos cuja temática era sobre pesquisa, foco da disciplina que ministrava. As professoras Tatiana e Rute, do mesmo curso, disseram que também trabalhavam, no início da disciplina, com a leitura de textos de divulgação científica, mas com o objetivo de que tais textos fossem fichados pelos alunos e, assim, eles pudessem demonstrar compreensão do que leram, ou seja, a leitura era proposta para atender a uma finalidade pedagógica, confirmando o que observei nas

falas dos estudantes. Já os professores Lurdes e Marcos não descreveram experiências nesta área de leitura.

A relevância dada pelos docentes à escrita acadêmica, em detrimento da leitura, sugere uma visão de que, para eles, esta não se configura como uma dificuldade para os estudantes. É como se já fosse conhecida dos discentes, logo, não seria necessário ensiná-la. Este pressuposto está em consonância com os princípios do modelo autônomo do letramento (STREET, 1984): a leitura, assim como a escrita, é uma habilidade individual e cognitiva que, uma vez aprendida, pode ser mobilizada em quaisquer contextos. Está em consonância também com a crença de que, quando o indivíduo aprende a ler, ele aprende de uma vez por todas, então, não há necessidade de lhe ensinar algo relativo à leitura, quando ele chegar à universidade. Está em consonância, ainda, com a compreensão de que a natureza dos conhecimentos acadêmicos é tácita (JACOBS, 2005) – a aprendizagem na academia ocorre implicitamente, pois parte-se do pressuposto de que os conhecimentos são transparentes seja para os alunos, seja para os professores, seja para os pesquisadores.

Em virtude deste contexto de suposta transparência, a proposta de Wingate (2015), de que a leitura acadêmica seja ensinada para os universitários, como também defende Górska-Fernando (2016) – pesquisadora britânica que investigou o suporte de escrita na educação superior no Reino Unido –, é produtiva e bastante relevante. No entanto, entendo que esse ensino não deveria se restringir a explicitar *o que* acontece com a leitura (e a escrita) acadêmica, mas, sobretudo, *por que* acontece de determinada forma, contribuindo para o desenvolvimento, nos alunos, de uma postura reflexiva frente às ações letradas com as quais têm contato na academia, conforme as lentes da abordagem dos Letramentos Acadêmicos (LEA; STREET, 1998) nos permitem fazê-lo.

Tendo explorado, neste capítulo, a ação letrada de ler textos escritos, exploro, nos próximos, as ações relativas à escrita: solicitar, produzir e avaliar textos, respectivamente.

4 AÇÃO LETRADA 2: SOLICITAR TEXTOS ESCRITOS

“Todas matérias tinham que entregar um trabalho escrito /.../. Não era um gênero, mas um (+) trabalho final.”

(Entrevista, Raquel, 2015)

“Não existem orientações. Pelo menos, eu não:/ eu nunca tive, né? Com certeza, deve ter algum outro professor que:, que orienta nesse sentido. Mas sempre foi assim: ‘ah, vocês vão:;, eh (+), fazer um fichamento de tal texto, fazer uma resenha:;, fazer não sei o que.”

(Entrevista, Letícia, 2015)

“Eu passo:;, vamos supor, orientações muito detalhadas dos trabalhos, do que que eu quero, de qual a estrutura que deve ter, de como que a gente organiza um traba:lho.”

(Entrevista, Lurdes, 2015)

4.1 Introdução

Neste capítulo, darei início à exploração de três ações letradas que giram em torno da escrita: solicitar, produzir e avaliar textos escritos, respectivamente.

No caso do presente capítulo, eu exploro a ação de solicitar textos escritos, buscando responder à questão analítica 1.2, exposta na lógica de investigação da pesquisa: Como a ação letrada de solicitar textos escritos realizada por professores pode ser caracterizada por eles mesmos e pelos alunos, durante as entrevistas? Para tal, organizei este capítulo em duas seções, além desta introdução e das conclusões. Na primeira seção, apresento como os professores caracterizam a ação letrada em foco e, na segunda, como os alunos caracterizam-na.

Em relação aos docentes, mostro que todos afirmaram orientar os alunos quanto à escrita dos textos solicitados, embora cada um deles o fizesse de uma maneira diferente: distribuição de modelos de texto, apresentação de instruções escritas e indicação de normas que regem as publicações de Revistas Qualis. Já no tocante aos alunos, mostro que todos asseguraram que não recebiam orientações relativas ao modo como deveriam escrever os diferentes textos exigidos.

4.2 Ação de solicitar textos escritos caracterizada por professores

Ao descreverem como solicitavam aos alunos a escrita de textos, os professores evidenciaram que esta solicitação era ancorada em orientações, seja a partir de distribuição de modelos de texto, seja de apresentação de instruções detalhadas em relação ao que e como escrever, seja de indicação de normas que regem as publicações de Revistas Qualis, as quais deveriam nortear a escrita do texto solicitado. A seguir, apresento um trecho da entrevista realizada com uma das professoras do curso de Pedagogia, Tatiana, no qual ela afirma que, ao solicitar para seus alunos a produção de determinado trabalho, distribuía um modelo do texto a ser produzido:

./.../ Eu também dou a disciplina de estágio às vezes, que é o estágio de introdução ao campo da educação (+), eh (+), que é o estágio que eles ((os alunos)) fazem em ambientes não escolares, como (+) muse:us, essas coisas, assim. E aí:, eles têm que produzir três trabalhos ./.../. Então, eu dou pra eles um modelo (+), o que eu espero que eles escrevam. Então, eu sempre dou pra os alunos um modelo. “Olha, eu quero que vocês façam assim” ./.../. (Entrevista, Tatiana, 2015).

No trecho exposto, Tatiana faz referência a uma das disciplinas que ministra no curso de Pedagogia, Estágio de Introdução ao Campo da Educação. Ela informa que, nesta disciplina, os alunos devem produzir três trabalhos cuja solicitação é acompanhada da distribuição de um modelo do texto a ser produzido. A repetição, na fala da docente, da afirmação “*eu dou pra eles um modelo*” é uma pista de contextualização que, reforçada pelo uso do advérbio “sempre”, referente à frequência com que ela dá modelos aos alunos, sinaliza sua preocupação em orientá-los, no tocante à escrita do texto solicitado, a partir da distribuição de um modelo.

O modelo é a forma à qual Tatiana recorre para explicitar para os estudantes as expectativas dela quanto ao texto que eles deverão produzir – “o que eu espero que eles escrevam” –, particularmente em relação à maneira de produzi-lo – “Olha, eu quero que vocês façam assim [conforme o modelo entregue]” [grifos meus]. Esta apresentação do modelo se configura, assim, como uma tentativa da docente de lidar com uma prática de letramento acadêmico bastante recorrente, embora tácita, sobre a qual já comentei no capítulo anterior, qual seja: ausência de explicitação do que se espera dos discentes, quando se exige determinado texto. O professor requisita a

leitura ou a escrita, mas não esclarece o que ele espera nem como os estudantes devem fazer o que solicitou (LILLIS, 1999, 2011; STREET, 2009).

Movida pelo interesse em explicitar suas expectativas para os alunos, Tatiana recorre à indicação de modelos de texto. O modelo funciona como um ponto de partida para produzir o trabalho solicitado, um exemplo de como se faz, algo muito desejado pelos alunos, sobretudo quando ainda estão conhecendo as normas e as práticas que regem a nova comunidade da qual estão participando. A professora parece demonstrar, assim, estar preocupada, e comprometida, com o processo de aprendizagem dos alunos. Todavia, cabe-me ponderar que a distribuição de modelos não garante, necessariamente, êxito em tal escrita, pois os discentes podem concebê-lo como abstrato.

Além disso, a apresentação de modelos pode trazer duas implicações. A primeira é a de que a escrita é vista como uma forma padronizada que, uma vez aprendida, poderá ser mobilizada para quaisquer situações. Esta forma de conceber a escrita está alinhada às premissas da abordagem de estudo de habilidades, na qual a escrita é considerada um conjunto de habilidades individuais e cognitivas passível de ser aplicado nas mais diversas situações em que a escrita se configura.

A segunda implicação é a de que a distribuição de um modelo de texto pode sugerir a compreensão de que a academia é uma comunidade homogênea, cujos discursos e práticas são uniformes, logo, que existe apenas uma forma de escrever, evidenciada no modelo disponibilizado.

Além da questão relativa ao modelo, chama-me a atenção a nomeação daquilo que a professora exigia dos seus alunos: trabalhos – *“eles têm que produzir três trabalhos”*. A professora não menciona um gênero específico, mas usa um termo genérico, muito utilizado também na escola, para nomear o texto que solicitou aos seus alunos, com vistas a verificar o aprendizado deles. Para esta situação descrita pela docente, a nomeação de um gênero específico não parece ser o mais importante, e, sim, a solicitação de trabalhos, ou seja, de textos com os quais ela pudesse ter a possibilidade de avaliar o que seus alunos haviam aprendido sobre determinados conteúdos.

Os contextos de produção e circulação nos quais os trabalhos solicitados pela professora estão situados ratificam a presença da prática de letramento escolarizada: quem o produz – o estudante –; para quem ele o produz – para o professor –; qual o principal objetivo – ser avaliado –; onde o texto circulará – se limita, geralmente, aos

envolvidos no circuito avaliativo (o texto produzido pode ficar de posse do professor avaliador ou pode ser devolvido para o aluno avaliado) –; por que – porque professores e alunos estão inseridos em uma instituição de ensino, ancorada em processos pedagógicos e avaliativos que visam a aferir o nível de aprendizagem dos discentes, a fim de considerá-los aptos, ou não, nas disciplinas constitutivas do currículo dos cursos dos quais participam.

A professora Lurdes, vinculada ao curso de Pedagogia, também solicita aos seus alunos a produção de um trabalho:

Eu gosto muito de propor ((na disciplina Sociologia da Educação)) um trabalho que eles ((alunos)) têm que pesquisar uma reportagem relacionada com a educação, e educação no sentido amplo, não só educação escolar (+), na verdade, relacionada com o processo de socialização. E aí:, eles têm que: elaborar um trabalho acadêmico relacionando a reportagem com algumas ideias que a gente discutiu: nos textos, né?, na:, na visão geral do que que é a sociologia. Aí, eu dou orientações bem detalhadas (+). Eu dou quatro ideias-chave que eu delimito, que pelo menos aquelas necessariamente têm que ser contempladas no trabalho. Então, esse trabalho, por exemplo, é uma orientação de duas FOLHAS frente e verso, porque aí:, eu vou, por exemplo/ quer que você ((aluno)) vai fazer no trabalho? (+) “Introdução – sugestão do que você vai fazer na introdução (+) apresente o trabalho, diga qual que é o objetivo, como que você escolheu essa reportagem, por que, o que que você vai desenvolver ao longo do trabalho. Depois, desenvolvimento (+)/ estou sugerindo fazer em tópicos. Então, um tópico para cada ideia-chave. O que que você vai fazer dentro do tópico tal? Vai caracterizar essa ideia chave, conforme os autores que a gente estudou. Depois, você vai fazer a análise, estabelecendo uma relação entre essas ideias dos autores e a sua reportagem. Conclusão”/ ãã ãã ãã.

(Entrevista, Lurdes, 2015)

No trecho exposto, Lurdes descreve de que forma solicita a produção de um trabalho para os estudantes matriculados na disciplina Sociologia da Educação, ofertada pelo curso de Pedagogia. Afirma que, ao requisitá-la, dá “orientações bem detalhadas”, a fim de que os estudantes possam atender ao objetivo proposto: “pesquisar uma reportagem relacionada com a educação /.../. E aí:, eles têm que: elaborar um trabalho acadêmico relacionando a reportagem com algumas ideias que a gente discutiu: nos textos, né?, na:, na visão geral do que que é a sociologia”.

À semelhança da professora Tatiana, Lurdes tem a preocupação de explicitar para os alunos o que ela espera do trabalho a ser produzido, mas o faz de forma diferenciada. Enquanto Tatiana opta por orientar os alunos a partir da distribuição de

modelos de texto, Lurdes prefere apresentar-lhes instruções escritas – “*é uma orientação de duas FOLhas frente e verso*” – em relação ao modo pelo qual eles deverão fazer o trabalho solicitado. A indicação de orientações quanto ao que deve ser escrito no trabalho solicitado pela docente é uma tentativa, à semelhança de Tatiana, de esclarecer para os alunos o que ela espera deles, a partir da explicitação do passo a passo que eles poderiam seguir, quando fossem escrever o texto. A professora Lurdes demonstra, assim, comprometimento com a aprendizagem daqueles que, possivelmente, não estão acostumados com os trabalhos exigidos no âmbito acadêmico, nem com as maneiras de mobilizar conceitos em processos analíticos, conforme ela exigiu no trabalho por ela mencionado. Dentre estas instruções, Lurdes destaca que dá sugestões quanto ao tipo de informação que os alunos podem inserir em cada uma das macro seções constitutivas do trabalho: introdução, desenvolvimento e conclusão.

Na apresentação das sugestões referentes à introdução e ao desenvolvimento do trabalho, Lurdes orienta, respectivamente: “*/.../ diga /.../ como que você escolheu essa reportagem, por que*” e “*vai caracterizar essa ideia chave, conforme os autores que a gente estudou. Depois, você vai fazer a análise, estabelecendo uma relação entre essas ideias dos autores e a sua reportagem”.*

[grifos meus]. As escolhas discursivas grifadas evidenciam que a professora esperava dos alunos uma postura comparativa, analítica e reflexiva. Esta expectativa da docente está em consonância com as premissas norteadoras da abordagem dos letramentos acadêmicos. Nesta abordagem, a escrita é concebida como um espaço no qual o produtor pode construir e explicitar seu posicionamento, apresentando uma postura reflexiva em relação ao que diz, como diz e por que diz. É um espaço marcado por tensões, continuidades e descontinuidades, dada a confluência de outros dizeres que são retomados, explicita e implicitamente, nesta escrita.

Se, por um lado, as escolhas discursivas grifadas sugerem que as orientações para escrita dadas por Lurdes estão ancoradas na abordagem dos letramentos acadêmicos, e as feitas por Tatiana, no trecho suprarreferido, na abordagem dos estudos de habilidades; por outro, ambos grupos de escolhas discursivas evidenciam a exigência de trabalhos. Assim, a diferença entre as solicitações das professoras parecer ser relativa à especificidade do modo como orientam seus alunos quanto ao que esperam dos textos deles, pois, do ponto de vista do objetivo final que norteia a

solicitação destes trabalhos, a natureza parecer ser a mesma: pedagógica com caráter avaliativo.

No entanto, ao orientar a elaboração do trabalho, o professor pode, ou não, consciente ou inconscientemente (provavelmente não sabe que está solicitando a produção de gêneros), explicitar os elementos constitutivos do gênero exigido – tema, estilo e estrutura composicional (BAKHTIN, 2003 [1952-1953]). Lurdes dava sugestões relativas à estrutura geral do texto (introdução, desenvolvimento e conclusão). Já Tatiana dava modelos do texto exigido para produção a partir dos quais os alunos poderiam inferir a organização do trabalho. Marcos, por sua vez, exigia a produção de um artigo acadêmico nos moldes estipulados por Revistas Qualis:

P (Pesquisadora): Você solicita textos acadêmicos para os alunos?

M (Marcos): É.

P: Como é que é? Fala um pouquinho.

M: Então (+), meu método de avaliação é produção de artigo, né? (+), eh (++) , já visando integrar os alunos NA minha linha de pesquisa, né? Então:, eu sempre peço um artigo acadêmico, nos moldes (+), né?, solicitados por revistas Qualis, né? Eh (++) , então, um, um artigo de até quinze páginas, né?, no mínimo dez, no máximo quinze, eh (+), pra:/visando, inclusive:, publicação, né?, junto com os alunos. Escrever juntos, os monitores e os alunos (+), tentar articular a produção dos alunos na disciplina, eh (++) , com (+) a monitoria, né?, que:, geralmente, quem dá essa monitoria são os alunos de iniciação científica mais os alunos de iniciação mesmo, né? Então, assim, tento compor os, os artigos sempre em grupo, né? Eh (+), quase nunca individualmente, porque as salas ((de aula)) são grandes, né? São 65 alunos por turma, no mínimo /.../. Eu acho muito mais produtivo do que prova. Eh (+), primeiro porque: é:, é um pouco do que a gente está produzindo na universidade como:, eh (+), referência produtiva, né? E, assim (+)/ bom, como é que eu vou avaliar um professor? Pelo tanto que ele publica, né? Então:, os alunos estão meio que: sendo inseridos nessa lógica do texto, né? /.../ É um critério objetivo, cla:ro, né? É possível que vários pareceristas julguem o texto. Portanto, NÃO É julgamento de apenas UM, subjetivo, só do professor, por exemplo. A gente pode submeter esse texto até aos pares, né?, outros monitores, os pesquisa:dores desse grupo, né? Portanto, não vai ficar personalista demais, como uma correção de uma pro:va, por exemplo, né?

(Entrevista, Marcos, 2015)

No trecho apresentado, Marcos afirma que seu método de avaliação consiste na exigência da produção de um artigo acadêmico, nos moldes de Revistas Qualis. Ao descrever como solicita esta produção, o professor destaca quatro aspectos: quantidade de páginas – “no mínimo dez, no máximo quinze” –, objetivos – “visando integrar os alunos NA minha linha de pesquisa /.../ visando, inclusive:, publicação” –;

modo pelo qual o artigo é escrito – *“tento compor os, os artigos sempre em grupo, né? Eh (+), quase nunca individualmente, porque as salas ((de aula)) são grandes, né? São 65 alunos por turma, no mínimo”* – e pareceristas do texto – *“A gente pode submeter esse texto até aos pares, né?, outros monitores, os pesquisa:dores desse grupo, né?”*.

A escolha por este método avaliativo e seus aspectos constitutivos sinaliza a preocupação de Marcos em atender a dois processos de avaliação: o dos professores e o dos alunos. No primeiro caso, Marcos faz referência ao critério por meio do qual os professores universitários são avaliados: *“como é que eu vou avaliar um professor? Pelo tanto que ele publica, né?”*. A definição deste critério pode estar associada à cultura do desempenho (SANTOS, 2004). Segundo a autora (op. cit.), esta cultura é elemento essencial na lógica de produtividade, pois, no âmbito da educação básica, defende-se que os professores sejam avaliados, e valorizados, a partir dos resultados que os alunos obtêm em exames como SAEB, IDEP, ENEM⁵³.

Já no contexto acadêmico, um dos aspectos relacionados à cultura do desempenho é a quantidade de textos publicados pelos docentes – quanto mais publicarem, mais reconhecimento terão na academia. Além disso, terão maior probabilidade de atuar em projetos de iniciação científica e em programas de pós-graduação, bem como de conseguir bolsas em agências de fomento, como o Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq) e a CAPES. A participação na cultura do desempenho torna-se, assim, quase uma obrigação para os pesquisadores, ratificando o lema americano *“publish or perish”*. Como Marcos é um pesquisador, engajado com esta cultura, busca otimizar o tempo, direcionando suas atividades de ensino para um fim bastante específico: publicar, até porque, como ele destacou em outro momento da entrevista, a pesquisa é um dos pilares da universidade. Em virtude disso, adota como método de avaliação a exigência de um artigo acadêmico, passível de publicação a partir de uma parceria entre os autores – os estudantes – e ele – o professor, que assumiria o papel de co-autor.

Marcos busca, assim, socializar os alunos com discursos e práticas acadêmicas, materializados no “artigo acadêmico”, mostrando-lhes os valores agregados a uma publicação, a produtividade de uma parceria acadêmica a partir de

⁵⁴ Sistema de Avaliação da Educação Básica, Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, Exame Nacional do Ensino Médio, respectivamente.

uma co-autoria e a necessidade de o texto ser lido por pares, a fim de que possam validá-lo, ou não, ou parcialmente.

No segundo caso, processo avaliativo dos alunos, o desempenho dos estudantes é avaliado pelo professor que deverá atribuir uma nota a cada um dos trabalhos solicitados, ao longo do período letivo, conforme a inevitável exigência da instituição de ensino na qual todos estão inseridos, a universidade. A fim de atender a esta exigência, Marcos, na condição de professor, adota como método de avaliação a escrita de “artigo acadêmico” que deve ser produzido em grupo, dada a quantidade de alunos por turma (65, no mínimo). Se fosse elaborado individualmente, o docente precisaria de mais tempo para avaliar cada um dos textos. Subjacente à adoção deste método avaliativo está a abordagem da socialização acadêmica, pois, ao exigir dos seus alunos, em sala de aula, a produção de um “artigo”, o professor pode contribuir para que eles comecem (ou continuem) a se familiarizar com um dos textos que são produzidos e circulam no contexto acadêmico.

A situação de produção de um “artigo”, criada pelo professor Marcos em suas aulas, parece ser instigante para escrever: produzido com base em normas que regem as publicações em Revistas Qualis, o “artigo” era lido por “vários pareceristas” (monitores e pesquisadores do grupo de pesquisa), visando, a posteriori, a uma publicação a partir do estabelecimento de uma parceria com o professor. Este incentivo à publicação é uma alternativa produtiva para a busca de um engajamento do alunos no universo acadêmico, embora as condições imediatas às quais o “artigo” está vinculado (quem escreve, para quê, onde) sejam escolarizadas, a exemplo do que percebi nas descrições feitas por Tatiana e Lurdes no tocante à exigência de trabalhos.

A simulação, em sala de aula, de produzir um “artigo acadêmico” para publicação pode, ou não, se concretizar; é opcional. Os estudantes podem escolher se querem, e quando querem, submeter o artigo para apreciação de pareceristas de determinada Revista. Já a entrega deste artigo para o professor é obrigatória, inevitável, considerando que o contexto imediato de produção é o de escolarização, regido pelo sistema avaliativo. Os estudantes devem produzir o texto solicitado pelo professor, pois serão avaliados pelo que escreveram. Caso não o escrevam ou obtenham nota abaixo do determinado pela instituição, poderão ser reprovados na disciplina cursada.

A compreensão de que os textos inseridos em sala de aula da academia se transformam em objetos de ensino está em consonância com as discussões feitas pela pesquisadora brasileira Beth Marcuschi (2007, 2001) sobre a redação escolar. Segundo ela (2007),

na escola, a demanda do texto a ser redigida pelo aprendiz não costuma vir de uma prática social externa, mas responde a um objetivo interno à instituição e, por isso mesmo, está sempre relacionada ao seu propósito pedagógico [...]. É essa função, aliás, que assegura a relativa estabilidade desse gênero textual genuinamente escolar, mesmo quando ele (ou a atividade da qual resulta) recebe outras denominações “composição”, “produção de texto”, “produção de gêneros”.

(MARCUSCHI, 2007, p. 63-64)

Ainda que existam diferenças entre as exigências de escrita na escola e na academia, tais reflexões de Marcuschi (op. cit.) podem ser problematizadas na academia, pois ambas são instituições formais de escolarização, logo, os textos nelas produzidos estão relacionados a uma prática social interna pautada em propósitos pedagógicos e, por vezes, avaliativos, evidenciando a prática de letramento escolarizada.

Na próxima seção, exploro de que forma a ação letrada de solicitar a escrita de textos é caracterizada pelos outros participantes do processo de ensino e aprendizagem, os estudantes.

4.3 Ação de solicitar textos escritos caracterizada por estudantes

Ao descreverem como eram as solicitações da escrita de textos, nos cursos de Pedagogia e Psicologia, os calouros e concluintes afirmaram que não eram orientados em relação ao modo como deveriam escrever os textos exigidos. No trecho a seguir, a caloura do curso de Psicologia, Cristina, aponta esta ausência de orientações:

P (Pesquisadora): A professora disse como é que vocês deveriam fazer essa:: crítica?

C (Cristina): Não. Esse é que foi o nosso maior problema. Ela deixou a gente completamente perdido /.../. Ela não falou pra gente como fazer a crítica. Ela só falou “Critique. Façam a crítica”. E isso deixou a gente BEM (+) paranóico, porque a gente não sabia como fazer. A gente nunca tinha feito nada assim antes, eu pelo menos nunca tinha feito, né? Então, pra mim, foi bem complicado.

(Entrevista, Cristina, 2015)

Nesse fragmento, Cristina descreve como uma de suas professoras exigiu a escrita de um texto nomeado, na sua solicitação, de “crítica”. Segundo a caloura, quando sua professora o solicitou, “*ela não falou pra gente [os alunos] como fazer a crítica. Ela só falou ‘Critique. Façam a crítica’*”. Esta exigência da docente traz, pelo menos, duas implicações. Primeira, a produção da “crítica” posiciona os estudantes como tendo autoridade sobre um assunto. Esta produção potencializa, simultaneamente, (i) um deslocamento dos alunos de consumidores das proposições de outros (ler e aprender conteúdos, fatos, o que foi dito por alguém, etc.) para o papel de alguém que tem algo a dizer, se posicionar; (ii) o entendimento de que o texto lido, qualquer que seja, não pode ser visto como absoluto, mas precisa ser desafiado.

Segunda implicação é a de que a proposição “façam a crítica” requisita um posicionamento epistemológico, posto que, na comunidade acadêmica, pressupõe-se que a produção do conhecimento se dá a partir de certos referenciais teóricos, situados em um determinado campo de conhecimento, e não como resposta pessoal. Ao se requisitar uma “crítica”, é preciso definir os parâmetros a partir dos quais a análise deverá ser feita – à luz de que perspectiva teórica ou quadro conceitual tal crítica deveria ser produzida?

O fato de ter se deparado, pela primeira vez, com a solicitação de uma “crítica” – “*a gente nunca tinha feito nada assim antes, eu pelo menos nunca tinha feito*” – juntamente com a possível ausência de orientações que pudessem explicitar como produzi-la resultaram em tensões para a caloura e seus colegas de turma, conforme sugerem as escolhas discursivas “maior problema”, “completamente perdido”, “BEM (+) paranóico”, “bem complicado”. A não explicitação do que se espera dos textos acadêmicos é uma prática de letramento bastante recorrente no contexto de ensino superior (STREET, 2009), conforme também explorei no capítulo anterior, ao focalizar a ação letrada de ler textos escritos. Pressupõe-se que as solicitações de escrita, neste contexto, são autoevidentes, claras, transparentes e não problemáticas, sendo desnecessário, assim, explicitar como produzir os textos requeridos.

A propósito desta prática de letramento, Lea e Street (1998), ao investigarem as percepções e as práticas de escrita de estudantes e professores, na educação superior inglesa, observaram algo semelhante, quando exploraram feedbacks dados por professores, em ensaios produzidos por estudantes do primeiro período dos

cursos de História e Antropologia. Os autores, tendo percebido que os docentes participantes da pesquisa utilizavam, em suas correções, termos genéricos “analise criticamente”, “argumento”, “estrutura”, problematizaram a utilização desses termos, argumentando que estão enraizados em determinado conhecimento disciplinar e nas formas particulares de conhecer o mundo. Logo, mereceriam ser situados e explicitados, a fim de que os estudantes tivessem maior probabilidade de atender às exigências da escrita acadêmica.

A pesquisadora britânica Lillis (1999, 2001) também problematiza a não transparência das convenções acadêmicas – seja para aqueles que participam da comunidade acadêmica, seja para aqueles que querem fazer parte dessa comunidade. Lillis (2001), ao explorar como dez estudantes não tradicionais se engajavam com a escrita acadêmica, durante o primeiro ano de graduação, no Reino Unido, problematiza o ensino e a aprendizagem como um processo de indução implícita, argumentando que as convenções esperadas dos estudantes permanecem implícitas, em vez de serem explicitamente ensinadas. A pesquisadora ilustra esse argumento, expondo uma das instruções normalmente dadas para os alunos, quando são incumbidos de escrever determinado texto acadêmico – “*be explicit*” (“seja explícito”). Ela problematiza essa forma imperativa, destacando que não se configura como um fenômeno textual unitário: O que significa ser explícito? Devo ser explícito em relação a quê? Questionamentos semelhantes devem ter passado pela mente de Cristina, quando ouviu de sua professora “façam a crítica” – O que significa fazer uma crítica? Como se faz uma crítica? Que critérios eu devo considerar para produzi-la?

Além da ausência de explicitação quanto ao modo de produzi-la, as condições de produção e circulação deste texto – Para quem a “crítica” deveria ser escrita? Com que objetivo? Por que deveria ser escrita? Onde circularia? – embora não tenham sido claramente explicitadas na descrição feita por Cristina, podem ser inferidas a partir de suas escolhas discursivas. O uso do pronome pessoal do caso reto “ela” se refere à professora avaliadora que, uma vez inserida no contexto de sala de aula, propõe para seus estudantes – referidos, no trecho em foco, pelos pronomes “nossa”, “a gente” e “mim” –, a produção de um trabalho, nomeado de “crítica”, no momento da solicitação: “façam a crítica”. A finalidade desta produção está um pouco encoberta, posta em segundo plano, mas os estudantes sabiam que deveriam fazer a “crítica” porque seriam avaliados pela professora, por isso a ausência de orientações para escrevê-la

os deixou tensos, “perdidos”, pois esta ausência poderia repercutir no desempenho deles.

Nas descrições das calouras do curso de Pedagogia sobre as solicitações da escrita de textos, há, também, escolhas discursivas que sinalizam a escolarização do texto solicitado, a exemplo da fala de Luísa:

P (Pesquisadora): Eh (+), me conte um pouco sobre o diário de bordo. Na outra entrevista, você falou que:, eh (++), a professora não tinha dado ainda orientações pra elaborar o diário de bordo. E como é que ficou? Ela deu depo:is?

L (Luísa): Então, o que que:, o que que/ muitas pessoas da minha sala reclama:ram que ela ((a professora)) deixou mui:to, mui:to em aberto, no sentido de não ser muito rigoro:sa. Só que, ao mesmo tempo, deixou muito perdido (+), porque, ao mesmo tempo que a gente:/ porque ela falou que queria ver como que era o nosso aprendiza:do, eh (+), o que que a gente tinha conseguido extrair da maté:ria. Mas ela não deixou tão:, tão: explícito o que ela queria /.../. Ela deixou ma:is (+), muito livre. Aí, ficou: meio perdido por causa disso.

(Entrevista, Luísa, 2015)

No trecho exposto, Luísa caracteriza o modo como uma de suas professoras propôs a escrita de um texto nomeado de “diário de bordo”. Segundo a aluna, a professora “deixou mui:to, mui:to em aberto”, “não deixou tão:, tão: explícito o que ela queria”, “deixou ma:is (+), muito livre”. A repetição dos advérbios “mui:to” e “tão:” juntamente com a pronúncia alongada das vogais “i” e “o”, respectivamente, são pistas de contextualização que evidenciam a ênfase dada pela caloura à ausência de orientações para a produção do “diário de bordo”. Tal ausência ratifica a prática de letramento relativa à não explicitação das convenções da escrita acadêmica, embora o domínio dessas convenções seja esperado pelos docentes, conforme venho argumentando com base em Lea e Street (1998) e Lillis (1999, 2011).

Ao mencionar a finalidade da escrita do “diário”, a estudante afirma que “ela [a professora] falou que queria ver como que era o nosso aprendiza:do, eh (+), o que que a gente tinha conseguido extrair da maté:ria”. A locução verbal “queria ver” introduz as expectativas da professora avaliadora – referida, ao longo do trecho, pelo pronome pessoal do caso reto “ela” – quanto ao “diário de bordo” que deveria ser produzido. O foco de suas expectativas, sinalizado pela escolha da palavra “aprendizado” e da afirmação “conseguido extrair da maté:ria”, aponta, explicitamente, o objetivo final da solicitação: a docente estava interessada em verificar o que os

estudantes – referidos pelos pronomes “nosso” e “a gente”, que incluem a caloura – haviam aprendido na disciplina de Sociologia. Para atingir este seu objetivo, solicitou aos alunos a produção de um trabalho nomeado de “diário de bordo”.

Nesta situação descrita por Luísa, parece-me que o “diário de bordo” funciona, assim, como um trabalho, um instrumento de avaliação que permite ao professor aferir o nível de aprendizagem dos discentes, para, na sequência, atribuir-lhes uma nota, conforme exigências institucionais. Esta funcionalidade pedagógica, com caráter avaliativo, está em consonância com uma das categorias indicadas por Dionísio e Fischer (2010), ao proporem uma tipificação de textos presentes no ensino superior, qual seja, a de ferramenta pedagógica. As autoras (op. cit.), ao analisarem resumos de comunicações apresentadas em uma conferência internacional sobre letramentos, ocorrida em Portugal, classificaram-nos em duas categorias. A primeira elas denominaram de “gêneros científicos” – aqueles mais específicos da comunidade científica. Já a segunda, de “ferramentas pedagógicas” – “aqueles textos que servem de mediadores dos processos de ensino e aprendizagem, nestes incluindo a avaliação.” (op. cit., p. 295).

Há também os casos em que os próprios “gêneros científicos” funcionam como “ferramentas pedagógicas”, conforme percebi, ao explorar algumas falas dos participantes da minha pesquisa, quando descreviam a solicitação da escrita de um “artigo acadêmico”. No trecho a seguir, exponho um destes casos:

P (Pesquisadora): E: como é que você foi superando essas dificuldades com a escrita? A partir de quê? Alguém te orientou?

D (Dayse): Pois é: (+), eh (+), ao longo do pro:, ao longo:/todo semestre ((letivo do curso)), tinha, pelo menos, um professor que pedia um trabalho final de:, de: um artigo, um texto grande, mais artigo ((acadêmico)), né? E:/ mas nunca chegou e falou: “olha, é assim que se constrói um artigo”. Nunca chegou pra dizer isso.

/.../

P: E: pra quê vocês produziam estes artigos?

D: Ah! ((risos)) só pra o professor pegar e ler, assim (+). Eh (+), é mais pra o professor avaliar alguma coisa, ter um trabalho final pra ele, assim.

(Entrevista, Dayse, 2015)

No trecho apresentado, Dayse, concluinte do curso de Psicologia, ratifica a ausência de orientações quanto à forma de produzir os textos solicitados pelos docentes. Para tal, cita o exemplo da exigência do “artigo acadêmico”. Segundo ela,

o professor “nunca chegou e falou: ‘olha, é assim que se constrói um artigo’. Nunca chegou pra dizer isso”. A repetição da assertiva “nunca chegou”, particularmente a escolha do advérbio “nunca”, mostra uma postura categórica da discente, ao afirmar que o professor, quando solicitava o “artigo”, não explicitava como fazê-lo, não dizia “é assim que se constrói”.

Para Motta-Roth e Hendges (2010), o artigo acadêmico

é um texto, de aproximadamente 10 mil palavras, produzido com o objetivo de publicar, em periódicos especializados, os resultados de uma pesquisa desenvolvida sobre um tema específico. Esse gênero serve como uma via de comunicação entre pesquisadores, profissionais, professores e alunos de graduação e de pós-graduação. (MOTTA-ROTH; HENDGES, 2010, p. 65)

Esta caracterização do gênero artigo acadêmico feita pelas pesquisadoras brasileiras aponta os elementos constitutivos dos contextos de produção e circulação deste gênero: quem escreve – pesquisadores e profissionais da área –; para quem – para os pares –; com que objetivo – divulgar resultados de pesquisa –; onde é publicado – em periódicos especializados (também podem ser publicados em anais de congressos) –; para quê – para servir como via de comunicação entre os participantes das comunidades acadêmica e profissional. Em tal caracterização, o artigo se configura como um “gênero científico”, considerando a classificação proposta por Dionísio e Fischer (2010).

No entanto, o “artigo” referido pela concluinte de Psicologia, embora específico da comunidade científica, funciona, no contexto descrito por Dayse, como uma ferramenta pedagógica, com caráter avaliativo, pois foi requerido a fim de que o professor pudesse avaliar o processo de aprendizagem dos estudantes. Há, pelo menos, quatro escolhas discursivas feitas pela aluna que evidenciam esta finalidade. Primeira, em dois momentos, ela utiliza o termo “trabalho final” como sinônimo de “artigo”, sugerindo que o professor havia exigido um trabalho que, naquele contexto, foi nomeado de “artigo”.

Segunda, a aluna situa quando este texto é exigido – “*todo semestre* ((letivo do curso))” [grifo meu]. A solicitação de textos, no final de semestres letivos, é esperada nos contextos de ensino, visto que a avaliação do processo de ensino e aprendizagem dos estudantes é indispensável, dada a exigência institucional de mensurar o rendimento dos estudos dos alunos, ao longo da disciplina cursada.

Terceira, a estudante menciona quem solicita a produção, o professor, cujas ações são: (1) pedir o texto – “*um professor que pedia um trabalho final*” – e (2) avaliá-lo – “*professor avaliar alguma coisa*”.

Quarta e última, Dayse cita a finalidade da produção do “artigo” – “*professor avaliar alguma coisa, ter um trabalho final pra ele, assim.*” [grifos meus]. As escolhas discursivas sublinhadas apontam o reconhecimento da concluinte de que o objetivo da escrita do “artigo” é avaliativo. Ela deveria produzi-lo a fim de atender às exigências institucionais que outorgam ao professor a incumbência de avaliar provas ou trabalhos produzidos pelos seus alunos com vistas a averiguar o nível de aprendizagem deles. Soma-se a essa escolha discursiva uma pista de contextualização que reforça a prática de letramento escolarizada: os risos da estudante, quando lhe perguntei para quê o seu professor solicitava o artigo. Fiz esta pergunta, pensando na possibilidade de ela mencionar que o professor estimulava seus alunos a publicarem, como Marcos me disse que fazia. Todavia, os risos dela sugeriram que a resposta para a minha pergunta era óbvia: professor pedia artigo para ter algo para avaliar. Como estão inseridos em um contexto de educação formal, é preciso avaliar a aprendizagem dos alunos, logo, os textos solicitados servem, de forma geral, como trabalhos a serem avaliados.

Esta finalidade de produzir um “artigo” para atender a propósitos avaliativos foi sinalizada também pelos concluintes de Pedagogia, a exemplo de Andrea que, quando relatava uma de suas experiências de produção de “artigo”, afirmou que: “*ela ((a professora)) não cheGOU a dar explicaÇÕES muito::, sabe, certinhas, assim, do que é o artigo, não. Ela só falou que a gente tinha que fazer o artigo, porque valia ponto ((muitos risos)) e que não tinha opção*”. Meus grifos evidenciam que essa fala de Andrea ratifica tanto a prática de letramento relativa à falta de explicitação de termos, conceitos e convenções da escrita acadêmica (LEA; STREET, 1998; LILLIS, 1999, 2001), quanto a compreensão de que o “artigo” solicitado, em contexto de sala de aula, funciona como uma ferramenta pedagógica avaliativa; é um trabalho que “valia ponto”.

Portanto, o “artigo” referido pelas concluintes Dayse e Andrea não está ligado a uma prática social externa, conforme a caracterização feita por Motta-Roth e Hendges (2010), mas a uma prática interna da universidade que, sendo uma instituição de ensino, é ancorada em propósitos pedagógicos e avaliativos. A descrição de Dayse e o comentário de Andrea sugerem que o “artigo” solicitado pelos

seus professores é um trabalho: o aluno não escreve para os pares de sua área, visando a divulgar, em determinado meio de publicação, resultados de determinada pesquisa, mas para o seu professor, almejando demonstrar-lhe o seu aprendizado, para que assim ele possa avaliá-lo, no final do semestre letivo, como também acontece no caso das solicitações da “crítica” e do “diário de bordo”, referidos, respectivamente, por Cristina e Luísa, conforme explorei anteriormente.

4.4 Conclusão

Neste capítulo, focalizei a ação letrada de solicitar textos escritos, a partir das maneiras pelas quais professores e estudantes caracterizavam as solicitações de escrita.

Evidenciei que os professores afirmaram que, ao exigirem a escrita de textos, davam orientações, destacando-se três formas: modelos de textos, instruções escritas e normas que regem Revistas Qualis. Os estudantes, por sua vez, afirmaram que não recebiam orientações dos seus professores quanto ao modo como deveriam escrever os textos solicitados.

Sinalizei, de um lado, que as caracterizações da ação letrada focalizada feitas pelos participantes da pesquisa eram distintas; de outro, que estas caracterizações pareciam estar vinculadas a uma prática de letramento escolarizada. Algumas escolhas discursivas feitas pelos professores e estudantes indicavam que os vários textos exigidos, ainda que nomeados, no momento da solicitação, de diferentes formas – “crítica”, “diário de bordo”, “artigo acadêmico” –, se configuravam como trabalhos. Isso porque eram elaborados para a academia, com base nos parâmetros definidos por ela, cuja natureza é escolarizada: o produtor do trabalho são os alunos; o leitor privilegiado é o professor avaliador; a finalidade de produção é pedagógica, destacando-se, por vezes, o objetivo avaliativo; o contexto de circulação se limita, em geral, aos envolvidos no circuito avaliativo (o texto produzido pode ficar de posse do professor avaliador ou pode ser devolvido para o aluno avaliado).

Correlacionei esta minha compreensão de que os textos solicitados na academia são trabalhos, considerando os relatos dos participantes da minha pesquisa, com as discussões feitas por Marcuschi (2007, 2001) de que a redação escolar é um gênero vinculado a uma prática social interna pautada em propósitos pedagógicos. Em ambas comunidades, a função dos textos solicitados, em sala de

aula, é pedagógica, norteadas, na maioria das vezes, por aspectos avaliativos: o professor exige uma redação escolar, na escola, e o docente solicita um trabalho, na universidade, com vistas a verificar o nível de aprendizagem alcançado na matéria/disciplina cursada pelo aluno. Ser avaliado é, portanto, um elemento de continuidade, na educação superior, da experiência escolar vivenciada na educação básica.

Correlacionei também esta minha compreensão com a tipificação de textos presentes no ensino superior proposta por Dionísio e Fischer (2010) – “gêneros científicos” e “ferramentas pedagógicas”. Considerando as caracterizações dos textos solicitados feitas pelos participantes da minha pesquisa, percebi que até os gêneros categorizados pelas autoras referidas (op. cit.) como científicos, a exemplo do artigo, quando exigidos em sala de aula, funcionam como ferramentas pedagógico-avaliativas, pois, uma vez requeridos em uma instituição de ensino, são, inevitavelmente, objetos de avaliação do professor, da mesma forma que o resumo, o fichamento, a resenha, entre outros. Evidentemente que existem diferenças no modo como estes textos são solicitados pelos professores, conforme eu mostrei na seção 4.2, mas, considerando o objetivo final da solicitação de textos na escola e na academia, percebo uma aproximação entre os objetivos: são pautados, de forma geral, na avaliação da aprendizagem dos discentes a partir da produção de trabalhos. Os próprios professores e alunos, ao falarem sobre suas experiências com a escrita, se referiam aos textos solicitados/produzidos/avaliados utilizando, na maioria das vezes, a nomenclatura “trabalho”, conforme evidencio, inclusive, nas epígrafes deste capítulo e em outros trechos de entrevistas explorados nos próximos capítulos, justificando minha opção pela escolha deste termo.

Por fim, as caracterizações da ação letrada de solicitar a escrita de textos, exploradas no presente capítulo, permitem ampliar as discussões que vêm sendo feitas sobre a escrita acadêmica, pois indicam que, ao lado da prática de letramento relativa à ausência de explicitação das convenções acadêmicas (LEA; STREET, 1998; LILLIS, 1999, 2001; STREET, 2009), há, também, uma prática de letramento escolarizada que não é homogênea, pelo contrário, apresenta-se sob diferentes nuances, conforme explorei no presente capítulo e darei continuidade nos demais.

5 AÇÃO LETRADA 3: PRODUZIR TEXTOS ESCRITOS

“No início, eram provas e trabalhos.”
(Entrevista, Letícia, 2015)

“Um professor só deu prova e o outro só deu trabalho.”
(Entrevista, Luísa, 2015)

5.1 Introdução

Neste capítulo, dou continuidade à exploração das ações letradas que giram em torno da escrita. Busco responder à questão 1.3, apresentada na lógica de investigação da pesquisa: Como a ação letrada de produzir textos escritos pode ser caracterizada a partir das entrevistas realizadas com alunos e dos textos produzidos por eles?

Para tal, organizei o presente capítulo em dois momentos. No primeiro momento, exploro trechos de entrevistas que ratificam a produção de um trabalho e no segundo, fragmentos de textos escritos pelos estudantes que parecem sinalizá-lo.

5.2 Ação de produzir textos escritos caracterizada por estudantes

Na subseção 2.5.2 do segundo capítulo desta tese, eu descrevi o processo de obtenção dos textos produzidos pelos estudantes calouros e concluintes dos cursos de Pedagogia e Psicologia. Informei que eles levaram, para as entrevistas, alguns textos produzidos em disciplinas diversas, e descreveram suas experiências de tê-los produzido, além de terem me disponibilizado outros textos escritos por eles, mas sobre os quais não haviam feito referência nas entrevistas. Nos quadros 11 e 12, eu listei as nomeações dos textos que os calouros e concluintes, respectivamente, me disponibilizaram, durante as entrevistas. Suas descrições e relatos no tocante à experiência de tê-los produzido confirmam que, não obstante estes textos tenham sido nomeados por eles com termos que remetem a diferentes gêneros que circulam tanto na própria academia (“artigo”, “projeto de pesquisa”, “pôster”, “relato de experiência”, “relatório”, etc.), quanto fora dela (“carta de recomendação”, “crítica”, “resenha”), se configuram como trabalhos, produzidos para atender a finalidades pedagógicas, geralmente com caráter avaliativo. Muitas nomeações foram feitas, inclusive, com o próprio termo trabalho e suas variações – “trabalho final”, “trabalho de conclusão de

disciplina”, “trabalho de estágio”, conforme exemplifico nas epígrafes deste capítulo e nos vários trechos a seguir:

Todas as matérias tinha que entregar um trabalho escrito.
(Entrevista, Raquel, 2015)

Trabalho muito em grupo. Até a escrita é em grupo.
(Entrevista, Raquel, 2015)

Mais de setenta por cento dos trabalhos eram em grupo.
(Entrevista, Yasmim, 2015)

A gente quase não faz trabalho individual (+). A maioria é em dupla ou trio.
(Entrevista, Luísa, 2015)

As concluintes Raquel e Yasmim, juntamente com a caloura Luísa, apontam, em suas afirmações, dois aspectos relacionados à escrita, no curso de Pedagogia: o que escrevem e como escrevem. Em relação ao primeiro aspecto, elas nomeiam os textos produzidos utilizando a mesma nomenclatura “trabalho”. Já quanto ao segundo, destacam que a maioria destes trabalhos é elaborada em grupos, assim como acontece na escola: os trabalhos são produzidos geralmente em grupo, enquanto que as provas, de modo individual. A propósito das provas, os estudantes do curso de Psicologia fizeram, nas entrevistas, algumas referências a este gênero:

Só TEM a experiência da prova (++) . Então, quando chega na prova, a gente não tá preparado pra: escrever, porque a gente não fez os exercícios antes, a gente não teve esse treinamento.
(Entrevista, Cristina, 2015)

Quando eu tive as avaliações abertas,/ eu lembro muito das provas de Psicologia Política, eh (+), de Psicologia dos Direitos Humanos, Espaço e Subjetividade que aí:, que aí eu podia: refletir mais e tal (+). Mas eu lembro de outras que não, assim. Mais direta.
(Entrevista, Letícia, 2015)

Lá no primeiro período, você tem aquela questão:./ tem as disciplinas básicas. Então:., na hora que você chega pra fazer prova, você tem provas abertas, com duas perguntas (+), uma prova valendo trinta pontos, com duas perguntas /.../.
(Entrevista, Bruno, 2015)

A caloura Cristina e os concluintes Letícia e Bruno fazem referência, nos trechos expostos, às suas experiências com provas abertas, nas quais precisam escrever, desenvolver ideias, refletir sobre o que foi proposto na questão. Nas

entrevistas, eles socializaram comigo algumas provas, diferentemente dos estudantes do curso de Pedagogia que me disponibilizaram mais trabalhos, excetuando a caloura Luísa que relatou sua experiência com as provas aplicadas pelo professor de Filosofia.

No caso dos textos nomeados pelos estudantes com termos que remetem a gêneros que são produzidos e circulam em outras comunidades discursivas, não apenas na acadêmica, exploro, a seguir, dois trechos de entrevistas, cada qual referente a uma fala dos concluintes Bruno e Andrea, nos quais estes estudantes fazem referência à produção de textos que, embora nomeados de “fichamento” e “resenha”, respectivamente, se configuram como trabalhos. Segue fragmento de uma das entrevistas realizadas com Bruno:

P (Pesquisadora): Mas, assim, você lembra, além de provas, se você escreveu outros tipos de texto – resumo, resenha, artigo? Você lembra?

B (Bruno): O benDito do fichamento que você ((aluno)) tinha que fazer. Por exemplo (+), você tinha um capítulo de um livro. Você tinha que fichar o capítulo daquele livro. O professor de Psicopatologia adoRAva fazer isso. Era um livro de uns 15, 20 capítulos. Você tinha que fazer o fichamento de TODOS eles. Faz o fichamento pro/vamos supor, na semana que vem, é o capítulo cinco. Você vai lá ((na aula)) e entrega ((para o professor)) o fichamento do capítulo cinco pra gente poder discutir em aula, pra o professor entender que você ((aluno)) leu. Eh (+), um dos métodos que ele utilizava pra verificar o aprendizado dos alunos é fazendo fichamento de:, de capítulos dos livros. Como:: era uma atividade que foi:, que foi avaliati:va, eu não podia descartá-la.

(Entrevista, Bruno, 2015)

Nesse trecho exposto, o concluinte de Psicologia caracteriza como era, na disciplina de Psicopatologia, o processo de produção de um texto que ele nomeou de “fichamento”. Segundo Bruno, o professor da disciplina exigia dos estudantes o fichamento de “TODOS” os capítulos indicados para leitura e discussão em sala de aula, a fim de “*entender que você ((aluno)) leu*”, “*Eh (+), um dos métodos que ele utilizava pra verificar o aprendizado dos alunos*”. Estes objetivos, introduzidos pelos verbos “entender” e “verificar”, evidenciam que, apesar de o formato do texto ser o de um “fichamento”, conforme nomeação do estudante e do seu professor, se configura como um trabalho, pois o autor é o aluno, referido por Bruno a partir da utilização do pronome “você”; o leitor é o professor – “*Você vai lá ((na aula)) e entrega ((para o professor)) o fichamento*” –; a finalidade da produção é a de que o docente tenha um suposto controle da leitura feita pelos estudantes – “*entender que você leu*” –; a

justificativa para a solicitação é de natureza avaliativa – *“era uma atividade que foi, que foi avaliati:va”*. A escolha do substantivo “atividade” como sinônimo de “fichamento” confirma a natureza deste texto: um trabalho. Tendo em vista o reconhecimento de que o “fichamento” seria alvo da avaliação do docente, o concluinte e os demais colegas de turma sentiram-se obrigados a fazê-lo, conforme sugerem a repetição da assertiva *“você tinha que fazer”* e a constatação de que *“eu não podia descartá-la [a atividade]”*. Eles sabiam que, caso não o fizessem, poderiam ser penalizados, ao final do período letivo, pois, para serem aprovados na disciplina, deveriam obter pontuação estipulada pelo regimento interno da instituição da qual faziam parte.

Entretanto, o fichamento nem sempre funciona como um trabalho. Geralmente, assume esta função quando exigido em contextos formais de ensino, nos quais é transformado em objeto de ensino, como é o caso do “fichamento” produzido por Bruno. Há outros contextos de produção deste gênero recuperados na maioria dos livros de Metodologia de Pesquisa. Medeiros (2009), por exemplo, apresenta o fichamento como um dos instrumentos ao qual um estudioso recorre, no momento de escrever determinado trabalho científico:

Ao estudioso pede-se, diante da necessidade de realização de um trabalho de grau, que faça um levantamento bibliográfico, utilizando-se de fichas bibliográficas.

O armazenamento dessas informações será realizado num arquivo de fichas ou pelo computador. Outros arquivos igualmente importantes durante a fase de coleta de informações são: o arquivo de leitura, de ideias, de citações.

(MEDEIROS, 2009, p.101)

Nesse contexto descrito por Medeiros (op. cit.), as condições de produção do gênero fichamento são diferentes das relatadas por Bruno e das contempladas na categoria ferramenta pedagógica sugerida por Dionísio e Fischer (2010). É provável que atualmente a maioria dos pesquisadores não utilize mais as fichas bibliográficas como um suporte para registro de informações, mas prefiram registrá-las em uma folha à parte ou digitá-las em um arquivo do word, por exemplo. Ainda que o suporte no qual o fichamento se configure seja variável, no caso deste contexto a que estou me referindo com base em Medeiros (2009), quem escreve o fichamento é um estudioso (que pode ser um graduando, um mestrando, um doutorando, um professor,

um pesquisador). Ele o produz para si mesmo, com o objetivo de registrar ideias apresentadas no texto-alvo as quais poderão ser utilizadas, quando ele for escrever determinado texto acadêmico (projeto de pesquisa, artigo acadêmico, monografia, dissertação de mestrado, tese de doutorado, relatório de pós-doutorado). Considerando este contexto de produção do gênero fichamento, entendo que o texto produzido por Bruno, ainda que tenha sido nomeado de “fichamento”, funciona como um trabalho, elaborado para o professor – leitor privilegiado –, a fim de que ele possa ter, teoricamente, o controle da leitura realizada pelos estudantes.

Semelhantemente, observei que os textos nomeados de “resenhas” pelos participantes, embora tenham a estrutura composicional de uma resenha prototípica, se configuram, no contexto no qual foram produzidos, como trabalhos, dado seus propósitos pedagógicos e avaliativos. A seguir, apresento um trecho que ilustra o que estou afirmando. Trata-se de uma fala de Andrea sobre a produção de uma “resenha”:

*P (Pesquisadora): E como é que surgiu essa:: resenha?
A (Andrea): O professor, ele: disse “esse texto é muito interessante. Eu queria que vocês fizessem uma resenha dele e tal. Aí:, a gente vai discutir depois”. E aí, ele pediu pra fazer resenha do texto e depois a gente discutiu, né?, o texto. Mas ele só deu nota. Ele não::, não corrigiu, não.*

(Entrevista, Andrea, 2015)

Nesse trecho exposto, a concluinte de Pedagogia descreve como se deu o surgimento da solicitação de um texto que ela e seu professor nomearam de “resenha”. Segundo a estudante, o professor, com o argumento de que o texto a ser discutido na aula “*é muito interessante*”, pediu “*pra [os alunos] fazer[em] resenha do texto*”. Os estudantes discutiram o texto indicado e entregaram a “resenha” para o docente. Ele a devolveu para os alunos com nota mas sem correção, conforme afirmou a estudante.

Nesta descrição feita por Andrea, há escolhas discursivas, semelhantes às identificadas na fala de Bruno, sinalizadoras de que a “resenha”, na situação por ela caracterizada, se configura como um trabalho: quem a escreve – os alunos, referidos pelo pronome “vocês” e “a gente”; para quem – para o professor avaliador, referido pelos pronomes “eu” (quando Andrea reproduz o discurso direto do docente) e “ele” (quando a estudante apresenta um discurso indireto dele), e pela referência às ações típicas de um avaliador, “deu nota” e “corrigiu” (no caso, segundo a aluna, o professor não corrigiu a resenha); com que objetivo – controlar, supostamente, a leitura dos

alunos. Além disso, a menção à atribuição de nota à “resenha” é uma pista explícita de que a finalidade da produção é de natureza avaliativa.

A produção da “resenha” mencionada por Andrea e do “fichamento” referido por Bruno evidencia, assim, o inevitável processo de escolarização dos textos, no contexto dos cursos investigados. Entretanto, dentro deste contexto mais amplo, o de escolarização, existem variações no modo de exigir os textos, norteadas por diferentes abordagens de ensino de escrita acadêmica (LEA; STREET, 1998). Na primeira seção do capítulo anterior, inclusive, eu mostrei que os professores participantes da minha pesquisa afirmaram que sempre orientavam seus alunos, quando lhes solicitavam a escrita de dado texto, mas o faziam de maneiras distintas – a partir de modelos de texto, de instruções por escrito, de indicação de normas que regem Revistas Qualis. Sinalizei que estes modos de orientar estavam alinhados às diferentes abordagens de ensino de escrita: habilidades de estudo, socialização acadêmica e letramentos acadêmicos (LEA; STREET, 1998).

A pesquisadora Raquel Franco (2015), ao observar eventos de letramento em aulas de um curso de especialização em Tecnologias e Linguagens, ofertado por uma instituição localizada na cidade de Belo Horizonte, explorou um evento voltado para o gênero resenha acadêmica. Ela descreveu o contexto de produção deste gênero, informando que a professora distribuía para os estudantes um *checklist*, a fim de nortear a elaboração e a correção do texto.

Segundo Franco (op. cit., p. 126), “este *checklist* estava dividido em quatro tópicos: condições de produção (quem, para quem, onde); layout; movimentos textuais (coesão, coerência e retórica) e aspectos linguísticos (gramática e vocabulário)”. Para ela, tal *checklist* cumpre função escolarizada pois se configura como “um conjunto de tarefas e itens que precisam ser seguidos para um determinado fim, apontando para uma ação pragmática e pontual”. Além disso, entende que “as escolhas feitas pela professora na organização e uso desse instrumento alinha-se [sic!] ao modelo de habilidades cognitivas, conforme proposto por Street (2010b)”.

Nas duas situações referidas – a da minha pesquisa e a da pesquisa de Franco (2015) –, foi solicitada a produção de uma “resenha” em um contexto de escolarização: curso de graduação e curso de especialização, respectivamente. Em ambos os casos, o objetivo final da produção da resenha é de natureza avaliativa. No entanto, o modo pelo qual o professor focalizado por Franco (2015) solicitou a escrita da “resenha” é diferente da forma como supostamente o professor de Andrea a solicitou. No primeiro

caso, a proposta foi acompanhada da distribuição de um *checklist* que, embora se configure como uma “ação pontual e pragmática”, nos termos de Franco (op. cit., p. 126), funcionou como um instrumento de orientação para a escrita dos alunos. Já no segundo caso, considerando a caracterização feita por Andrea, a exigência da “resenha” parece ter sido feita sem a indicação de instruções. Estes diferentes modos de exigir o mesmo “gênero” confirmam as nuances no processo de escolarização. Apesar destas nuances, o texto nomeado de “resenha” configura-se, nas duas situações focalizadas, como um trabalho. Dada a sua inserção em uma instituição de ensino, é alvo, inevitavelmente, de um processo pedagógico e, na maioria das vezes, avaliativo.

No entanto, assim como o fichamento, a resenha circula em outros contextos. As pesquisadoras Motta-Roth e Hendges (2010), no livro *Produção Textual na Universidade*, apresentam um capítulo sobre resenha, no qual explicitam o contexto de produção deste gênero na academia:

Esse gênero do discurso é usado na academia para avaliar – elogiar ou criticar – o resultado da produção intelectual em uma área do conhecimento. Esse produto intelectual pode ter a forma, por exemplo, de um livro, um filme, uma exposição de pintura, um CD de música, um *software* de computador e é avaliado sob o ponto de vista da ciência naquela disciplina.

Por meio da avaliação de novas publicações, o conhecimento na disciplina (as teorias e os autores em voga, o saber partilhado entre os pares, as abordagens adotadas, os valores consagrados) se reorganiza e as relações de poder, de *status* acadêmico se reacomodam. A resenha é um gênero do discurso em que a pessoa que lê e aquela que escreve têm objetivos convergentes: uma busca e outra fornece uma opinião crítica sobre determinado livro. Para atender ao leitor, o resenhador basicamente descreve e avalia uma dada obra a partir de um ponto de vista informado pelo conhecimento produzido anteriormente sobre aquele tema. Seus comentários devem se conectar com a área do saber em que a obra foi produzida ou com outras disciplinas relevantes para o livro em questão.

(MOTTA-ROTH; HENDGES, 2010, p.27-28)

Os elementos constitutivos do contexto de produção da resenha, referidos pelas pesquisadoras brasileiras, são, em geral, diferentes dos contemplados em instituições de ensino. Enquanto neste, é o aluno que escreve para o professor (geralmente, único leitor) com o objetivo de que este o avalie, atribuindo-lhe uma nota (casos descritos por Franco (2015) e Andrea); naquele, é um especialista em determinada área do saber que, tendo como leitores (no plural) um público, em geral,

da área, avalia determinado produto intelectual (a exemplo de um livro) “sob o ponto de vista da ciência naquela disciplina”, visando a fornecer “uma opinião crítica”. Além disso, considerando o contexto de circulação do gênero, a resenha, enquanto um trabalho, tem um espaço restrito de circulação – professor avaliador ou aluno avaliado –, ao passo que, quando não passa por este processo de escolarização, circula em um ambiente mais amplo, visto que é publicada, por exemplo, em periódicos e revistas (online e/ou impressos) da área.

Nesta perspectiva, tanto a resenha quanto o fichamento são gêneros que circulam em outras esferas sociais, inclusive na acadêmica (resenha publicada em periódico), mas, quando introduzidos em sala de aula, se transformam em objetos de ensino, desempenhando, em geral, função pedagógica com caráter avaliativo, na maioria das vezes.

Ao explorar alguns trechos dos textos que os estudantes me disponibilizaram, nas entrevistas, identifiquei algumas escolhas discursivas feitas por eles que parecem estar alinhadas ao que eu venho argumentando ao longo dos capítulos analíticos desta tese. A seguir, apresento um parágrafo que consta da introdução de um texto nomeado por Carla de “diário de bordo”:

Para a turma da primeira fase do curso de Pedagogia noturno da Universidade Federal de Minas Gerais, os meses de abril e maio de 2015 representaram, entre outras coisas, uma importante busca pelo conhecimento de autores clássicos. Um dos principais instrumentos para essa busca foram as aulas de Sociologia da Educação I – focadas especialmente em Émile Durkheim, Karl Marx e Max Weber – que nos levaram a compreensão de uma série de conceitos e diferentes visões de sociedade e que nos fazem observar o sistema educacional com olhos mais atentos.

(Trecho do Diário de Bordo produzido por Carla, 2015, p.2)

O fragmento exposto é o primeiro parágrafo da introdução do “diário de bordo” produzido por Carla, caloura de Pedagogia. Neste fragmento, há algumas escolhas discursivas que parecem apontar o contexto de produção escolarizado. A caloura escreve em nome da turma da qual fazia parte, conforme indica o uso da preposição “para” que antecede a referência à turma – *“Para a turma da primeira fase do curso de Pedagogia noturno da Universidade Federal de Minas Gerais, [...]”*. Esta referência situa o lugar social do qual está escrevendo: estudante de graduação, integrante da turma referida. Ao assumir o “eu” que escreve na condição de estudante, Carla se dirige ao seu leitor potencial, também situado no contexto acadêmico: o professor que

ministrou a disciplina de Sociologia da Educação I e exigiu a produção do “diário de bordo”. Não há, no fragmento, referência direta a este leitor, mas é possível inferi-lo, considerando tanto o contexto em que o texto está situado, como já referido, quanto o que é dito e como é dito.

No fragmento em questão, a caloura explicita, positivamente, o que os meses de abril e maio de 2015 – nos quais ocorreu o estudo dos textos cujas ideias foram contempladas no “diário de bordo” – “representaram”: “*importante busca pelo conhecimento de autores clássicos*”, “*compreensão de uma série de conceitos e diferentes visões*”, “*observar [...] com olhos mais atentos*”. Esta menção ao que os meses referidos representaram para ela sugere um deslocamento da estudante para a posição de avaliadora deste período, demonstrando, aparentemente, compreensão das contribuições advindas das discussões dos textos de Émile Durkheim, Karl Marx e Max Weber. Entretanto, não obstante Carla assuma esta posição de avaliadora, considerando o contexto de produção e circulação do “diário de bordo”, parece-me que suas afirmações destacadas anteriormente se configuram como uma estratégia da discente de agradar seu professor. Possivelmente, ela deve ter partido do pressuposto de que ele esperava, no texto, elogios às aulas, menção à produtividade dos estudos, despertamento do senso crítico. Partindo desta possível premissa, a caloura escreve pensando na reação-resposta do professor: ao ler o que lhe agrada, ele, por estar assumindo o papel de avaliador, atribuirá uma “boa nota” ao texto produzido. Todavia, a escrita da caloura se apresenta genérica, pois ela não desenvolve as afirmações que faz: não explicou por que e de que forma os meses de abril e maio representaram importante busca pelo conhecimento dos autores clássicos, nem explicou de que maneira a série de conceitos e diferentes visões contribuíram para que ela ficasse “com olhos mais atentos”. Não há, assim, aprofundamento das ideias, apenas assertivas amplas, jargões, sugerindo que o interesse da discente não era o de se engajar efetivamente com o que estava escrevendo, mas o de colocar alguns termos, no seu texto, a partir dos quais ela poderia criar uma imagem positiva para seu avaliador.

Na seção de introdução de outro texto produzido pela mesma caloura, nomeado de “portfólio”, ela também parece recorrer à estratégia de tentar agradar o docente, a partir de escolhas discursivas cujo sentido evidencia uma avaliação favorável da disciplina na qual o texto escrito foi solicitado:

Para a turma A da primeira fase do curso de Pedagogia noturno da Universidade Federal de Minas Gerais, o primeiro semestre de 2015 significou, entre outras coisas, um importante aprofundamento no que tange às políticas educacionais brasileiras, alterando significativamente nosso conhecimento e visão acerca do sistema político que afeta diretamente o funcionamento da educação no Brasil.
(Trecho do Portfólio produzido por Carla, 2015, p.2)

Esse fragmento apresentado assemelha-se ao anterior no que se refere ao que é dito e ao modo pelo qual é dito. A caloura Carla o inicia da mesma forma que iniciou o anterior: escreve em nome da turma da qual fazia parte. Em seguida, expõe o que o primeiro semestre de 2015 “significou” (no trecho anterior, ela utilizou o verbo “representou”): *“importante aprofundamento”* e *“alterando significativamente nosso conhecimento e visão”*. A escolha pelo adjetivo “importante” e pelo advérbio “significativamente” parece evidenciar a tentativa da discente de agradar o professor – o avaliador do texto – dado o sentido positivo que estes termos sugerem. Ao escolhê-los, ela busca, assim, criar uma imagem para o docente de que o resultado de ter cursado a disciplina de Política da Educação foi produtivo, contribuiu para sua formação acadêmica, logo, o “portfólio” produzido merece uma boa nota. No entanto, esta imagem está um pouco comprometida, pois, assim como observei no trecho anterior, neste, as afirmações da caloura são genéricas: ela não explica em que medida o semestre lhe permitiu aprofundar sua visão no tocante às políticas educacionais brasileiras, nem explicita de que forma seu conhecimento e visão foram alterados.

Nas conclusões de alguns textos produzidos pelos estudantes, percebi, também, uma possível tentativa de agradar o leitor (professor avaliador) a partir da apresentação de uma visão muito favorável à disciplina na qual o texto foi exigido. O fragmento da conclusão escrita por Mariana, no texto que ela nomeou de “diário de bordo”, ilustra esta minha constatação:

Estudar a disciplina de Sociologia da Educação durante esse período foi extremamente importante para uma formação crítica a respeito do contexto político que estamos vivendo. Vejo também que nossa visão sobre ser pedagogo e a importância do professor na sociedade também foi modificada durante as aulas, com certeza temos olhar diferenciado e mais maduro sobre as questões educacionais.

[...]

Os textos, conceitos, conversas e debates em sala de aula foram de extremo proveito para uma concepção mais madura a respeito desses autores. Percebo a necessidade de entendermos o contexto histórico

que eles viveram para que possamos compreender melhor a contribuição de cada um deles para os modelos sociais, inclusive educacional, que vivemos hoje. A leitura dos textos e os debates, posteriormente, deixaram o conteúdo programático da matéria mais acessível para entendimento. Considero que meus “horizontes” de discussões com outros profissionais e amigos foi expandido e tenho uma visão mais clara a respeito desses temas.

(Trecho do Diário de Bordo produzido por Mariana, 2015, p.8, grifos meus)

No fragmento apresentado, a caloura de Pedagogia avalia como foi sua experiência de ter cursado a disciplina Sociologia da Educação. Ao avaliá-la, a discente – que escreve do lugar social de aluna de tal disciplina – faz afirmações com teor bastante positivo, conforme meus grifos no trecho. Em alguns momentos, ela exagera nos elogios, como sugere o uso do advérbio “extremamente” (em “extremamente importante”) e do adjetivo “extremo” (em “extremo proveito”).

A maioria das escolhas discursivas feitas por Mariana parece contribuir para criar uma imagem para o leitor do seu texto (o professor avaliador) de que a disciplina focalizada lhe permitiu avançar no processo de aprendizagem, saindo de um estágio elementar para um estágio mais avançado, conforme sugere a escolha dos adjetivos “crítica”, “modificada”, “diferenciado”, “madura”, “expandidos” e “clara” que se referem, respectivamente, aos substantivos “formação”, “visão”, “olhar”, “concepção”, “horizontes” e “visão”. A associação daqueles adjetivos a estes substantivos evidencia a mesma ideia, qual seja, a de que a disciplina cursada significou para a discente um espaço de transformação e ampliação de conhecimentos. A opção por afirmar isto de formas variadas, recorrendo a diferentes substantivos e adjetivos, parece ser uma estratégia a que Mariana recorre para dizer (e reforçar) ao seu avaliador que, tendo em vista esses resultados favoráveis, alcançados (supostamente) após cursar a disciplina, ela merece ser bem avaliada, ter uma boa nota. Entretanto, assim como Carla, Mariana cria uma imagem superficial, pois não desenvolve as afirmações que faz no texto. Ela não esclarece, por exemplo, de que forma a disciplina gerou as mudanças sobre as quais fez referência: o que significa uma “formação crítica”; em que medida sua concepção ficou “mais madura”; como teve seus “horizontes expandidos”.

Ao escrever as conclusões de outro texto, nomeado por ela de “portfólio”, demonstra esta mesma postura:

A disciplina de Política Educacional trouxe um conhecimento mais consistente a respeito das Políticas sociais e educacionais brasileiras. A leitura dos bons autores nos ajudaram a fomentar o nosso próprio raciocínio crítico sobre o nosso contexto histórico e atual a respeito da educação. Percebe-se a urgência da área em investimentos, bons profissionais, reconhecimento e tantos outros fatores.

(Trecho do Portfólio produzido por Mariana, 2015, p.9, grifos meus)

O fragmento exposto constitui o primeiro e único parágrafo apresentado nas conclusões do “portfólio” produzido por Mariana. Os meus grifos neste fragmento reforçam o que venho afirmando: parece haver, nos textos focalizados, uma tentativa dos alunos em agradar o avaliador a partir da inserção de assertivas que acreditam ser as esperadas por ele. Todavia, à semelhança do que observei nos outros fragmentos, as assertivas em destaque, neste exemplo, são genéricas. A caloura não explica em que medida a disciplina Política Educacional “trouxe um conhecimento mais consistente” (“consistente” em que sentido?), nem explica de que forma a leitura dos autores indicados pela sua professora lhes ajudou a “fomentar pensamento crítico” (o que será que ela entende por “pensamento crítico”?).

Parece-me, assim, que, ao assumirem a condição de alunas que escrevem para o professor avaliador, Carla e Mariana fazem escolhas discursivas, em seus textos, pensando, provavelmente, em gerar uma reação-resposta do docente que lhes seja favorável. Esta postura das discentes está em consonância com o que nos lembra Bakhtin (2003 [1952-1953], p.320), os “enunciados [são] elaborados em função da eventual reação-resposta [do destinatário], a qual é o objetivo preciso de sua elaboração. O papel dos outros, para os quais o enunciado é elaborado [...] é muito importante.”

Como as calouras do curso de Pedagogia sabiam que estavam escrevendo o “diário de bordo” e o “portfólio” para seus professores, a fim de que eles pudessem avaliar seu nível de aprendizagem, elas escreveram aquilo que acreditavam ser o esperado pelos docentes – afirmações que sinalizassem aprendizados, produtividade das discussões feitas em sala de aula, etc. Empregaram substantivos, adjetivos e advérbios com sentidos positivos, na tentativa de criar, nos textos, uma imagem favorável do seu processo de aprendizagem, visando, provavelmente, a agradar os docentes e, como consequência, obter como recompensa uma produtiva reação-resposta deles, materializada na atribuição de uma boa nota.

A busca por agradar professores é uma atitude recorrente não só na academia, mas em quaisquer contextos de escolarização. Marcuschi (2001), ao explorar o contexto de educação básica, sinaliza esta realidade:

O objetivo maior do aluno ao produzir um texto parece ser o de agradar o professor, tendo em vista obter sua simpatia, sua adesão como leitor-autoridade e, com isso, uma avaliação favorável.

.....
Obviamente, o aluno sabe que seu leitor imediato – e talvez o único – é o professor, a quem compete controlar e julgar a qualidade da produção. O autor-sujeito, nesse contexto, desaparece, emergindo o aluno, que está preocupado apenas em cumprir com eficiência uma tarefa escolar, onde um padrão previamente determinado torna-se a referência inquestionável. O entorno é de tal modo artificializado, que acaba funcionando como uma barreira à construção, no espaço escolar, de uma situação efetiva de interlocução.

(MARCUSCHI, 2001, p. 177 e 184)

Essas reflexões feitas pela pesquisadora brasileira sobre um dos principais objetivos do aluno, quando produz um texto para o professor, está em consonância com o que eu havia explorado anteriormente em relação às calouras do curso de Pedagogia: possivelmente, elas escreveram para agradar o avaliador dos seus textos e, assim, obter avaliação favorável.

Portanto, o “diário de bordo” e o “portfólio” produzidos pelas calouras, assim como o “fichamento” e a “resenha” escritos pelos concluintes (Bruno e Andrea, respectivamente) – restritos ao espaço acadêmico e ao cumprimento de finalidades pedagógicas e avaliativas – são transformados em objetos de ensino.

5.3 Conclusão

Neste capítulo, focalizei a ação letrada de produzir textos escritos, a partir das maneiras pelas quais os estudantes caracterizavam tal ação, dando continuidade à exploração das ações letradas identificadas na pesquisa.

Busquei evidenciar a presença da prática de letramento escolarizada, relacionando as nomeações dadas pelos estudantes aos textos produzidos com trechos das entrevistas e fragmentos de textos escritos por eles.

Argumentei que os textos “fichamento” e “resenha”, mencionados por Bruno e Andrea, funcionam como ferramentas pedagógicas (DIONÍSIO; FISCHER, 2010), com caráter avaliativo, porque foram exigidos em sala de aula a fim de que o professor

pudesse supostamente controlar a leitura feita pelos estudantes. Em outros contextos, tais textos desempenham outras funções, apresentando condições de produção e circulação diferentes das acadêmicas, conforme caracterizações dos gêneros fichamento e resenha feitas, respectivamente, por Medeiros (2009) e Motta-Roth e Hendges (2010), como sinalizei neste capítulo.

Semelhantemente, argumentei que o “diário de bordo” e o “portfólio”, referidos por Carla e Mariana, embora circulem em outras esferas sociais, por terem sido introduzidos em sala de aula, se transformaram em objetos de ensino. Tentei sinalizar esta função fundamentada no princípio bakhtiniano de que os “enunciados [são] elaborados em função da eventual reação-resposta [do destinatário]”. Com base nesse princípio, explorei, nos textos escritos pelas alunas focalizadas, escolhas discursivas que indicavam sua tentativa de obter uma reação-resposta favorável do seu leitor – professor avaliador. Mostrei que elas inseriam, nos textos, afirmações elogiosas à disciplina cursada, almejando, possivelmente, agradar o docente e, com isso, obter uma boa nota.

Correlacionei esta minha compreensão – de que os estudantes, quando escrevem seus textos, parecem estar preocupados, sobretudo, em agradar seu leitor – com as reflexões feitas, nesta mesma direção, por Marcuschi (2001), ao focalizar qual o principal objetivo e o leitor privilegiado dos textos produzidos na escola.

A provável preocupação em agradar o professor mostra a ligação entre a ação letrada de produzir textos escritos e a presença da prática de letramento escolarizada: os textos produzidos pelos estudantes refletem a função pedagógica, muitas vezes avaliativa, da escrita, direcionada, recorrentemente, para o professor que avalia sejam os textos produzidos na própria academia, sejam os advindos de outros contextos, mas que nela foram introduzidos e transformados em objetos de ensino.

Tal preocupação dos discentes em agradar os docentes, ao produzirem seus textos, revela também que a prática de letramento escolarizada é parcialmente tácita, pois, apesar de o professor não ter dito, explicitamente, que o texto deveria ser produzido porque seria avaliado, os alunos sabiam que estavam escrevendo para um leitor específico, cujo papel era o de avaliar o texto escrito e atribuir uma nota, dadas as exigências institucionais às quais todos os envolvidos estavam submetidos. Em outras situações, porém, o professor dizia explicitamente para os alunos que eles deveriam escrever determinado texto porque seriam avaliados, a exemplo do que Bruno e Andrea me relataram.

No próximo capítulo, exploro a última ação letrada identificada no estudo – avaliar textos escritos –, a fim de ratificar que a prática de letramento escolarizada está presente nas caracterizações de todas as ações focalizadas.

6 AÇÃO LETRADA 4: AVALIAR TEXTOS ESCRITOS

“Você tem que ter nota. Trabalho serve para ter nota.”

(Entrevista, Carla, 2015)

“/.../ porque eu acho que:, se eu fizer um trabalho e não der um retorno, não adianta nada, né? Sem dar retorno, pra que adianta?”

(Entrevista, Tatiana, 2015)

6.1 Introdução

Neste capítulo, exploro a última ação letrada identificada na pesquisa, avaliar textos escritos. Busco responder à questão 1.4, apresentada na lógica de investigação da pesquisa: Como a ação letrada de avaliar textos escritos realizada por professores pode ser caracterizada por eles mesmos pelos os alunos, durante as entrevistas? Para tal, organizei este capítulo em duas seções, além desta introdução e das conclusões. Na primeira seção, apresento como os professores caracterizam a ação letrada em foco e, na segunda, como os alunos caracterizam-na.

A nomeação desta ação letrada parece ter ficado um pouco genérica, por isso quero explicitar melhor o que estou entendendo por avaliação. Para Villas Boas (2006), a avaliação, em contextos de escolarização, pode ocorrer de diversas maneiras e de diferentes modos, podendo apresentar uma natureza formal ou informal. Considerando os dados construídos na minha investigação, optei pelo segundo tipo de avaliação que é feito, segundo a autora, a partir de provas e atividades (trabalhos), realizados em data e local previamente definidos, aos quais é atribuída, em geral, uma nota. No âmbito da avaliação formal, busquei explorar, nas falas dos participantes da minha pesquisa, de que forma tal avaliação acontecia: processualmente – antes da atribuição de uma nota ao trabalho realizado, os alunos tinham a possibilidade de reescrevê-lo ou, pelo menos, recebiam dos professores feedbacks quanto aos textos produzidos – ou como um produto – apenas atribuição de nota, como acontece na pedagogia do exame (LUCKESI, 2003). Certamente, um professor universitário utiliza outras formas de avaliação, a exemplo da avaliação de trabalhos apresentados oralmente. Como não tive condições de observá-los em sala de aula, não exploro esta modalidade de avaliação.

Em relação aos docentes, mostro que todos afirmaram dar um retorno aos alunos quanto aos textos corrigidos, embora cada um deles recorresse a uma maneira diferente: correções coletivas, uso de códigos de correção e elaboração de bilhetes. Já no tocante aos alunos, mostro que todos asseguraram que não recebiam feedbacks dos textos produzidos, apenas notas.

6.2 Ação de avaliar textos escritos caracterizada por professores

Ao descreverem como avaliavam a escrita dos textos de seus alunos, os professores evidenciaram que esta avaliação era sempre marcada por um feedback em relação ao que os discentes escreviam.

A professora Tatiana, vinculada ao curso de Pedagogia, relatou-me que planejava a disciplina de Metodologia da Pesquisa I a partir da realização de cinco oficinas relativas às etapas fundamentais da elaboração de um projeto de pesquisa: leitura de textos de divulgação científica; abordagem de problema de pesquisa; construção da hipótese; estratégia de verificação e simulação de trabalho acadêmico. Segundo ela, em todas estas oficinas, realizava uma correção coletiva dos textos escritos pelos alunos. No trecho a seguir, apresento a descrição de como a docente conduzia a primeira oficina:

P (Pesquisadora): E nessas disciplinas que você ministra na graduação, você costuma solicitar algumas produções de TEXto? Como é que é?

T (Tatiana): Muito. Muita coisa /.../. No caso do primeiro período/ só que (+) qual que é a dificuldade? É dar o retorno pra os alunos, porque eu acredito que não adianta NADA pedir pra o aluno ler, produzir, se eu não: dou retorno pra ele. Então, eu tenho feito práticas e oficinas de correção coletiva disso /.../. Então, num primeiro momento, a gente trabalha, assim, o que que é a leitura de um texto acadêmico (+). Então, a gente propõe, em geral, textos que nem são tão acadêmicos, mas que são de divulgação científica (+), mas textos fresquinhos, assim, 2015 /.../. Então, na primeira oficina, eles fazem um fichamento disso. O:, o objetivo é fazer o fichamento. Então, eles recebem/ eu MANdo pra eles texto falando de:, de fichamento. Eu também vou falar um pouquinho sobre isso na aula. Aí, eles produzem. Aí, depois (+), como o texto é o mesmo, a gente espera que: cada aluno que pegar o fichamento do colega vai ter a mesma noção do texto como um todo. Então, a gente faz uma oficina de correção coletiva (+). Cada um corrige o do outro (+) e depois eu dou o meu pra eles (+) compararem. Porque: o que que acontece? Uma sala de 30 ((alunos)), eu não consigo corrigir, em uma semana, tudo isso. Então, é feita essa correção (+) /.../. Isso tudo ((as oficinas)) intermediado com aulas e SEMpre fazendo essas correções. Sempre tem que dar um retorno,

porque senão eles não crescem e; e eles têm a oportunidade de corrigir a partir da correção que é feita coletivamente, porque aí:, na:, na correção coletiva, eles TROcam os trabalhos (+), cada aluno está lendo o do outro colega /.../. Então, eu tento fazer dessa forma, dando oportunidade pra ele corrigir. Aí, quando eu vou dar uma lida, já é uma versão que teve essa correção coleti:va, que teve uma crí:tica, uma discussão. Aí, eles me entregam. Mas aí, eu dou aquela lida muito geral, porque não tem (+), não tem tempo.

(Entrevista, Tatiana, 2015)

No trecho exposto, Tatiana caracteriza a primeira oficina que realiza com os alunos matriculados na disciplina Metodologia da Pesquisa I. Segundo ela, “o objetivo [desta oficina] é fazer o fichamento”. Para tal, sete etapas são elencadas pela docente: discussão sobre um texto de divulgação científica; indicação de textos sobre como se faz um “fichamento”; explicação, em sala de aula, sobre este texto; produção de um “fichamento” sobre o texto de divulgação científica discutido no início da oficina; correção coletiva dos “fichamentos” produzidos; reescrita do “fichamento”; correção final do professor.

Estas etapas referentes ao texto nomeado por Tatiana de “fichamento” incluem as ações letradas que venho focalizando na presente tese: solicitação, produção e avaliação de textos escritos. No caso desta última, foco deste capítulo, Tatiana considera indispensável dar feedback aos discentes em relação aos textos que produzem: “eu acredito que não adianta NADA pedir pra o aluno ler, produzir, se eu não: dou retorno pra ele”; “se eu fizer um trabalho e não der um retorno, não adianta nada, né? Sem dar retorno, pra que que adianta?” A repetição da afirmação “não adianta nada” e a pergunta retórica, elaborada com o mesmo sentido, “pra que que adianta?” são pistas de contextualização que permitem inferir a concepção de Tatiana no tocante ao processo de ensino e aprendizagem: processo construído a partir de um diálogo entre seus participantes e do entendimento de que a avaliação é processual. Se, de um lado, o professor exige a escrita de dado texto; de outro, deve dar um retorno ao aluno, a fim de que ele possa fazer os ajustes necessários no texto.

Tatiana faz duas escolhas discursivas que reforçam esta sua concepção. Primeira, emprega a forma verbal “crescem” para se referir ao resultado de dar retorno para os alunos quanto aos textos por eles escritos. Segunda, usa o substantivo “oportunidade” também relativo aos benefícios de dar feedback – “eles têm a oportunidade de corrigir” –, ou seja, eles têm a oportunidade de aprender algo e obter

uma nota melhor. Esta postura da docente ratifica seu compromisso com o processo de aprendizagem dos alunos, seu interesse em socializá-los com as práticas e discursos característicos da academia, conforme eu já havia sinalizado na seção 4.2.

As três últimas etapas supramencionadas dizem respeito ao modo processual pelo qual a ação letrada de avaliar textos escritos é conduzida por Tatiana: correção coletiva, reescrita individual e correção individual, respectivamente. Na correção coletiva, Tatiana autoriza os alunos a desenvolverem um papel que é preferencialmente o dela, o de corretores dos textos dos colegas de turma: *“cada um [aluno] corrige o [texto] do outro [aluno] (+) e depois eu dou o meu pra eles (+) compararem”*. Ela acredita que eles estão aptos a fazer tal correção, pois, segundo ela, *“a gente espera que: cada aluno que pegar o fichamento do colega vai ter a mesma noção do texto como um todo”*, logo, eles teriam, supostamente, capacidade para corrigi-lo.

A escolha por correções coletivas dos textos dos discentes é justificada também pelas condições de trabalho de que a docente dispõe: quantidade de aluno por turma – *“[em] uma sala de 30 ((alunos)), eu não consigo corrigir, em uma semana, tudo isso [todos os textos solicitados nas oficinas]. Então, é feita essa correção [coletiva]”* – e falta de tempo devido ao número de atividades desenvolvidas na universidade – *“eu dou aquela lida muito geral, porque não tem (+), não tem tempo”*. Segundo Tatiana, estas condições de trabalho impedem-na de corrigir individualmente cada texto produzido por seus alunos. No entanto, como considera o feedback essencial ao processo de aprendizagem dos discentes, faz um ajuste na situação, recorrendo a correções coletivas.

Na reescrita individual, os alunos revisitarão o texto produzido, com base nos comentários feitos em sala de aula pelos seus colegas de turma, bem como no modelo de “fichamento” elaborado pela docente – *“eu [professora Tatiana] dou o meu [“fichamento”] pra eles (+) compararem”*. Feita a reescrita, eles entregam o texto para a professora a fim de que ela possa corrigi-lo e atribuir-lhe uma nota, dadas as exigências institucionais.

A realização de correções coletivas e a distribuição de um modelo do texto produzido, para fins comparativos, se configuram como uma tentativa produtiva da docente de explicitar para os discentes o que ela espera dos textos deles. No entanto, esta tentativa de explicitação pode apresentar um caráter genérico, dada as limitações de posicionar os alunos como os próprios revisores dos textos dos colegas e esperar

que eles, ao terem acesso ao modelo de “fichamento” produzido pela professora, conseguirão, por si sós, inferir como devem fazer ajustes no “fichamento” deles. A provável natureza genérica da explicitação feita pela professora parece estar perpassada pela prática institucional do mistério (LILLIS, 1999, 2001): embora a tentativa de explicitar as convenções da escrita, a partir de correção coletiva e apresentação de modelo, estas convenções ficam parcialmente implícitas, pois, caberá aos alunos inferirem-nas, à semelhança do que explorei no segundo capítulo analítico no tocante à ação letrada de solicitar textos escritos.

Além disso, a distribuição de um modelo de texto pode implicar a compreensão de que a academia é uma comunidade homogênea, cujos discursos e práticas são uniformes. Pode-se criar a impressão de que, se o aluno aprender a produzir seu “fichamento” à semelhança do produzido pela sua professora, saberá produzi-lo em quaisquer contextos. Esta compreensão de que, quando se aprende a escrever determinado texto, basta reproduzir, automaticamente, em outras situações, a forma de escrevê-lo, está aliada aos princípios da abordagem de ensino de escrita habilidades de estudo (LEA; STREET, 1998), cujo foco reside justamente no entendimento de que a escrita é um conjunto de habilidades individuais e cognitivas passível de reprodução, nos diferentes contextos em que se configura.

Esta abordagem de habilidades de estudo, juntamente com a prática institucional do mistério, estão a serviço da prática de letramento escolarizada. As escolhas discursivas feitas por Tatiana, ao caracterizar como realizava a primeira oficina, evidenciam: (1) a esfera de atividade e comunicação humana na qual a oficina está situada – a academia –; (2) o texto alvo de produção e avaliação – o “fichamento”, também referido por “trabalhos” (“eles TROcam os trabalhos”) –; (3) o objetivo da escrita – avaliar a aprendizagem do aluno (“cada um [aluno] corrige o [texto] do outro” e “eu [professora avaliadora] dou aquela lida muito geral”) –; (4) os envolvidos no processo de escrita e reescrita – o autor do texto são os alunos (“eles [os estudantes] fazem um fichamento”) e os leitores são os colegas de turma e o professor da disciplina, conforme os trechos citados no item 3.

A professora Lurdes, também vinculada ao curso de Pedagogia, ao descrever suas experiências com a avaliação dos textos escritos pelos seus alunos, afirma que sempre os corrigia, mas, diferentemente de Tatiana que promovia correções coletivas, ela fazia correções individuais, conforme trecho a seguir:

P (Pesquisadora): E como você tem observado o desempenho deles ((dos alunos)) nessas atividades que você passa?

L (Lurdes): Quando eu comecei ((a ministrar aulas na universidade)), eu tinha uma proposta, e fazia, que era o seguinte (+) eu sempre dava oportunidade pra os alunos reescreverem os trabalhos. Então, eu:, eu avalia:va, devolvi:a com as ponderações todas, com as correções, porque eu corrijo tudo, até acentuaÇÃO, tudo ((tom de riso)) (+), ortografi:a e tal (+). Então:, eu dava oportunidade pra quem quisesse reescrever (+), podia reescrever e me devolver e eu reavaliava o trabalho, entendeu? Só que é uma:, uma trabalhadeira louca e eu principalmente/ além da trabalhadeira, né?, quanto mais tempo a gente está na universidade, mais trabalho a gente tem ((risos)). Você vai se envolvendo em mais coisa, então, você vai ficar com menos tempo. Então, além de: o tempo ficar muito restrito pra isso, eu comecei a perceber que tinha, em geral, um envolvimento muito pequeno dos alunos nessa reescrita. Então, eu devolvia o trabalho TODO cheio de marcas. Eu tenho códigos. Então:, até hoje, faço isso, assim (+), vamos supor, se eu coloco E ao lado, é porque ali tem um problema de elaboração, se eu coloco C é porque tem um problema de concordância (+), se eu coloco:, eh (+), D, é porque ele ((aluno)) precisa desenvolver mais aquela ideia, porque ali eu estou avaliando que a ideia ficou pouco desenvolvida, podia explorar mais. Então, na época, eu fazia isso, corrigia e: eu percebia o seguinte (+) eles devolviam o trabalho refei:to com as coisas que eram ponTUAIS corrigidas. Então, se é uma concordância, corrigia a concordância (+), entendeu? O D, que era o desenvolver a iDEIA, eles punham mais uma frase ((tom de riso)) e eu tinha o trabalho de ler TUDO de novo por uma diferença muito pequena de aprendizagem principalmente, porque o que eu queria era que eles retoMASsem, tentassem. Então, eu parei. Hoje em dia, eu não faço mais.

(Entrevista, Lurdes, 2015)

No trecho exposto, a professora Lurdes descreve, em dois momentos, sua ação de avaliar os textos produzidos pelos seus alunos. No primeiro momento, referente ao início de sua experiência docente na UFMG, ela afirmou que corrigia minuciosamente os textos – “*eu corrijo tudo*”, “*eu devolvia o trabalho TODO cheio de marcas*” –, propunha a reescrita aos alunos e avaliava a reescrita.

No segundo momento, advindo de uma experiência mais consolidada na instituição, ela deixou de propor a reescrita: “*Eu parei. Hoje em dia, eu não faço mais*”. Cita dois argumentos para justificar esta desistência. O primeiro está relacionado às suas condições de trabalho as quais interferem, de fato, nas escolhas e nas decisões dos docentes: aumento na realização de atividades acadêmicas – “*Quanto mais tempo a gente está na universidade, mais trabalho a gente tem ((risos))*”, *você vai se envolvendo em mais coisa, então, você vai ficar com menos tempo*”. Já o segundo argumento diz respeito à sua constatação de que era “*uma trabalhadeira louca*” que não estava surtindo o efeito esperado – “*diferença muito pequena de aprendizagem*

principalmente”, pois ocorria “*um envolvimento muito pequeno dos alunos nessa reescrita*”, “*eles devolviam o trabalho refeito com as coisas que eram pontuais corrigidas*”. Não obstante todo empenho e dedicação que a professora afirmou demonstrar, ao corrigir minuciosamente os textos dos seus alunos, – sugerindo seu compromisso com o processo de aprendizagem deles, como também sinalizei na seção 4.2 –, parece que eles não correspondiam às suas expectativas, no sentido de se engajarem com a reescrita do texto.

No primeiro momento, em que a professora propunha a reescrita, a escrita era avaliada processualmente: um texto não fica pronto e acabado na primeira vez em que é produzido, pelo contrário, precisa ser, paulatinamente, aprimorado. Já no segundo momento, a avaliação era pontual: os alunos escreviam o texto, a professora o corrigia e atribuía-lhe uma nota, sem que os discentes tivessem a oportunidade de revisá-lo a fim de aprimorá-lo, se necessário. Apesar desta mudança na forma de conduzir a ação letrada de avaliar os textos (com reescrita e sem ela), Lurdes, em ambos momentos, afirma corrigi-los com base em um sistema de códigos: “*Eu tenho códigos. Então:, até hoje faço isso, assim (+), vamos supor, se eu coloco E ao lado, é porque ali tem um problema de elaboração, se eu coloco C, é porque tem um problema de concordância (+), se eu coloco:, eh (+), D, é porque ele precisa desenvolver mais aquela ideia*”.

A descrição que Lurdes faz do uso de códigos sinaliza o que é indicado e como o é, na correção dos textos dos alunos. Em relação aos conteúdos a que estes códigos se referem, a docente afirma que corrigia tudo: desde aspectos relativos ao uso das convenções de escrita (ortografia, acentuação) até os aspectos textuais (questões de elaboração e desenvolvimento de ideias). Estes conteúdos estão alinhados aos focalizados, em geral, na abordagem de habilidades de estudo (LEA; STREET, 1998), centrada no domínio de regras e normas necessárias à escrita.

No tocante ao modo pelo qual estes códigos apareciam nos textos dos alunos, Lurdes indicava, na margem (“ao lado”), a letra inicial da palavra que representava o conteúdo a ser repensado: E para elaboração; C para concordância e D para desenvolvimento, por exemplo. Esta forma de corrigir os textos, centrada na indicação de “erros”, está em consonância com o tipo de correção denominado por Eliana Ruiz (1998) de classificatória. Em sua tese de doutorado sobre como se corrige redação na escola, a pesquisadora brasileira identificou quatro tipos de correção: indicativa, resolutive, classificatória e textual-interativa. No caso da correção classificatória, o

professor utiliza símbolos, no texto do aluno, a fim de sinalizar as inadequações encontradas, as quais deverão ser solucionadas pelo discente. Todavia, a indicação de símbolos/códigos não é transparente. Usar um código para registrar que, em determinado trecho, há um problema de elaboração no texto, por exemplo, pode ser algo muito genérico – Elaboração de quê? Em que sentido? Subjacente ao emprego de códigos está, assim, a prática institucional do mistério (LILLIS, 1999, 2001), pois seu uso não garante que os estudantes entenderão seu significado e saberão como deverão proceder na reescrita. Talvez, a dificuldade de entender como deveriam reescrever o texto corrigido pelo professor contribua para que os discentes devolvam “o trabalho refeito com as coisas que eram pontuais corrigidas”, como Lurdes constatou.

Enquanto Lurdes fazia estas correções classificatórias, Elisa lançava mão da correção textual-interativa:

/.../ Eu coloco muito bilhetinho, assim. “Se você ((aluno)) reler esse pedaço ((do texto)), se coloque no lugar de um possível leitor. Imagine que você vai ler isso pra alguém que não é da área. Você acha que a pessoa entenderia? Sempre se coloque no lugar de um leitor” /.../.
(Entrevista, Elisa, 2015)

No trecho acima, a professora Elisa menciona o tipo de correção que realizava, quando corrigia os textos dos seus alunos – “muito bilhetinho”. De acordo com o estudo desenvolvido por Ruiz (1998), este tipo de correção é o que mais gera efeitos produtivos na reescrita dos textos, se comparado aos outros tipos, pois contempla uma proposta de diálogo entre os envolvidos na (re)escrita do texto (aluno, como avaliado; professor, como avaliador).

Não averigüei se, após os bilhetinhos escritos pela professora Elisa, ocorria uma melhora nos textos reescritos pelos seus alunos, porque este não era o meu objetivo. Entretanto, quero chamar a atenção para a natureza dos comentários que ela disse que escrevia nos bilhetes: “se coloque no lugar de um possível leitor”, “imagine que você vai ler isso pra alguém que não é da área”. O emprego, no imperativo, dos verbos “coloque” e “imagine” e o uso do adjetivo “possível” referente ao substantivo “leitor” são escolhas discursivas que estimulam o autor do texto a se imaginar em uma situação diferente da que se encontra. O autor é convidado a desempenhar o papel social de alguém que escreve a partir de determinada área para um “possível leitor” “que não é da área”. O estímulo para pensar em “um possível

leitor” é uma tentativa de Elisa de ampliar os horizontes dos discentes, sugerindo-lhes que o texto seria lido por alguém cujo papel não seria o de avaliador, embora os estudantes soubessem que era. Esta postura de buscar dialogar com os alunos foi evidenciada ao longo das entrevistas realizadas com esta docente. Disse-me que tem um carinho muito especial pelos calouros, por estarem ingressando na universidade, um lugar, até então, desconhecido deles. Em virtude disso, sentia a necessidade de orientá-los da melhor forma possível, sempre dando feedbacks minuciosos e oferecendo-lhes a oportunidade de reescreverem seus textos quantas vezes fossem necessárias.

O convite de Elisa – *“imagine que você vai ler isso pra alguém que não é da área”* – situa a escrita em um contexto de simulação, no qual supostamente ela teria função social e leitor privilegiado diferentes dos que apresentam no contexto imediato da sala de aula. A simulação, como já mencionei no capítulo sobre a solicitação de textos escritos, pode ser produtiva e instigante para os discentes. Por meio dela, eles são convidados a se imaginar assumindo diferentes papéis sociais, tendo que escrever textos variados, com diferentes objetivos, para leitores diversos. No entanto, cabe-me ponderar que, como toda esta simulação ocorre dentro dos limites da sala de aula, os papéis de avaliado e avaliador não são desconsiderados/apagados, pelo contrário, continuam, dada a necessidade de se verificar, a partir do texto produzido via simulação, se os objetivos pedagógicos traçados pelo professor foram atendidos pelo aluno.

Portanto, a produção de bilhetes, à semelhança das demais formas de correção dos textos dos alunos – correção coletiva e uso de códigos – está vinculada à prática de letramento escolarizada, revelada por várias escolhas discursivas empregadas pelas professoras, ao caracterizarem a ação letrada focalizada: “alunos”, “trabalhos”, “corrijo”, “códigos [de correção]”, “avaliava” “reescrivem”, “aprendizagem”.

Na próxima seção, exploro de que forma esta ação de avaliar textos escritos é caracterizada pelos estudantes.

6.3 Ação de avaliar textos escritos caracterizada por estudantes

Ao descreverem como eram as avaliações dos textos escritos, nos cursos de Pedagogia e Psicologia, os calouros e concluintes afirmaram que não recebiam

feedbacks dos textos produzidos. No trecho a seguir, a caloura do curso de Pedagogia, Carla, aponta esta ausência de feedbacks:

P (Pesquisadora): Você recebia feedback destes textos? ((a caloura havia levado alguns textos para a entrevista e estava falando sobre a experiência de tê-los produzido)).

C (Carla): Não. Só nota

P: Como é que você avalia essa situação ((ausência de feedback))?

C: Eh (5), primeiro, que eu me sinto um pouco desrespeitada, assim, porque::, pra mim, o feedback do trabalho é uma parte do aprendizado, do processo de aprendizagem. Eh (++) , dá impressão que o professor lida com o trabalho como o aluno, é obrigação. Você tem que ter nota. Trabalho serve pra ter nota /.../. Eh (++) , não sei (+), parece que:: tem muito aluno que pensa “ah, entreguei o trabalho, recebi a nota, acabou (++) . Não importa o que eu errei”. Mas tem muito aluno que está esperando o feedback. E: eu sou o tipo de aluna que pega o trabalho, folheio, vejo todos os pontinhos que errei, porque eu não quero errar de novo ((risos)). Eu sei que não é assim que a maioria age, mas eu acho que isso deveria ser cultivado nas pessoas. Eh (+), muita gente acaba cometendo o mesmo erro do início ao fim do curso, porque não tem o feedback dos trabalhos.

(Entrevista, Carla, 2015)

No trecho exposto, Carla afirma que não recebia feedback dos textos que produzia – “só nota” – e avalia, desfavoravelmente, esta ausência – “eu me sinto um pouco desrespeitada” –, porque, para ela, “o feedback do trabalho é uma parte do aprendizado, do processo de aprendizagem”. Uma vez compreendendo o feedback dessa forma, a caloura descreve, em sua fala, duas formas de lidar com a ação letrada de avaliar textos.

Na primeira, professores e uma parte dos alunos, conforme a “impressão” de Carla, lidam de modo pragmático com a avaliação dos trabalhos: são produzidos “por obrigação”, porque “tem que ter nota”, “serve[m] para ter nota”, logo, “não importa o que eu [enquanto aluna] errei”, por isso a ausência de feedbacks. Estas escolhas discursivas feitas pela caloura evidenciam a função predominante da escrita exigida no contexto de sala de aula – escrever para ser avaliado, para receber uma nota.

Na segunda, outra parte de alunos, incluindo Carla, tem uma visão diferente da anterior, no tocante à ação de avaliar textos escritos. Para estes alunos, o feedback é importante – “muito aluno /.../ está esperando o feedback” –, afirma Carla. Ao se incluir neste grupo, ela afirma que “eu sou o tipo de aluna que pega o trabalho, folheio, vejo todos os pontinhos que errei, porque eu não quero errar de novo ((risos))”. Em virtude dessa forma de lidar com o texto recebido, destaca a necessidade de os professores

tecerem comentários sobre o texto produzido, a fim de evitar que o aluno erre novamente: *“muita gente acaba cometendo o mesmo erro do início ao fim do curso, porque não tem o feedback dos trabalhos”*.

Esta segunda forma de lidar com a ação letrada focalizada, centrada na compreensão de que o feedback faz parte do processo de aprendizagem, está em consonância com o que defendem pesquisadores como Mutch (2003), Weaver (2006), Walker (2009) e Wingate (2010): a necessidade de os professores darem para seus alunos feedbacks formativos. Esse tipo de feedback se constitui em uma “prática social” (MUTCH, 2003, p.36), um “método instrucional” (WINGATE, 2010, p.531), podendo ser “útil para melhorar a aprendizagem” (WEAVER, 2006, p.379), de modo a ajudar o aluno a resolver lacunas no seu texto (WALKER, 2009).

Entretanto, tais autores salientam que dar feedback não garante, necessariamente, que os estudantes avançarão no processo de aprendizagem, pois algumas variáveis devem ser consideradas, a exemplo de averiguar se os estudantes conseguem entender os comentários feitos pelos professores (WALKER, 2009) e se eles estão preparados para se engajar com tais comentários (MUTCH, 2003; WEAVER, 2006; WINGATE, 2010).

Não obstante a relevância de dar feedbacks formativos, como destacam os pesquisadores citados, Mariana, também caloura do curso de Pedagogia, ratifica a afirmação de Carla de que seus professores não os davam. Indaguei-lhe como avaliava esta ausência:

P (Pesquisadora): Como é que você avalia essa ausência de feedback dos professores?

M (Mariana): Muito ruim. Muito ruim. É a mesma (+), é a mesma sensação de: você fazer entrevistas e você não saber como você foi, por que você foi aprovado, por que você não foi aprovado. Eu posso ter ganhado:/ suponha que a minha nota nesse trabalho foi trinta cinco, quarenta, pela nota final. Por que eu ganhei trinta e cinco? Eu consegui atingir o que ela ((professora)) tinha proposto pra o traBALho? Não consegui? Por que que eu perdi cinco pontos? Eh (+), o que que faltou pra eu ganhar esses cinco? Então, eu acho, assim (+), que: o feedback do professor, mesmo que seja oral, mesmo que seja oral, assim, na sala (+), os trabalhos foram assim e assim, eu acho que:: eles são necessários pra o aluno ver (++) porque ele não atingiu tal nota, por que ele atingiu tanto. Ele quer trabalhar a melhora, né? Se eu citei demais a citação direta (+), uma orientação que ela ((a professora)) sugere que eu faça de outro jeito, que eu, na referência, eu faça de outro jeito (+). Eu acho que o professor, ele precisa orientar o aluno co:mo que ele vai:: conduzir a informação mesmo, porque:: pode ser

que eu:/ por exemplo, ao longo do semestre, se você ((o professor)) não der feedback, o aluno continua errando sempre a mesma coisa, sem saber que é aquele problema /.../. Então, eu acho que: o feedback é essencial pra: o aluno.

(Entrevista, Mariana, 2015)

No trecho exposto, Mariana avalia negativamente a ausência de feedbacks, como evidencia a repetição da expressão “muito ruim”. Para ela, a atribuição de apenas uma nota ao trabalho produzido não é suficiente para os alunos atingirem o seu objetivo – “o aluno quer melhorar”. Argumenta que não é suficiente, fazendo vários questionamentos em torno de um exemplo de obtenção de trinta e cinco pontos em um dado trabalho, cujo valor é de quarenta pontos: “Por que eu ganhei trinta e cinco?”, “Eu consegui atingir o que ela ((professora)) tinha proposto pra o traBALho? Não consegui? Por que que eu perdi cinco pontos? Eh (+), o que que faltou pra eu ganhar esses cinco?” Essas perguntas sinalizam que Mariana não se contenta em receber apenas uma nota, mas quer saber o porquê de tê-la recebido, quer conhecer as justificativas para tal atribuição, quer ler comentários sobre o que escreveu, por meio dos quais ela possa “melhorar”. Se não há feedback, acontece algo semelhante à sensação desfrutada, quando é divulgado o resultado de uma entrevista de emprego, compara Mariana: “você não saber como você foi, por que você foi aprovado, por que você não foi aprovado”.

Tal preocupação de Mariana em saber os porquês das notas atribuídas por seus professores aos textos produzidos está, de certo modo, em consonância com a compreensão de feedback apresentada por Walker (2009, p.68), baseada em Sadler (1981⁵⁴), qual seja, a de que esse recurso deve ajudar o aluno a resolver as lacunas no seu texto, esclarecendo por que determinado trecho/afirmação está inadequado. Semelhantemente, a nota, quando desacompanhada de comentários, pode se tornar abstrata para o aluno, pois não evidencia um detalhamento que a justifique.

Tal modo de configuração da ação letrada de avaliar textos escritos – nota sem feedbacks – alinha-se, assim, à prática institucional do mistério (LILLIS, 1999, 2001), pois o aluno, ao receber seu texto apenas com a atribuição de uma nota, ficará sem saber, claramente, quais eram as expectativas de seu professor. A nota, por si só, não torna visível o que poderia ser revisto, melhor compreendido, mais aprofundado.

⁵⁴ SADLER, D. R. Formative assessment and the design of instructional systems. **Instructional Science**, v. 18, p.119-144, 1989.

Nestas circunstâncias, Mariana entende que cabe ao professor dar um feedback, *“mesmo que seja oral, mesmo que seja oral, assim, na sala (+), os trabalhos foram assim e assim, eu acho que:: eles são necessários pra o aluno ver (++) porque ele não atingiu tal nota, por que ele atingiu tanto”*. Acrescenta que *“professor, ele precisa orientar o aluno co:mo que ele vai:: conduzir a informação”*, porque, se não há esse retorno, *“o aluno continua errando sempre a mesma coisa, sem saber que é aquele problema”*. Esse destaque para o papel do professor enquanto um orientador dos textos dos alunos alinha-se às premissas da abordagem da socialização acadêmica (LEA; STREET, 1998), conforme as quais, cabe ao docente promover uma familiarização dos discentes com as convenções da escrita. A elaboração de feedbacks funcionaria, assim, como umas das possibilidades de promover tal familiarização, tornando um pouco mais explícitas as convenções esperadas.

Este entendimento das calouras de que o feedback funciona como um instrumento a partir do qual é possível avançar no processo de aprendizagem é compartilhado pelas concluintes, a exemplo de Yasmim e Júlia. A primeira, em um momento da entrevista em que apresentava sugestões para os professores do curso de Pedagogia, fez o seguinte apelo:

P (Pesquisadora): Só pra gente finalizar (+), que orientações, não orientações, mas sugestões, você poderia dar para os professores em relação ao trabalho com a escrita acadêmica?

Y (Yasmim): Ah! Se eu pudesse, eu gostaria, assim (+), se eu pudesse falar pra eles, pelo menos, pelo amor de deus, dá um retorno nos textos, porque é muito:, muito frustrante, assim, você escrever e não ter nenhum retorno pontual, assim, né? Porque às vezes, tu coloca retorno de uma nota. Não deixa de ser um retorno, mas aquilo não significa nada, não:, não ajudou no seu ((do aluno)) processo de escrita.

(Entrevista, Yasmim, 2015)

Nesse trecho, Yasmim faz um apelo aos docentes para que deem “um retorno nos textos”. Esse pedido é potencializado pela forma como é feito, em um tom de desespero, como sugerem a locução de interjeição *“pelo amor de deus”* e a repetição do advérbio “muito” relativo ao adjetivo “frustrante” – *“muito:, muito frustrante”*. Essas pistas de contextualização, empregadas pela concluinte do curso de Pedagogia, servem para destacar a importância da produção de feedbacks para o processo de aprendizagem. Para ela, a atribuição de notas é um retorno, mas *“não significa nada, não:, não ajudou no seu ((do aluno)) processo de escrita”*. Essa visão desfavorável

quanto à atribuição de notas desacompanhada de comentários reforça a presença da prática do mistério (LILLIS, 1999, 2001): o número representado abstratamente pela nota se configura como um “mistério” para os alunos, porque não torna visível o que foi observado pelo leitor avaliador do texto, apenas materializa o resultado final, sem abrir espaço para possível reescrita e alterações, não só na nota recebida, mas também no nível de aprendizagem construído e evidenciado na primeira versão do texto.

A segunda concluinte a que me referi anteriormente, Júlia, compartilha deste posicionamento de Yasmim de que a nota, por si só, não permite ao aluno saber o que está errado no texto produzido:

P (Pesquisadora): E quando você recebia as produções (+), os trabalhos, né?, que você falou que escreveu muito no início do período, os professores tinham o hábito de fazer algum comentário, dá um feedback? Você consegue lembrar?

J (Júlia): No início do curso?

P: Ou até em outros momentos do curso.

J: Eh (+), eu acho que: (++) ((aluna fica pensando)), no geral, não. Em geral, a gente recebe uma nota, assim. E isso é até um pouco frustrante assim, né?

P: Por quê?

J: Porque você recebe só uma nota. Você não sabe o que estava errado. Geralmente, muitos ((professores)) nem devolvem a prova, assim (+). Só coloca a nota no sistema ((sistema online, no qual as notas são postadas pelos professores e visualizadas pelos alunos)).

(Entrevista, Júlia, 2015)

Esse comentário da concluinte de Psicologia juntamente com o das demais estudantes focalizadas nesta seção (Carla, Mariana e Yasmim) são representativos de dois pontos que percebi nas descrições feitas pelos alunos entrevistados, no tocante à ação letrada de avaliar textos escritos. Primeiro, crítica à atribuição de nota sem a presença de feedback. Apesar desta crítica, quero fazer duas ponderações. A primeira diz respeito à compreensão de que a nota tem significados no processo de ensino e aprendizagem: trata-se de um dos procedimentos formais de instituições de escolarização. Nesse sentido, pode ser que, para as expectativas criadas pelos alunos (desejo de feedback), a nota não signifique nada, mas, para os objetivos da instituição acadêmica, é suficiente, embora não torne visível o que poderia ser (re)pensado e aprimorado no texto corrigido.

A segunda ponderação, decorrente da primeira, é a de que, apesar do desejo dos discentes de receber feedback, nos documentos parametrizadores da UFMG, universidade pesquisada, – Estatuto, Regimento Interno, Normas Gerais de Ensino de Graduação, Diretrizes da Flexibilização Curricular e Plano de Desenvolvimento Institucional (2013 a 2017) –, não há nenhuma referência explícita à necessidade de os professores darem feedback aos alunos. Os artigos 49, 50, 51 e 52 do Capítulo IV do Regimento Interno da UFMG, embora tratem da verificação do rendimento escolar, só informam que o professor deverá avaliar o aluno, considerando dois aspectos – frequência e aproveitamento –, não detalhando, assim, a forma pela qual a avaliação deveria ocorrer:

Art. 49. O rendimento escolar do aluno será verificado em cada disciplina ou atividade acadêmica, abrangendo os aspectos de frequência e aproveitamento, cada um dos quais com caráter reprovatório.

§ 1º A frequência mínima obrigatória, em cada disciplina ou atividade acadêmica, é de 75% da carga horária prevista, exceto nos casos estabelecidos em lei.

§ 2º A verificação do rendimento do aluno será feita por pontos cumulativos, em uma escala de zero a cem.

Art. 50. Apurados os resultados finais, o rendimento escolar de cada aluno será convertido nos seguintes conceitos:

I - A - Excelente: de 90 a 100 pontos;

II - B - Ótimo: de 80 a 89 pontos;

III - C - Bom: de 70 a 79 pontos;

IV - D - Regular: de 60 a 69 pontos;

V - E - Fraco: de 40 a 59 pontos;

VI - F - Insuficiente: abaixo de 40 pontos de aproveitamento e/ou infrequência do aluno.

Parágrafo único. O aluno frequente que alcançar, no mínimo, conceito D em cada disciplina ou atividade acadêmica, será considerado aprovado e obterá os créditos correspondentes.

Art. 51. O rendimento semestral global de um aluno de Graduação corresponderá à média ponderada do seu desempenho acadêmico em cada semestre e será calculado de acordo com o disposto nas *Normas Gerais de Graduação*.

Art. 52. As situações especiais de verificação do rendimento escolar serão regulamentadas nas *Normas Gerais de Graduação*⁵⁵.

Conforme o trecho apresentado, a análise do rendimento escolar dos estudantes da UFMG é feita, além da consideração da frequência (§ 1º), “por pontos cumulativos, em uma escala de zero a cem” (§ 2º). Em outros termos, a atribuição de

⁵⁵ Disponível em: <https://www.ufmg.br/conheca/ni_index.shtml>. Acesso em 24 de set. de 2017.

notas é uma norma, uma obrigação, um fato inevitável, visto que aluno e professor estão inseridos em uma instituição de ensino marcada por um processo avaliativo. Já a elaboração de feedback é opcional. O professor pode escolher se quer/pode, ou não, dar feedback, considerando suas crenças e valores (IVANIC, et al., 2000), bem como as condições de trabalho de que dispõe – muitos alunos por turma e desenvolvimento de várias atividades na academia, como destacaram as professoras Tatiana e Lurdes (seção 6.2). No entanto, ele não pode escolher não atribuir nota ao trabalho feito pelo aluno, porque é uma norma do Regimento Interno da universidade na qual trabalha.

Quanto ao segundo, e último, ponto que eu identifiquei, nas descrições da ação letrada em foco, verifiquei que os estudantes não mencionaram as diferentes nomeações que remetem a gêneros que circulam na esfera acadêmica (artigo, projeto de pesquisa, etc.) ou mesmo em outras esferas (crítica, resenha, etc.), como o fizeram, quando caracterizaram as outras ações letradas. Ao descreverem a ação de avaliar textos escritos, fizeram duas escolhas discursivas para se referirem aos textos avaliados: “trabalhos” e “provas”, sugerindo apagamento da diversidade de textos, sinalizada nos capítulos anteriores.

6.4 Conclusão

Neste capítulo, focalizei a ação letrada de avaliar textos escritos, a partir das maneiras pelas quais professores e estudantes caracterizavam-na.

Evidenciei que os professores afirmaram que, ao corrigirem os textos de seus alunos, davam feedbacks, destacando-se três formas: correções coletivas, uso de códigos de correção e produção de bilhetes. Os estudantes, por sua vez, afirmaram que não recebiam retorno dos textos que escreviam.

Sinalizei que estas caracterizações, embora distintas, mostram que tanto professores quanto alunos entendem que o feedback faz parte do processo de aprendizagem, à semelhança do que defendem pesquisadores como Mutch (2003), Weaver (2006), Walker (2009) e Wingate (2010). Não obstante esta compreensão, evidenciei que as descrições da ação letrada focalizada alinham-se, de um lado, à prática institucional do mistério (LILLIS, 1999, 2001) – as correções coletivas, o uso de códigos, a produção de bilhetes genéricos e a simples atribuição de notas não tornam visíveis o que poderia ser aprimorado no texto dos alunos.

De outro lado, alinham-se a duas abordagens de ensino de escrita (LEA; STREET, 1998): (a) estudo de habilidades – em relação ao conteúdo focalizado nas correções (predominantemente relativo a aspectos microestruturais e gramaticais) e à distribuição de modelos de texto (criando a ilusão de que a academia é homogênea) – e (b) socialização acadêmica – no tocante à compreensão de que cabe aos professores assumirem o papel de orientadores dos textos, contribuindo, assim, para o processo de familiarização dos discentes com as convenções da escrita acadêmica.

Evidenciei também que, apesar da defesa da importância de feedbacks, não há, nos documentos parametrizadores da UFMG que regem a práxis docente, nenhuma norma explícita que exija do professor a elaboração de feedbacks, apenas que ele, no tocante ao rendimento escolar dos alunos, avalie a frequência e o aproveitamento deles nos estudos. Na verdade, desconheço a existência de alguma universidade brasileira em que a elaboração de feedback seja obrigatória e que explicita suas condições de produção.

Argumentei, por fim, que todas as caracterizações da ação letrada em foco estão ligadas à prática de letramento escolarizada, à semelhança do que defendi nos capítulos anteriores, quando explorei as outras ações. A própria natureza da ação de avaliar, pautada, no caso dos dados explorados neste capítulo, na correção de textos e na atribuição de notas, remete a uma instituição formal de ensino. Além disso, algumas escolhas discursivas feitas pelos participantes evidenciam, explicitamente, este contexto: “corrijo”, “códigos [de correção]”, “avaliava”, por exemplo. Ademais, ao se referirem aos textos avaliados, os participantes fizeram duas escolhas discursivas – “trabalhos” e “provas” –, ratificando, assim, a prática de letramento escolarizada.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

7.1 Introdução

Organizei este capítulo final da tese em três seções. Na primeira, eu retomo, brevemente, o percurso da pesquisa desenvolvida. Na segunda, elenco algumas implicações advindas dos resultados alcançados. Na terceira e última seção, apresento contribuições da tese e sugestões para próximas pesquisas.

7.2 Retrospectiva da pesquisa desenvolvida

As tensões relativas ao ensino e aprendizagem da escrita vivenciadas em minhas experiências, ao ministrar a disciplina Leitura e Produção de Textos Acadêmicos, a apropriação dos conceitos prática institucional do mistério (LILLIS, 1999, 2001) e dimensões ocultas (STREET, 2009), e o reconhecimento de lacunas nos estudos brasileiros sobre leitura e escrita, fundamentados nos aportes teórico-metodológicos da abordagem dos Letramentos Acadêmicos (LEA; STREET, 1998), me motivaram a investigar os significados dos letramentos acadêmicos em contextos específicos.

À luz da abordagem dos Letramentos Acadêmicos, busquei problematizar um pouco os contextos de produção e circulação dos textos lidos e produzidos no âmbito acadêmico, considerando as práticas de letramento às quais as ações letradas caracterizadas pelos participantes da pesquisa estão relacionadas. Para tal, desenvolvi uma pesquisa com base na abordagem qualitativa e em alguns princípios da perspectiva etnográfica, envolvendo estudantes e professores de dois cursos de graduação da UFMG – Pedagogia e Psicologia –, com os quais realizei entrevistas semi-estruturadas, além de ter tido acesso a alguns textos produzidos pelos discentes. Eu busquei respostas para o seguinte questionamento:

Quais os significados dos letramentos acadêmicos, nos cursos de Pedagogia e Psicologia da UFMG, considerando as entrevistas realizadas com professores e estudantes vinculados a estes cursos?

A fim de respondê-lo, elaborei cinco perguntas de natureza analítica, tomando como base o conceito de ação letrada:

1. Que ações letradas podem ser inferidas a partir das entrevistas realizadas com professores e alunos dos cursos de Pedagogia e Psicologia da UFMG?
2. Como a ação letrada de ler textos escritos pode ser caracterizada a partir das entrevistas realizadas com os estudantes?
3. Como a ação letrada de solicitar textos escritos realizada por professores pode ser caracterizada por eles mesmos e pelos alunos, durante as entrevistas?
4. Como a ação letrada de produzir textos escritos pode ser caracterizada a partir das entrevistas realizadas com os estudantes e dos textos por eles produzidos?
5. Como a ação letrada de avaliar textos escritos realizada por professores pode ser caracterizada por eles mesmos e pelos alunos, durante as entrevistas?

Com base em escolhas discursivas (IVANIC, 1994) e em pistas de contextualização (GUMPERZ, 2002 [1982]) empregadas nas falas dos participantes, evidenciei que as ações letradas por eles descritas estão alinhadas a uma prática de letramento escolarizada. Mostrei que o objetivo final da leitura, na academia, parece ser o mesmo da escola – cumprir determinada finalidade pedagógica e, na maioria das vezes, avaliativa – e que os textos indicados para ler, ao serem introduzidos nas aulas das disciplinas dos cursos, se transformavam em objetos de ensino.

Semelhantemente, mostrei que os vários textos solicitados/produzidos/avaliados, nos cursos investigados, ainda que nomeados pelos participantes com termos que remetem a diferentes gêneros do discurso (“crítica,” “diário de bordo”, “fichamento”, “portfólio”, “resenha”), inclusive os categorizados como “gêneros científicos” (“artigo acadêmico”), parecem se configurar como trabalhos, cuja finalidade predominantemente era a avaliativa.

Diferentes trechos de entrevistas, relativos a perguntas diversas, respondidas pelos diferentes participantes da pesquisa (calouros, concluintes e professores de ambos os cursos focalizados), contemplando cada uma das ações letradas identificadas, sugerem que os textos lidos e produzidos, em salas de aula da academia, são escolarizados, conforme constatei a partir dos modos pelos quais os participantes da pesquisa descreveram as ações letradas desenvolvidas no curso ao qual estavam vinculados. Estou especificando “em salas de aula”, porque nem todo texto produzido, no contexto acadêmico, é escolarizado, a exemplo dos gêneros considerados burocráticos – memorandos, ofícios, etc.

Na próxima seção, apresento algumas reflexões advindas desta tese.

7.3 Implicações dos resultados da pesquisa

Os dados explorados na presente tese suscitaram produtivas reflexões quanto às tensões que existem entre as estratégias escolhidas pelos professores, ao trabalharem com a leitura e a escrita em sala de aula da academia, e as avaliações que os estudantes fazem dessas estratégias.

De um lado, as descrições e os relatos feitos pelos alunos, durante as entrevistas, parecem revelar dificuldades para entenderem a lógica da academia: o objetivo de um seminário não é apresentar ideias, mas gerar discussão; a diversidade de textos indicados para leitura não significa, necessariamente, uma “fragmentação” ou são “pedaços de textos”, mas sua escolha está ligada, em geral, ao que rege a organização das disciplinas e dos currículos; a não indicação de textos-fonte nem sempre quer dizer que o professor está subestimando o aluno ou não está comprometido com uma formação de qualidade, mas pode ser devido à dificuldade de ter acesso a esses textos ou mesmo de entendê-los; a colocação de uma nota no trabalho, desacompanhada de um feedback formativo, pode ser fruto das condições de trabalho que o docente dispõe – muitos alunos por turma, muitas atividades sendo desenvolvidas na academia, como os próprios professores destacaram nas entrevistas – ou da falta de uma exigência formal, ou advinda dos próprios valores e crenças destes docentes, só para citar alguns exemplos. Como os estudantes parecem não entender o funcionamento da academia e algumas de suas práticas, tendem a criticar o sistema e tensionarem os professores.

De outro lado, as descrições e os relatos feitos pelos professores sinalizam justamente o contrário do que afirmaram os alunos: os docentes garantiram dar orientações e feedbacks quanto à elaboração dos trabalhos, revelando comprometimento com a aprendizagem dos estudantes e preocupação em contribuir para a socialização deles com os discursos e práticas acadêmicas.

Eu poderia ter explorado um pouco mais estas tensões, até porque eu tinha dados para fazê-lo. Entretanto, optei por chamar a atenção, na análise das falas dos participantes da minha pesquisa, para a natureza das condições de produção e circulação dos textos lidos e produzidos, nas salas de aula da academia, dado se configurar, a meu ver, como tácita, sendo pouca abordada pelos pesquisadores.

Ratifico o que afirmei na introdução desta tese: o meu interesse não foi (não é) o de criticar a escolarização em si mesma, até porque reconheço que é necessária e relevante. A meu ver, não é possível pensar em uma pedagogia de formação universitária sem a permanente transformação dos textos em objetos de ensino. Minha preocupação diz respeito aos modos pelos quais esta escolarização acontece, às maneiras pelas quais os professores solicitam e avaliam os trabalhos: se explicitam as regras e os procedimentos que norteiam as práticas de letramento, se despertam nos alunos a reflexividade, a autonomia, a autoria, por exemplo. Segundo os estudantes participantes da minha pesquisa, em geral, isto não acontece, o que confirmaria as práticas institucionais do mistério presentes na academia. Todavia, os docentes afirmaram o contrário.

Reconheço que, se eu tivesse feito observações em sala de aula, eu poderia ampliar minhas considerações sobre estas tensões sinalizadas pelos participantes, pois poderia conhecê-las melhor, observar aspectos não sinalizados nas entrevistas, entender um pouco mais o que estava acontecendo e de que forma. No entanto, embora a realização de entrevistas como principal fonte de dados tenha limitado, de certa forma, os alcances da minha pesquisa, elas são riquíssimas. Poderei revisitá-las, explorar outros aspectos não contemplados na presente tese, ou o foram mas de modo objetivo, analisá-los sob outras perspectivas analíticas, triangulá-los com mais profundidade, resgatando informações sobre práticas de letramento com as quais os participantes tinham contato, etc.

Por ora, percebo que os dados explorados nesta tese servem como um ponto de partida, um convite, para pensarmos um pouco sobre como vem se dando a escolarização dos textos na academia. É fato que alternativas pedagógicas têm sido construídas. Os professores participantes do meu estudo sinalizaram isso, embora os estudantes parecem não perceber o que os docentes estão fazendo nem entender porque estão fazendo de determinada forma.

Entendo que o fato de a indicação da leitura e da produção de textos, na academia, ser pautada por uma finalidade pedagógica, norteada, predominantemente, por aspectos avaliativos, não é algo negativo nem nos autoriza afirmar que os textos escolarizados não cumprem uma função social. Se, de um lado, estes textos, pertencentes a gêneros diversos, vinculados a diferentes contextos de produção e circulação (não apenas ao acadêmico, a exemplo da crítica, da resenha, do portfólio), ao serem introduzidos em sala de aula, parecem perder sua função social

de origem; de outro lado, ao se configurarem como trabalhos, nesse contexto de sala de aula, adquirem outra função social, delineada a partir de objetivos pedagógicos estipulados pelo professor.

Mostrei, por exemplo, que, em vez de ler prefácios e capítulos de livro para obterem informações, os estudantes os liam para responder a questões formuladas pelos seus professores ou para expor, em sala de aula, as informações centrais dos textos lidos; em vez de produzirem um artigo acadêmico ou uma resenha a fim de submetê-los a pareceristas de determinado periódico, visando à publicação, eles os produziam para o professor a fim de que ele os corrigisse e atribuísse uma nota.

Evidentemente que as ações letradas de ler e escrever, no contexto em questão, têm, inevitavelmente, função pedagógica, porque esta função é característica da escola e da academia, verdadeiros espaços para se ensinar algo. Assim, é possível que a leitura e a produção de textos diversos tenha possibilitado aos alunos vários momentos de aprendizagem. No entanto, em instituições de ensino, não basta aprender algo. É preciso, muitas vezes, provar que aprendeu, por isso a função avaliativa da aprendizagem é recorrente. Raras são as situações em que os professores pedem para os alunos ler e escrever textos sem que o objetivo final seja a realização de um trabalho ao qual será atribuída uma nota.

A função avaliativa norteadora da leitura e da produção de textos pode ser explicitamente sinalizada pelo professor – *“Ela só falou que a gente tinha que fazer o artigo, porque valia ponto ((muitos risos)) e que não tinha opção”* (Andrea) – ou estar parcialmente tácita – *“apresente um seminário”* (Raquel), *“faça uma crítica”* (Cristina). Neste segundo caso, mais recorrente que o anterior, ainda que a maioria dos professores, ao propor a leitura e/ou escrita de dado texto, não dissesse que o objetivo final era o de avaliar a aprendizagem dos alunos, os estudantes eram cientes deste objetivo – *“um dos métodos que ele [o professor] utilizava pra verificar o aprendizado dos alunos é fazendo fichamento de:, de capítulos dos livros”* (Bruno), *“o professor [pedia o artigo para] avaliar alguma coisa, ter um trabalho final pra ele, assim”* (Dayse).

A função avaliativa da leitura e da escrita de textos na academia está vinculada, assim, a uma prática de letramento escolarizada, a qual não é uniforme nem homogênea, até porque a leitura e a escrita são práticas sociais que se desenvolvem em contextos locais específicos. Pelo contrário, esta prática, que sinaliza uma continuidade: da educação básica para a superior, apresenta diferentes nuances, a depender do modo como as ações letradas de ler e escrever se configuram. Pode

estar alinhada, assim, às diferentes abordagens de ensino de escrita acadêmica – habilidades de estudo, socialização acadêmica e letramentos acadêmicos (LEA; STREET, 1998) –, a depender da maneira pela qual a escolarização dos textos ocorre. No caso dos dados explorados no meu estudo, predomina a vinculação das ações letradas, descritas pelos professores e alunos, à abordagem de habilidades de estudo (LEA; STREET, op. cit.), bem como a prática institucional do mistério (LILLIS, 1999, 2001), embora com nuances em relação às abordagens socialização acadêmica e letramentos acadêmicos.

Cabe-me ressaltar que a função avaliativa não é uma característica exclusiva da sala de aula. Está presente em diferentes instâncias, envolvendo públicos variados e se manifestando de modos diferenciados. A submissão de um artigo acadêmico ou de uma resenha para pareceristas de um dado periódico, por exemplo, passará por um processo avaliativo. Os leitores avaliadores (geralmente são dois pareceristas), com base em critérios do periódico, analisarão se os textos submetidos são passíveis de publicação. Caso estejam, ao serem publicados, terão um número maior de leitores potenciais, particularmente os interessados na área, bem como circularão em um contexto mais amplo. Diferentemente do que acontece no âmbito da sala de aula: o artigo e a resenha produzidos pelo estudante serão alvo da avaliação de um leitor privilegiado, o professor, que, depois de corrigi-los, poderá ficar com os textos ou devolvê-los ao aluno, excetuando as situações em que o professor também estimula os alunos a publicar, a exemplo do que Marcos me relatou sobre a solicitação da produção de um artigo acadêmico (seção 4.2).

Talvez, ante a escolarização focalizada e as tensões problematizadas anteriormente, surja um questionamento como: de que forma poderíamos promover o ensino de leitura e escrita de textos acadêmicos, enquanto práticas sociais, considerando o contexto de escolarização no qual estão situados? –, embora eu não tenha a pretensão de normatizar procedimentos didáticos, parece-me que uma alternativa pedagógica viável seria o “ensino para consciência crítica de gênero” (DEVITT, 2009).

A pesquisadora norte-americana Amy Devitt defende o ensino explícito de gêneros acadêmicos, em contraposição à pedagogia de ensino implícito. Enquanto nesta, defende-se a aprendizagem dos gêneros a partir da imersão em situações sociais onde eles circulam, a fim de que os estudantes possam observar como os gêneros funcionam em seus contextos originais (FREEDMAN, 1994); naquela,

defende-se a aprendizagem dos gêneros a partir da explicitação para os alunos das funções, usos, questões ideológicas que os perpassam, bem como do desenvolvimento de uma postura reflexiva no tocante ao papel dos gêneros na sociedade (DEVITT, 2004, 2009).

Em 2004, a partir de suas experiências com o ensino de gênero, enquanto prática social, em contexto acadêmico, Devitt propôs a primeira versão do seu modelo didático para o ensino explícito de gêneros, denominando-o de “consciência de gênero”. Em 2009, a pesquisadora apresentou uma versão aprimorada deste modelo, intitulado-o de “ensino para consciência crítica de gênero”.

O pressuposto norteador do “ensino para consciência crítica de gênero” é o de que esse ensino deve promover o desenvolvimento da consciência de que situações diferentes exigem gêneros diferentes. Objetiva-se levar os alunos à compreensão das relações existentes entre os contextos em que os gêneros estão situados e as formas por meio das quais estão materializados, a fim de que os estudantes possam identificar os usos de tais gêneros, suas funções e os efeitos ideológicos envolvidos nestas relações. Para tal, Devitt (2009) propõe um modelo didático no qual o gênero é focalizado de três maneiras: “partícula” – gênero enquanto forma –, “processo” – gênero como processos de desenvolvimento e de aquisição e aprendizagem pelos indivíduos – e “contexto” – gênero como parte integrante de contextos sociais, institucionais e culturais, bem como de construtos ideológicos. A interrelação dessas três maneiras de explorar o gênero reforça a compreensão de que ele não é apenas uma forma que deve ser reconhecida e reproduzida, mas é, sobretudo, uma prática social, passível de contestação e mudança.

De acordo com Devitt (2009), nessa proposta pedagógica, o professor exerce papel crucial, pois, para que ele possa ensinar, visando à consciência crítica de gênero, ele precisa, primeiramente, estar consciente dos componentes social e ideológico dos gêneros, para que, assim, possa fazer escolhas didáticas pertinentes ao ensino desse objeto, a exemplo de proporcionar aos alunos o contato com várias amostras de gênero, para que observem seu contexto e sua situação e identifiquem que relações podem ser estabelecidas entre os padrões textuais, os participantes e as situações.

Tal postura esperada do professor, sobretudo daquele que não é da área de escrita, é um desafio. Por isso, parece-me que o diálogo interdisciplinar, envolvendo professores de escrita e professores de outras áreas do conhecimento, poderia

contribuir com esta pedagogia de ensino de consciência crítica de gênero. Entendo que este diálogo pode ser produtivo porque compartilho com Bazerman e Prior (2007 [2005]) da ideia de que a escrita está ligada ao conhecimento disciplinar, logo, ao solicitá-la/produzi-la/avaliá-la, é preciso considerar os contextos disciplinares específicos em que se configura.

Percebi, juntamente com a professora Maria Augusta Reinaldo (SILVA; REINALDO, 2016), os efeitos positivos do diálogo interdisciplinar, ao implementarmos uma proposta de ensino de escrita, em cursos de graduação da Universidade Federal de Campina Grande (Paraíba), orientada pelos princípios teórico-metodológicos que norteiam a abordagem de Escrita nas Disciplinas (BAZERMAN; PRIOR, 2007 [2005]). Na implementação desta proposta, buscamos – na condição de professoras de Língua Portuguesa que ministram a disciplina de Leitura e Produção de Textos Acadêmicos para alunos de diferentes cursos de graduação –, a interface com profissionais de áreas específicas, a fim de conhecer os usos e os significados das práticas de escrita destas áreas de formação e, assim, ter mais subsídio para ensinar a escrita nesses contextos específicos. Além da defesa desta interface com profissionais de outras áreas do conhecimento, destacamos “a necessidade de o professor de Língua Portuguesa manter no ensino da escrita o equilíbrio entre a consciência da funcionalidade do gênero e o domínio do componente linguístico-textual desse gênero, com atividades de leitura, escrita e reescrita”. (SILVA; REINALDO, 2016, p.152).

A pesquisadora Weronika Górska-Fernando (2016), em sua pesquisa sobre suporte de escrita acadêmica na educação superior no Reino Unido, também defende que, para que a escrita seja explorada enquanto prática social, deveria haver uma colaboração entre tutores de escrita e acadêmicos (ministrantes de disciplinas específicas de dado curso), a fim de desenvolverem nos estudantes uma consciência explícita das convenções de escrita. Para ela, (op. cit.), esses dois grupos de professores devem ter conhecimentos das convenções da escrita acadêmica nas disciplinas, a fim de desenvolver meta-conhecimentos destas convenções, à semelhança do que defende Devitt (2009) em relação ao ensino para consciência crítica de gêneros.

Quero ponderar que um dos desafios que podem surgir para o professor (de qualquer área do conhecimento), ao adotar a pedagogia de ensino explícito, é o de enfatizar a forma dos gêneros, em detrimento do seu uso e função, como verifiquei,

inclusive, nas descrições das ações letradas feitas pelos participantes da minha pesquisa. Não obstante este risco, entendo ser viável investir em tal pedagogia, pois, ainda que seja desenvolvida em uma instituição de ensino, pode proporcionar uma ampliação dos letramentos acadêmicos dos estudantes e dos próprios professores, pois, nesta proposta de ensino explícito, duas questões-chave ganham destaque para a promoção dos letramentos acadêmicos: a explicitação e a reflexividade. Em outras palavras, mesmo que o diário de bordo, o fichamento, o artigo acadêmico, por exemplo, quando introduzidos em sala de aula, se transformem em objetos de ensino, se o professor explora com os alunos uma consciência crítica destes gêneros, introduz “uma consciência do letramento como prática social crítica”, nos termos de Street (2014, p. 155), explicitando suas dimensões ocultas (STREET, 2009) e promovendo uma reflexividade no tocante aos seus aspectos dinâmicos, sociais e ideológicos, a partir da didatização daquilo que pode ser ensinado, poderá ocorrer um avanço nos letramentos acadêmicos dos discentes e dos docentes, se comparado às situações em que o professor só solicita a escrita do texto e depois lhe atribui uma nota.

Quero destacar, por fim, a necessidade de olhar para os modos pelos quais as ações letradas ocorrem, considerando as condições de trabalho de que os professores dispõem. Muitas escolhas feitas por eles, em sala de aula, decorrem, além de suas crenças, valores e concepções, da influência das questões institucionais, a exemplo das maneiras como as políticas públicas que regem os cursos de graduação estão delineadas. As condições de trabalho do docente, por exemplo – quantidade de aluno por turma, número de atividades desenvolvidas na universidade, como citaram Marcos, Tatiana e Lurdes –, trazem implicações nas escolhas dos professores no tocante a como eles trabalharão em sala de aula, a quantos e quais textos pedirão para os alunos ler e escrever, à escolha de dar, ou não, feedback, etc. Portanto, é preciso considerar também, nas discussões teóricas e aplicadas sobre leitura e escrita em contexto acadêmico, as relações que se estabelecem entre as condições locais de trabalho, vivenciadas pelos docentes, e as políticas públicas voltadas para a formação de professores e bacharéis.

7.4 Contribuições da tese e sugestões para próximas pesquisas

Finalizo esta tese, explorando as palavras-chave que intitulam esta última seção do capítulo: contribuições e sugestões, respectivamente.

Em relação às contribuições da presente tese, destaco:

- Ampliação dos estudos brasileiros sobre leitura e escrita acadêmica, focalizadas à luz da abordagem dos Letramentos Acadêmicos;
- Ampliação do foco analítico das ações letradas acadêmicas já investigadas por estudiosos da área: da prática institucional do mistério (LILLIS, 1999, 2001) e das dimensões ocultas da escrita acadêmica (STREET, 2009) à prática de letramento escolarizada;
- Proposição de um novo olhar para os textos lidos/solicitados/produzidos/avaliados, nas salas de aula da academia: trabalhos, cuja função predominante é a avaliativa, ainda que tenham sido nomeados com termos que remetem a diferentes gêneros do discurso ou, até mesmo, a textos classificados como “gêneros científicos” (DIONÍSIO; FISCHER, 2010), a exemplo do artigo acadêmico;
- Indicação da pedagogia de ensino para a consciência crítica de gênero (DEVITT, 2009), bem como do estabelecimento de diálogo interdisciplinar como alternativas para explorar a leitura e a escrita enquanto práticas sociais, contribuindo com a ampliação dos letramentos acadêmicos dos estudantes e dos professores.

Por fim, quanto às sugestões para as próximas pesquisas, destaco, respectivamente, três objetos de análise que merecem ser mais investigados e uma fonte de dados que precisa ser mais contemplada nos estudos fundamentados na abordagem dos Letramentos Acadêmicos:

- Práticas de leitura acadêmica;
- Práticas de oralidade acadêmica;
- Diferenças entre as práticas letradas escolares, acadêmicas e profissionais;
- A observação de aulas das disciplinas ofertadas por cursos vinculados a diferentes áreas do conhecimento, como fonte de dados que poderá permitir ao pesquisador descobrir, com mais detalhes, o que está acontecendo em sala de aula e de que forma.

Referências

- AQUINO, L. V. **Representações Sociais de Educandas e Educandos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo sobre a Leitura de Textos Acadêmicos**. 2013. 82f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1952-1953].
- BARTON, D. **Literacy: an Introduction to the Ecology of Written Language**. London: Blackwell, 1994.
- BARTON, D.; HAMILTON, M. Literacy Practices. In: BARTON, D; HAMILTON, M & IVANIC, R. (Orgs.). **Situated literacies: reading and writing in context**. New York: Routledge, 2000. p. 7-15.
- BAZERMAN, C. **Gênero, Agência e Escrita**. Judith Chambliss Hoffnagel e Angela Paiva Dionísio. (Orgs.). Tradução e Adaptação de Judith Chambliss Hoffnagel. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011 [2006].
- BAZERMAN, C.; PRIOR, P. A participação nos mundos socioletrados emergentes. In: HOFFNAGEL, J.C.; DIONÍSIO, A.P. (Orgs.). **Escrita, gênero e interação social**. São Paulo: Cortez, 2007 [2005]. p.150-197.
- BAWARSHI, A. S.; REIFF, M. J. **Gênero: História, Teoria, Pesquisa, Ensino**. Tradução de Benedito Gomes Bezerra et al. São Paulo: Parábola, 2013.
- BIASI-RODRIGUES, B.; ARAÚJO, J. C.; SOUSA, S. C. T. **Gêneros textuais e comunidades discursivas: um diálogo com Jonh Swales**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.
- BORTOLON, A. M; TOMAZ, D. da S. M.; ALVES, D. R.; LOPES, U. dos S. Levantamento das características culturais no hábito de leitura da comunidade acadêmica do curso de biblioteconomia da Universidade Federal de Santa Catarina. **Revista ACB**, Santa Catarina, Florianópolis, v. 3, n.3, p. 113-123, 1998.
- BUNZEN, C. O tratamento da diversidade textual nos livros didáticos de português: como fica a questão dos gêneros? In: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M.; CAVALCANTE, M. C. B. (Orgs.). **Diversidade textual: os gêneros na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 43-58.
- CASTANHEIRA, M. L.; CARVALHO, G. T.; STREET, B. Navigation across academic contexts: Campo and Angolan students in a Brazilian university. In: GREEN, J. L.;

BAKER, W. Douglas. **Pedagogies** – an Internacional Journal, Routledge, v. 10, n. 1, p. 70-85, Jan./Mar. 2015.

CASTANHEIRA, M. L.; GREEN, J. L.; DIXON, C. N. Práticas de letramento em sala de aula: uma análise de ações letradas como construção social. **Revista Portuguesa de Educação**, Universidade do Minho Braga, Portugal, v. 20, n. 2, 2007, p. 7-38.

COOK-GUMPERZ, J. (1991) Alfabetização e escolarização: uma equação imutável? In: COOK-GUMPERZ, J. (Org.) **A construção social da Alfabetização**. Trad. Dayse Batista. Cap. 2, p. 27-57. Porto Alegre: Artes Médicas.

DEVITT, A. **Writing Genres**. Illinois: Southern Illinois University Press, 2004.

_____. Teaching Critical Genre Awareness. In: BAZERMAN, C.; BONINI, A.; FIGUEIREDO, D. (Eds.). **Genre in a Changing World**. Fort Collings: The Wac Clearinghouse, 2009. p. 337-351.

DIONÍSIO, M. L; FISCHER, A. Literacia(s) no Ensino Superior: Configurações em Práticas de Investigação. In: CONGRESSO IBÉRICO ENSINO SUPERIOR EM MUDANÇA: TENSÕES E POSSIBILIDADES, 2010, Braga. [Actas]... Braga: Universidade do Minho. CIED, 2010. p. 289-300.

FERNÁNDEZ, G. M. E.; CARLINO, P. En qué se diferencian las practicas de lecture y escritura de la Universidad y las de la escuela secundaria? **Lectura y Vida**, Buenos Aires, v 31, n. 3, p.6-19, Sept. 2010.

FERREIRA, M. de L. S. **Letramentos acadêmicos em contexto de expansão do ensino superior no Brasil**. 2013, 208f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

FIAD, R. S. A escrita na universidade. **Revista da ABRALIN**, v. Eletrônico, n. Especial, p. 357-369. 2a. parte, 2011.

_____. Reescrita, Dialogismo e Etnografia. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, SC, v. 13, n. 3, p. 463-480, set./dez. 2013.

FINNEGAN, R. Literacy versus non-literacy. The great divide? In: HORTON, R.; FINNEGAN, R. (Eds). **Modes of thought**. London: Faber, 1974.

FISCHER, A. **A construção de letramentos na esfera acadêmica**. Tese (Doutorado em Educação). 2007, 341f – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2007.

_____. Sentidos situados em eventos de letramento na esfera acadêmica. **Revista do Centro de Educação**, Santa Maria, Rio Grande do Sul, v. 35, n. 2, maio-agosto, p. 215-228, 2010. Disponível em:< <http://www.ufsm.br/revistaeducacao>>. Acesso em 14 de set. 2017.

_____. Práticas de letramento acadêmico em um curso de Engenharia Têxtil: o caso dos relatórios e suas dimensões escondidas. **Revista Scripta**, Minas Gerais, Belo Horizonte, PUC-MG, v.15, n.28, p.37-58, 1º sem., 2011.

FLOWER, L.; HAYES, J. Identifying the organization of writing processes. In: GREGG, L.; STEINBERG, E. (Eds.). **Cognitive Processes in Writing**. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1980.

FRANCO, R. A. S. R. **Práticas de escrita em um contexto de formação continuada: um estudo etnográfico do curso de especialização Linguagem e Tecnologia**. 2015, 229f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

FREEDMAN, A. 'Do as I say': the relationship between teaching and learning new genres. In: _____; MEDWAY, P. (Eds.). **Genre and the New Rhetoric: Critical Perspectives on Literacy and Education**. London: Taylor and Francis Publisher, 1994 p. 2-19.

FROTA, J. A. S. **Letramentos acadêmicos e o processo de representação dos graduandos em letras na contemporaneidade**. 2013, 150f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", São José do Rio Preto, 2013.

GEE, J. P. **Social linguistics and literacies: ideology in Discourses**. 2. ed. London/Philadelphia: The Farmer Press, 1996 [1990].

GOODY, L. (Org). **Literacy in Traditional Societies**. Cambridge University Press, 1968.

GÓRSKA-FERNANDO, W. **Ways with writing** – an ethnographically oriented study of student writing support in higher education in the UK. 2016, 360f. Tese (Doutorado em Filosofia) – King's College London, Reino Unido, 2016.

GREEN, J. L.; BLOOME, D. Ethnography and ethnographers of and in education: a situated perspective. In: FLOOD, J.; HEATH, S. B; LAPP, D. (Eds.). **Handbook of research on teaching literacy through the communicative and visual arts**. New York: Macmillan, 1995. p. 181-202.

GREEN, J. L; DIXON, C. N; ZAHARLICK, A. A etnografia como uma lógica de investigação. Tradução de Adail Sebastião Rodrigues Júnior e Maria Lúcia Castanheira. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.42, p. 13-79, dez. 2005.

GREENFIELD, P. M. Oral and written Language: The Consequences for Cognitive Development in Africa, the United States and England. **Language and Speech**, n.15, p. 169-178, 1972.

GUMPERZ, J. Convenções de contextualização. In: RIBEIRO, Branca Telles; GARCEZ, Pedro M. (Orgs.). Tradução de José Luiz Meurer e Viviane Heberle. **Sociolinguística Interacional**. São Paulo: Edições Loyola, 2002 [1982]. p. 149-182.

HEATH, S. B. Protean shapes in literacy events: ever-shifting oral and literate traditions. In: TANNEN, D. (Org.). **Spoken and written language**: exploring orality and literacy. Norwood, N.J.: Ablex, 1982. p. 91-117.

HEATH, S. B.; STREET, B. **On ethnography**: approaches to language and literacy research. New York: Teachers College Press, 2009.

HEADLAND, T.; KENNETH, P.; MARVIN, H. (Eds.). **Emics and Etics**: The Insider/Outsider. Debate Sage Publications, 1990.

HILDYARD, A.; OLSON, D. **Literacy and the specialization of language**. Unpublished ms. Ontario Institute for Studies in Education, 1978, p. 205-253.

HYLAND, K. **Teaching and Researching Writing**. Harlow: Pearson Education, 2002.

_____. **Disciplinary discourse**: social interactions in academic writing. London: Longman, 2004 [2000].

IVANIC, R. It is for interpersonal: discursal construction of writer identities and the teaching of writing. **Linguistics and Education**, v. 6, n. 1, p. 3-15, 1994.

_____. **Writing and identity** – the construction of identity in academic writing. Amsterdam: John Benjamins, 1997.

_____. Discourses of writing and learning to write. **Language and Education**, v. 18, n. 3, p. 220-245, 2004.

IVANIC, R. et al. What am I supposed to make of this? The messages conveyed to students by tutors' written comments. In: LEA, M.; STIERER, B. (Eds.). **Student writing in higher education**: new contexts. Buckingham: Society for Research into Higher Education and Open University Press, 2000. p. 47-65.

KLEIMAN, A. Objetivos e expectativas de leitura. In: _____. **Texto e Leitor**: aspectos cognitivos da leitura. 13. ed. São Paulo: Pontes, 2010. p. 29-44.

KRESS, G. Before writing. **Rethinking the paths to literacy**. Londres: Routledge, 1997.

JACOBS, C. On being an insider on the outside: new spaces for integrating academic literacies. **Teaching in Higher Education**, v. 10, n. 4, p. 475-486, Oct. 2005.

LEA, M.R.; STREET, B. Student writing in higher education: an academic literacies approach. **Studies in Higher Education**, v. 23, n. 2, p. 157-172, Jun. 1998.

_____. The 'academic literacies' model: Theory and applications. **Theory into Practice**, v. 45, n. 4, p. 368-377, 2006.

LILLIS, T. M. Whose 'Common Sense'? Essayist literacy and the institutional practice of mystery. In: JONES, C.; TURNER, J.; STREET, B. (Orgs.). **Students writing in the**

university: cultural and epistemological issues. Amsterdam: John Benjamins, 1999. p. 127-140.

_____. **Student Writing:** Access, Regulation, Desire. Literacies. UK: Routledge, Taylor & Francis e-Library, 2001.

LILLIS, T.; SCOTT, M. Defining academic literacies research: issues of epistemology, ideology and strategy. **Journal of Applied Linguistics**, v. 4, n.1, p.5-32, 2007.

LIMA, M. B. de. **Ctrl+C/ Ctrl+V: plágio ou estratégia** – representações de professores universitários sobre a escrita de seus alunos. 2013, 147f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

LUCKESI, C.C. **Avaliação da aprendizagem na escola:** reelaborando conceitos e recriando a prática. 7 ed. Salvador: Malabares Comunicação e Eventos, 2003.

MARCUSCHI, B. Redação escolar, que há num texto? **Investigações**, Linguística e Teoria Literária, Recife, v. 13, p.173-185, dez. 2001.

_____. Redação escolar: breves notas sobre um gênero textual. In: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M.; CAVALCANTE, M. C. B. (Orgs.). **Diversidade textual:** os gêneros na sala de aula. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 59-72.

MARCUSCHI, A. L. A. **Análise da conversação.** São Paulo: Ática, 1991. (Série Princípios).

MARINHO, M. A escrita nas práticas de letramento acadêmico. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 363-386, 2010.

MARTIN, J. R. Analysing Genre: Functional Parameters. In: CHRISTIE, F.; MARTIN, J. R. (Orgs.). **Genre and institutions:** Social Processes in the Workplace and Scholl. London: Cassell, 1997. p. 3-39.

MEDEIROS, J. B. Fichamento. In: _____. **Redação científica:** a prática de fichamentos, resumos, resenhas. 11. ed. São Paulo: Atlas, 2009. p.101-122.

MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). **Gêneros:** teorias, métodos e debates. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

MILLER, C. Genre as Social Practice. In: FREEDMAN, A.; MEDWAY, P. (Orgs.). **Genre and new rhetoric.** London: Taylor & Francis, 1994. p. 23-42.

MITCHEL, J. C. Case studies. In: ELLEN, R. F. **Ethnographic research:** a guide to general conduct. London, FL: Academic Press Inc., 1984. p. 237-241.

MOTTA-ROTH, D; HENDGES, G. H. **Produção Textual na Universidade.** São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

MOURA, A. A. V. de. **Sociolinguística e seu lugar nos letramentos acadêmicos de professores do campo**. 2015. 270f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

MUTCH, A. Exploring the practice of feedback to students. **Active Learning in Higher Education**, v. 4, n. 1: p. 24–38, 2003.

PASQUOTTE-VIEIRA, E. A. **Letramentos Acadêmicos: (re)significações e (re)posicionamentos de sujeitos discursivos**. 2014. 260f. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

PATAI, D. **Brazilian women speak** – contemporary life. Rutgers: The State University, 1988. p. 1-38.

PINHO, M. M. G. de. **Análise textual de produções autorreflexivas de alunos de pedagogia: interface sociocognitiva dos letramentos acadêmicos**. 2012. 124f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Católica de Pelotas, Rio Grande do Sul, 2012.

ROBINSON-PANT, A; STREET, B. ‘Students’ and tutors’ understanding of ‘new’ academic literacy practices’. In: _____. **University writing: Selves and Texts in Academic Societies**. Montserrat Castelló; Christiane Donahue (Eds.). Emerald Press: UK, 2012. p.71-92.

RODRIGUES, A. P. da S. **Escrita acadêmica em contexto de formação de professores do campo**. 2012. 247f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

RODRIGUES, R. H. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). **Gêneros: teorias, métodos e debates**. São Paulo: Parábola, 2005. p. 152-183.

ROSSI, M. A. L. **O processo de escolarização dos diferentes gêneros textuais observado nas práticas de ensino de leitura**. 2010. 196f. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal de Brasília, Brasília, 2010.

RUIZ, E. M. S. D. **Como se corrige redação na escola?** 1998. 307f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 1998.

SANTOS, L. L. C. P. Formação de professores na cultura do desempenho. **Educação & Sociedade**, São Paulo, v. 25, n. 89, p. 1145-1157, set./dez. 2004.

SCRIBNER, S. COLE, M. **The psychology of literacy**. Cambridge: Harvard University, 1981.

SILVA, E. M. da. A escrita de estudantes na universidade: uma análise das dimensões dos indivíduos. **Educação**, Santa Maria, Rio Grande do Sul, v. 40, p. 311-318, 2015.

SILVA, E. M. da; REINALDO, M. A. G. de M. Escrita Disciplinar: contribuições para o ensino de Língua Portuguesa na graduação. **Ilha do Desterro**, Florianópolis, v. 69, n. 3, p. 141-155, set./dez. 2016.

SOARES, M. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, V. M. (Org.). **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2003.

_____. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, A. A. M.; BRANDÃO, H. M. B.; MACHADO, M. Z. V. (Orgs.). **Escolarização da leitura literária**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SPRADLEY, J.P. **The ethnographic interview**. New York: Holt, Rinehart, & Winston, 1979.

STREET, B. **Literacy in Theory and Practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

_____. (Org.). Introduction: the new literacy Studies. In: _____. **Cross Cultural Approaches to Literacy**. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

_____. Literacy events and literacy practices: theory and practice in the New Literacy Studies. In: MARTIN-JONES, M.; JONES, K. E. (Orgs.). **Multilingual Literacy: reading and writing different worlds**. Amsterdã/Filadélfia: John Benjamins, 2001, p. 17-29.

_____. What's "New" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. **Current Issues in Comparative Education**, Teachers College, Columbia, University, v. 5, n. 2, p. 77-91, May. 2003.

_____. Hidden Features of Academic Paper Writing. **Working Papers in Educational Linguistics**, UPenn, v. 24, n. 1, p. 1-17, 2009.

_____. 'Academic Literacies approaches to Genre'? **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 347-361, 2010.

_____. Políticas e práticas de letramento na Inglaterra: uma perspectiva de letramentos sociais como base para uma comparação com o Brasil. **Cad. CEDES**, Campinas, v.33 n. 89, p. 51-71. jan./abril, 2013. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622013000100004>>. Acesso em 20 jun. 2017.

_____. **Letramentos sociais** – abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

VILLAS BOAS, B. M. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico**. Campinas, SP: Papyrus, 2006.

SWALES, J. **Genre analysis: English in research and academic settings**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

_____. **Other floors, other voices:** a textography of a small university building. Mahwah, N. J.: Lawrence Erlbaum, 1998.

WALKER, M. An investigation into written comments on assignments: Do students find them usable? **Assessment & Evaluation in Higher Education**, v. 34, n. 1, p. 67–78, Feb. 2009.

WEAVER, M.R. Do students value feedback? Student perceptions of tutors' written responses. **Assessment and Evaluation in Higher Education**, v. 31, n. 3, p. 379–394, June. 2006.

WINGATE, U. The impact of formative feedback on the development of academic writing. **Assessment & Evaluation in Higher Education**, v. 35, n. 5, p. 519-533, Aug. 2010.

_____. **Academic literacy and student diversity:** the case for inclusive practice. United Kingdom: Multilingual Matters, 2015.

WOLCOTT, H. F. Description, analysis, and interpretation in qualitative inquiry. In: _____. (Org.). **Transforming qualitative data:** description, analysis, and interpretation. Thousand Oaks, CA: Sage, 1994. p. 9-54.

APÉNDICES

APÊNDICE A - Termo de concordância da instituição (Pedagogia)

TERMO DE CONCORDÂNCIA DA INSTITUIÇÃO

Estamos realizando a pesquisa “Um estudo de caso sobre a escrita acadêmica em uma universidade brasileira” que tem como objetivos: (a) identificar e analisar as expectativas de estudantes recém-ingressos nos cursos de Pedagogia e Psicologia da UFMG no tocante à escrita acadêmica, antes de começarem a assistir às aulas das disciplinas ofertadas no primeiro período desses cursos; (b) analisar textos acadêmicos produzidos por estudantes recém-ingressos e concluintes dos cursos focalizados, nas disciplinas cursadas por esses sujeitos e (c) identificar e analisar as perspectivas de estudantes recém-ingressos e concluintes nos cursos de Pedagogia e Psicologia da UFMG no que se refere às suas experiências de escrita acadêmica. Para tanto, solicitamos autorização para realizar este estudo no Curso de Pedagogia. Também será utilizado um *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido* para cada participante.

A coleta de dados envolverá a realização de entrevistas com estudantes recém-ingressos e concluintes dos Cursos de Pedagogia e Psicologia, da Universidade Federal de Minas Gerais, que serão conduzidas pelo pesquisador assistente, bem como a coleta de textos acadêmicos produzidos por tais estudantes. Todos os entrevistados serão claramente informados de que sua contribuição é voluntária e pode ser interrompida a qualquer momento, sem nenhum prejuízo. A qualquer momento, tanto os participantes quanto os responsáveis pela Instituição poderão solicitar informações sobre os procedimentos ou outros assuntos relacionados a este estudo.

Este projeto será aprovado pela Comissão de Ética da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Todos os cuidados serão tomados para garantir o sigilo e a confidencialidade das informações, preservando a identidade dos participantes. Os procedimentos utilizados nesta pesquisa obedecem aos Critérios de Ética na Pesquisa com Seres Humanos, conforme Resolução nº 196/96 versão 2012 do Conselho Nacional de Saúde - CNS. Nenhum dos procedimentos realizados oferece riscos à dignidade dos participantes. Todo material desta pesquisa ficará sob a responsabilidade do pesquisador assistente e após cinco anos será destruído. Dados individuais dos participantes, coletados ao longo do processo, não serão informados à instituição envolvida, mas deverá ser realizada uma devolução dos resultados, de forma coletiva, para a instituição, se for assim solicitado. Através deste trabalho, esperamos aumentar o conhecimento científico para a área de educação, especialmente para o campo das práticas/saberes docentes e da formação continuada.

Agradecemos a colaboração dessa instituição para a realização desta atividade de pesquisa e colocamo-nos à disposição para esclarecimentos adicionais.

Responsáveis:

Maria Lúcia Castanheira

(Responsável)

Tel.: (31)8846-4432

lalucia@gmail.com

Elizabeth Maria da Silva

(Assistente)

Tel.: (31)7325-6399

professoraelizabethsilva@gmail.com

ENDEREÇO: Av. Antônio Carlos, 6627,

Faculdade de Educação, Campus Pampulha,

Belo Horizonte, MG – Brasil. CEP.: 31270-901
31.310-340

ENDEREÇO: Desembargador
Paulo Mota, 40

Bairro Ouro Preto,

Belo Horizonte, MG – Brasil. CEP:

Dados do Comitê de Ética em Pesquisa - COEP/UFMG

Av. Antônio Carlos, 6 627 - Unidade Administrativa II - 2º andar - Sala 2005 -
Campus Pampulha

Belo Horizonte, MG - Brasil - 31270-901 - telefax (31)3409.4592 -
coep@prpq.ufmg.br

Belo Horizonte, _____ de _____ de 2015.

Concordamos em participar do presente estudo.

Instituição: Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Minas Gerais.

Responsável:

APÊNDICE B - Termo de concordância da instituição (Psicologia)

TERMO DE CONCORDÂNCIA DA INSTITUIÇÃO

Estamos realizando a pesquisa “Um estudo de caso sobre a escrita acadêmica em uma universidade brasileira” que tem como objetivos: (a) identificar e analisar as expectativas de estudantes recém-ingressos nos cursos de Pedagogia e Psicologia da UFMG no tocante à escrita acadêmica, antes de começarem a assistir às aulas das disciplinas ofertadas no primeiro período desses cursos; (b) analisar textos acadêmicos produzidos por estudantes recém-ingressos e concluintes dos cursos focalizados, nas disciplinas cursadas por esses sujeitos e (c) identificar e analisar as perspectivas de estudantes recém-ingressos e concluintes nos cursos de Pedagogia e Psicologia da UFMG no que se refere às suas experiências de escrita acadêmica. Para tanto, solicitamos autorização para realizar este estudo no Curso de Psicologia. Também será utilizado um *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido* para cada participante.

A coleta de dados envolverá a realização de entrevistas com estudantes recém-ingressos e concluintes dos Cursos de Pedagogia e Psicologia, da Universidade Federal de Minas Gerais, que serão conduzidas pelo pesquisador assistente, bem como a coleta de textos acadêmicos produzidos por tais estudantes. Todos os entrevistados serão claramente informados de que sua contribuição é voluntária e pode ser interrompida a qualquer momento, sem nenhum prejuízo. A qualquer momento, tanto os participantes quanto os responsáveis pela Instituição poderão solicitar informações sobre os procedimentos ou outros assuntos relacionados a este estudo.

Este projeto será aprovado pela Comissão de Ética da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Todos os cuidados serão tomados para garantir o sigilo e a confidencialidade das informações, preservando a identidade dos participantes. Os procedimentos utilizados nesta pesquisa obedecem aos Critérios de Ética na Pesquisa com Seres Humanos, conforme Resolução nº 196/96 versão 2012 do Conselho Nacional de Saúde - CNS. Nenhum dos procedimentos realizados oferece riscos à dignidade dos participantes. Todo material desta pesquisa ficará sob a responsabilidade do pesquisador assistente e após cinco anos será destruído. Dados individuais dos participantes, coletados ao longo do processo, não serão informados à instituição envolvida, mas deverá ser realizada uma devolução dos resultados, de forma coletiva, para a instituição, se for assim solicitado. Através deste trabalho, esperamos aumentar o conhecimento científico para a área de educação, especialmente para o campo das práticas/saberes docentes e da formação continuada.

Agradecemos a colaboração dessa instituição para a realização desta atividade de pesquisa e colocamo-nos à disposição para esclarecimentos adicionais.

Responsáveis:

Maria Lúcia Castanheira

(Responsável)

Tel.: (31)8846-4432

lalucia@gmail.com

Elizabeth Maria da Silva

(Assistente)

Tel.: (31)7325-6399

professoraelizabethsilva@gmail.com

ENDEREÇO: Av. Antônio Carlos, 6627,
Faculdade de Educação, Campus Pampulha,
Belo Horizonte, MG – Brasil. CEP.: 31270-901
CEP: 31.310-340

ENDEREÇO:
Desembargador Paulo Mota, 40
Bairro Ouro Preto,
Belo Horizonte, MG – Brasil.

Dados do Comitê de Ética em Pesquisa - COEP/UFMG

Av. Antônio Carlos, 6 627 - Unidade Administrativa II - 2º andar - Sala 2005 -
Campus Pampulha

Belo Horizonte, MG - Brasil - 31270-901 - telefax (31)3409.4592 -
coep@prpq.ufmg.br

Belo Horizonte, _____ de _____ de 2015.

Concordamos em participar do presente estudo.

Instituição: Curso de Psicologia da Universidade Federal de Minas Gerais.

Responsável:

APÊNDICE C - Termo de autorização (Pedagogia)

TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Autorizo as professoras Elizabeth Maria da Silva (Doutoranda) e Maria Lúcia Castanheira (Orientadora), do Doutorado em Educação – Conhecimento e Inclusão Social da Universidade Federal de Minas Gerais, a realizarem a pesquisa intitulada “UM ESTUDO DE CASO SOBRE A ESCRITA ACADÊMICA EM UMA UNIVERSIDADE BRASILEIRA” com estudantes do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Minas Gerais, no ano de 2015, de acordo com as tarefas previstas no projeto de pesquisa.

Coordenador do Curso de Graduação em Pedagogia

Belo Horizonte, ___ de _____ de 2015.

APÊNDICE D - Termo de autorização (Psicologia)

TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Autorizo as professoras Elizabeth Maria da Silva (Doutoranda) e Maria Lúcia Castanheira (Orientadora), do Doutorado em Educação – Conhecimento e Inclusão Social da Universidade Federal de Minas Gerais, a realizarem a pesquisa intitulada “UM ESTUDO DE CASO SOBRE A ESCRITA ACADÊMICA EM UMA UNIVERSIDADE BRASILEIRA” com estudantes do Curso de Psicologia da Universidade Federal de Minas Gerais, no ano de 2015, de acordo com as tarefas previstas no projeto de pesquisa.

Coordenador do Curso de Graduação em Psicologia

Belo Horizonte, ___ de _____ de 2015.

APÊNDICE E - Termo de consentimento livre e esclarecido (alunos)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) aluno(a)

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), de uma pesquisa educacional intitulada “Um estudo de caso sobre a escrita acadêmica em uma universidade brasileira” que tem como objetivo identificar e analisar as perspectivas de estudantes recém-ingressos e concluintes nos Cursos de Pedagogia e Psicologia no tocante à escrita acadêmica. Esperamos que esse estudo contribua com o processo de ensino e aprendizagem da escrita em contexto acadêmico.

Para que a pesquisa possa ser realizada, pretendemos entrevistar estudantes recém-ingressos e concluintes de dois cursos de graduação, Pedagogia e Psicologia, ofertados por uma universidade federal brasileira. Serão realizados, individualmente ou em grupos, três tipos de entrevista, dentro da própria universidade, ao longo da pesquisa. O primeiro será realizado com estudantes recém-ingressos nos cursos de Pedagogia e Psicologia, antes de começarem a assistir às aulas das disciplinas ofertadas no primeiro período letivo, a fim de identificar suas expectativas no tocante à escrita acadêmica. O segundo será realizado também com esses recém-ingressos, mas quando estiverem no final do primeiro período do curso, com o objetivo de identificar suas experiências de escrita – condições de produção dos textos por eles escritos ao longo do período, bem como suas aquisições, avanços e dificuldades. O terceiro tipo de entrevista será realizado com os concluintes, quando estiverem terminando o último período letivo do seu curso com vistas a também identificar suas experiências de escrita. Além das entrevistas, serão coletados os textos acadêmicos produzidos pelos participantes da pesquisa.

Suas respostas serão tratadas de forma anônima e confidencial, isto é, em nenhum momento será divulgado o seu nome em qualquer fase do estudo. Quando for necessário exemplificar determinada situação, sua privacidade será assegurada com a substituição de seu nome de forma aleatória. Os dados coletados serão utilizados apenas NESTA pesquisa e os resultados divulgados em livro, eventos e/ou revistas científicas. Todo material desta pesquisa ficará sob a responsabilidade do pesquisador assistente e após cinco anos será destruído.

Sua participação é voluntária, isto é, a qualquer momento você poderá se recusar a responder qualquer pergunta ou desistir de participar e retirar seu

consentimento, sem nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição em que trabalha. Sua participação consistirá em responder às perguntas que serão realizadas sob a forma de entrevista, a qual será gravada para posterior transcrição e guardada por cinco (05) anos e incinerada após esse período.

O(A) Sr(a) não terá nenhum custo ou quaisquer compensações financeiras. Por ser anônima e confidencial, sua participação no projeto não apresenta riscos a sua pessoa. O benefício relacionado à sua participação será de aumentar o conhecimento científico para a área de educação, especialmente para as reflexões sobre a escrita acadêmica. O(A) Sr(a) receberá uma cópia deste termo, onde consta o celular, e-mail e endereço dos pesquisadores responsáveis, podendo tirar as suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento. Destacamos, ainda, os dados do Comitê de Ética em Pesquisa (COEP), na UFMG, para que o(a) Sr(a) possa também acioná-lo agora ou a qualquer momento, caso queira fazer alguma notificação sobre o que considera como irregularidade de natureza ética nesta pesquisa, pois este órgão visa a garantir e resguardar a integridade e os direitos dos participantes.

Se você se sentir esclarecido em relação à proposta e concordar com a participação voluntariamente desta pesquisa, peço-lhe a gentileza de rubricar todas as páginas, além de assinar e devolver o termo de consentimento anexo. Você receberá uma via deste documento.

Responsáveis:

Maria Lúcia Castanheira
Pesquisadora responsável
Tel.: (31) 34095333 (31)8846-4432
lalucia@gmail.com

Elizabeth Maria da Silva
Pesquisadora assistente
Tel.: (31)7325-6399
professoraelizabethsilva@gmail.com

ENDEREÇO: Av. Antônio Carlos, 6627,
Faculdade de Educação, Campus Pampulha,
Belo Horizonte, MG – Brasil. CEP.: 31270-901
31.310-340

ENDEREÇO: Desembargador
Paulo Mota, 40
Bairro Ouro Preto,
Belo Horizonte, MG – Brasil. CEP:
31.310-340

Comitê de Ética na Pesquisa COEP/UFMG
Av. Antônio Carlos, 6627
Unidade Administrativa II – 2º andar – Sala 2005
Campus Pampulha
Belo Horizonte, MG – Brasil
31270-901
coep@prpq.ufmg.br
(31) 3409 4592

Belo Horizonte, _____ de _____ de 2015.

Declaro estar ciente do inteiro teor deste TERMO DE CONSENTIMENTO e estou de acordo em participar voluntariamente do estudo proposto, sabendo que dele poderei desistir a qualquer momento, sem sofrer qualquer punição ou constrangimento. Entendi as informações fornecidas pela pesquisadora e sinto-me esclarecido para participar da pesquisa. Participo da pesquisa, portanto, com meu consentimento livre e esclarecido.

Sujeito da Pesquisa

Nome:

Assinatura:

Belo Horizonte, _____ de _____ de 2015.

APÊNDICE F - Ficha cadastral dos estudantes

DADOS PARA A DESCRIÇÃO DOS COLABORADORES DA PESQUISA

Colaborador: x

Faixa etária: _____

Naturalidade: _____

Cidade onde mora: _____

Tipo de escola onde estudou ensino fundamental: () pública () particular () pública e particular

Tipo de escola onde estudou ensino médio: () pública () particular () pública e particular

Curso do qual participa na UFMG: () Pedagogia () Psicologia / Ano do ingresso: _____

É graduado em outro curso superior? ___ Qual? _____ Ano de conclusão do curso: _____

Atualmente, o que você está estudando?

Atualmente, você está trabalhando? Em caso afirmativo, em que? _____

O que você costuma ler?

O que você costuma escrever?

APÊNDICE G - Termo de consentimento livre e esclarecido (professores)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) professor (a)

O(A) Sr(a) está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), de uma pesquisa educacional intitulada “Um estudo de caso sobre a escrita acadêmica em uma universidade brasileira”. O objetivo dessa investigação é o de identificar e analisar as perspectivas de estudantes calouros e concluintes, nos Cursos de Pedagogia e Psicologia, no tocante à escrita acadêmica, a partir da realização de entrevistas e da coleta de textos escritos por tais estudantes. Essa pesquisa já foi aprovada pelo Comitê de Ética na Pesquisa COEP/UFMG, CAAE: 39898414.4.0000.5149, no dia 02 de março do corrente ano.

No entanto, após a análise das entrevistas realizadas com os alunos e de conversas com pesquisadores da área sobre o nosso objeto de investigação, percebemos que, se entrevistássemos os professores desses cursos, poderíamos enriquecer a pesquisa, pois ampliaríamos o nosso olhar em relação à escrita acadêmica. Assim, propusemos ao comitê referido uma emenda ao projeto, com vistas à contemplação de uma nova amostra de participantes que seria constituída por docentes dos dois cursos focalizados na pesquisa.

Nesse contexto, será realizada, individualmente, uma entrevista semi-estruturada, dentro da própria universidade, com o objetivo de que o(a) sr(a) relate suas experiências com a escrita acadêmica, quando ministra disciplinas no curso de graduação no qual participa.

Suas respostas serão tratadas de forma anônima e confidencial, isto é, em nenhum momento será divulgado o seu nome em qualquer fase do estudo. Quando for necessário exemplificar determinada situação, sua privacidade será assegurada com a substituição de seu nome por um pseudônimo. Os dados coletados serão utilizados apenas nesta pesquisa e os resultados divulgados em livro, eventos e/ou revistas científicas. Todo material desta pesquisa ficará sob a responsabilidade do pesquisador assistente e após cinco anos será destruído.

Sua participação é voluntária, isto é, a qualquer momento o(a) sr(a) poderá se recusar a responder qualquer pergunta ou desistir de participar e retirar seu consentimento, sem nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a

instituição em que trabalha. Sua participação consistirá em responder às perguntas que serão realizadas sob a forma de entrevista, a qual será gravada para posterior transcrição e guardada por cinco (05) anos e incinerada após esse período.

O(A) Sr(a) não terá nenhum custo ou quaisquer compensações financeiras. Por ser anônima e confidencial, sua participação no projeto não apresenta riscos a sua pessoa. O benefício relacionado à sua participação será de aumentar o conhecimento científico para a área de educação, especialmente para as reflexões sobre políticas públicas voltadas para o trabalho com a escrita em contexto acadêmico. O(A) Sr(a) receberá uma cópia deste termo, no qual consta o celular, e-mail e endereço dos pesquisadores responsáveis, podendo tirar as suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento. Destacamos, ainda, os dados do Comitê de Ética em Pesquisa (COEP), na UFMG, para que o(a) Sr(a) possa também acioná-lo agora ou a qualquer momento, caso queira fazer alguma notificação sobre o que considera como irregularidade de natureza ética nesta pesquisa, pois este órgão visa a garantir e resguardar a integridade e os direitos dos participantes.

Se se sentir esclarecido em relação à proposta e concordar com a participação voluntária nesta pesquisa, pedimo-lhe a gentileza de rubricar todas as páginas, além de assinar e devolver o termo de consentimento anexo. O(A) Sr(A) receberá uma via deste documento.

Responsáveis:

 Maria Lúcia Castanheira
 Pesquisadora responsável
 Tel.: (31) 34095333 (31)8846-4432
 lalucia@gmail.com

 Elizabeth Maria da Silva
 Pesquisadora assistente
 Tel.: (31)7325-6399
 professoraelizabethsilva@gmail.com

ENDEREÇO: Av. Antônio Carlos, 6627,
 Faculdade de Educação, Campus Pampulha,
 Belo Horizonte, MG – Brasil.
 CEP.: 31270-901

ENDEREÇO: Desembargador
 Paulo Mota, 40
 Bairro Ouro Preto,
 Belo Horizonte, MG – Brasil
 CEP: 31.310-340

Comitê de Ética na Pesquisa COEP/UFMG

Av. Antônio Carlos, 6627

Unidade Administrativa II – 2º andar – Sala 2005

Campus Pampulha

Belo Horizonte, MG – Brasil

31270-901

coep@prpq.ufmg.br

(31) 3409 4592

Belo Horizonte, _____ de _____ de 2015.

Declaro estar ciente do inteiro teor deste TERMO DE CONSENTIMENTO e estou de acordo em participar voluntariamente do estudo proposto, sabendo que dele poderei desistir a qualquer momento, sem sofrer qualquer punição ou constrangimento. Entendi as informações fornecidas pelas pesquisadoras e sinto-me esclarecido para participar da pesquisa. Participo da pesquisa, portanto, com meu consentimento livre e esclarecido.

Sujeito da Pesquisa

Nome:

Assinatura:

Belo Horizonte, _____ de _____ de 2015.