

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

Miriã Ferreira Braga

Práticas de escrita em um curso de pedagogia: um estudo sob
a perspectiva dos letramentos acadêmicos

JUIZ DE FORA

2021

Miriã Ferreira Braga

**Práticas de escrita em um curso de pedagogia: um estudo sob
a perspectiva dos letramentos acadêmicos**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Linguística. Área de concentração: Linguagem e Humanidades

Orientadora: Profa. Dra. Marta Cristina da Silva

JUIZ DE FORA

2021

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Braga, Miriã Ferreira .

Práticas de escrita em um curso de pedagogia: um estudo sob a perspectiva dos letramentos acadêmicos /Miriã Ferreira Braga. -- 2021.

105 f.

Orientadora: Marta Cristina da Silva

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Letras. Programa de Pós-Graduação em Linguística, 2021.

1. Linguística Aplicada. 2. Letramentos. 3. Letramentos Acadêmicos. 4. Ensino de escrita. 5. Gêneros. I. Silva, Marta Cristina da , orient II. Título.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA
ATA DE DEFESA DE TRABALHO DE CONCLUSÃO
DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*

Nº PROPP: 255.19052021.26-M

Nº PPG: 006/2021

Ata da sessão pública referente à defesa da dissertação intitulada **Práticas de escrita em um curso de pedagogia: um estudo sob a perspectiva dos letramentos acadêmicos**, para fins de obtenção do título de mestra em Linguística, área de concentração Linguística, pelo(a) discente MIRIÃ FERREIRA BRAGA (matrícula: 102260157 - início do curso em 11/3/19), sob orientação do(a) Prof.(a) Dr.(a) Marta Cristina da Silva .

Aos 19 dias do mês de maio do ano de 2021, às 10:00 horas, no(a) por webconferência, conforme Resolução nº 001/2020-CSPP, da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), reuniu-se a Banca Examinadora da Dissertação em epígrafe, aprovada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação conforme a seguinte composição:

Prof.(a) Dr.(a) Marta Cristina da Silva - Orientadora e Presidente da Banca

Prof.(a) Dr.(a) Denise Barros Weiss - Membro titular interno

Prof.(a) Dr.(a) Laura Silveira Botelho - Membro titular interno

Prof.(a) Dr.(a) Lídia Stutz - Membro titular externo

Prof.(a) Dr.(a) Thais Fernandes Sampaio - Suplente interno

Prof.(a) Dr.(a) Eliane Gouvêa Lousada - Suplente externo

--
--
--
--

Tendo o(a) senhor(a) Presidente declarado aberta a sessão, mediante o prévio exame do referido trabalho por parte de cada membro da Banca, o(a) discente procedeu a apresentação de seu Trabalho de Conclusão de Curso de Pós-graduação *stricto sensu* e foi submetido(a) à arguição pela Banca Examinadora que, em seguida, deliberou sobre o seguinte resultado:

- APROVADO (Conceito A).**
- APROVADO CONDICIONALMENTE (Conceito B)**, mediante o atendimento das alterações sugeridas pela Banca Examinadora, constantes do campo Observações desta Ata e/ou do parecer em anexo.
- REPROVADO (Conceito C)**, conforme parecer circunstanciado, registrado no campo Observações desta Ata e/ou em documento anexo, elaborado pela Banca Examinadora.

Observações da Banca Examinadora (caso inexistant, anular o campo):

Todos os membros da banca e a discente participaram remotamente da sessão de Defesa e a acompanharam na sua integralidade (cf. Resolução nº 01/2020).

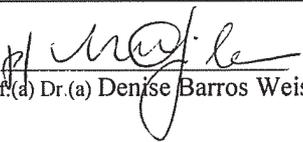
A discente e os membros da banca deram a anuência para que a Presidente da Banca assinasse por eles.

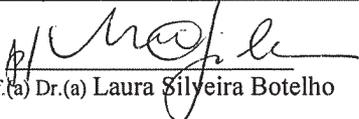
Nada mais havendo a tratar, o(a) senhor(a) Presidente declarou encerrada a sessão de Defesa, sendo a presente Ata lavrada e assinada pelos(as) senhores(as) membros da Banca Examinadora e pelo(a) discente, atestando ciência do que nela consta.

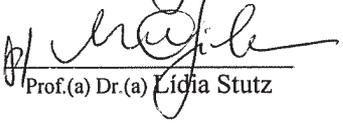
INFORMAÇÕES:

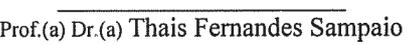
- Para fazer jus ao título de mestre(a)/doutor(a), a versão final da dissertação/tese, considerada Aprovada, devidamente conferida pela Secretaria do Programa de Pós-Graduação, deverá ser tramitada para a PROPP, em Processo de Homologação de Dissertação/Tese, dentro do prazo regulamentar de 90 dias a partir da data da defesa. Após a entrega dos dois exemplares definitivos, o processo deverá receber homologação e, então, ser encaminhado à CDARA.
- Esta Ata de Defesa é um documento padronizado pela Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa. Observações excepcionais feitas pela Banca Examinadora poderão ser registradas no campo disponível acima ou em documento anexo, desde que assinadas pelo(a) Presidente.
- Esta Ata de Defesa somente poderá ser utilizada como comprovante de titulação se apresentada junto à Certidão da Coordenadoria de Assuntos e Registros Acadêmicos da UFJF (CDARA) atestando que o processo de confecção e registro do diploma está em andamento.

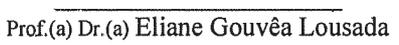

Prof.(a) Dr.(a) Marta Cristina da Silva


Prof.(a) Dr.(a) Denise Barros Weiss


Prof.(a) Dr.(a) Laura Silveira Botelho


Prof.(a) Dr.(a) Lúcia Stutz


Prof.(a) Dr.(a) Thais Fernandes Sampaio


Prof.(a) Dr.(a) Eliane Gouvêa Lousada


Miriã Ferreira Braga
Discente

À minha mãe, pelo amor que não conhece limites.

AGRADECIMENTOS

A Deus, porque dEle, por Ele, para Ele são todas as coisas;

À minha orientadora, Prof^a. Marta Cristina, por seu profissionalismo, compreensão e por sua orientação presente. Por estar disponível para sanar dúvidas, sempre muito paciente e solícita;

Às professoras da banca, Denise Weiss e Laura Botelho, por aceitarem contribuir com a construção desse trabalho e, também, pelos valiosos comentários acerca da pesquisa.

À minha mãe, pelo amor incondicional, pelo incentivo, por ser minha maior incentivadora e sempre acreditar em mim, muitas vezes mais do que eu mesma, e por acreditar que meu ingresso no ensino superior seria possível, mesmo em condições tão desfavoráveis;

Ao Matheus, meu namorado, pelo incentivo e por toda ajuda. Por estar presente em todos os momentos e por sua calma que, por diversas vezes, solucionou problemas e acalmou crises;

À minha avó, que sempre sonhou com esse momento, mas que, infelizmente, não está mais aqui para vê-lo se concretizar;

À minha família, sem exceções, por todo apoio. Aos meus tios e tias, pelas palavras amigas, pelos auxílios materiais e emocionais. Em especial, à minha tia Iracilda, por sua insistência e cobrança, muitas vezes severas, em relação aos estudos.

Ao Wanderley, à Enia e a toda sua família, pelo amor e pelo cuidado demonstrados nos pequenos e grandes gestos, desde a infância até a fase adulta;

Aos amigos que conquistei durante esses dois anos, em especial à Fernanda e ao Fábio, amizades que fizeram desse trajeto uma linda caminhada de amor e companheirismo;

Aos meus amigos e professores da UEMG, Unidade Carangola, por, mesmo de longe, acreditarem em mim e torcerem pelo meu sucesso;

À professora Maria da Penha, excelente profissional, por reconhecer em mim um potencial para a pesquisa acadêmica e por me ensinar valores profissionais e humanos;

À minha amiga Nathália por, mesmo longe, estar presente em todos os momentos, dividindo as tristezas e compartilhando as alegrias;

Aos moradores da comunidade quilombola São Pedro de Cima, com os quais tive contato e recebi muito carinho. Em especial, a alguns moradores da “baixada” (Sônia, tia Margarida, Tio Antônio, Padrinho Antônio *-in memoriam-*, Tio Joaquim) que fizeram da minha infância uma das melhores possível;

A todos os meus professores, desde aqueles do ensino básico aos da pós-graduação. Pela oportunidade de construir conhecimento e me tornar uma pessoa melhor;

À Universidade Federal de Juiz de Fora, instituição pública, por contribuir com minha formação profissional e humana;

Ao Programa de Bolsas de Pós-Graduação pelo apoio financeiro;

Por fim, agradeço a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização desse sonho.

RESUMO

Com o surgimento das políticas públicas de acesso ao ensino superior e, conseqüentemente, o aumento no número de estudantes universitários, as questões que cercam os processos de escrita na Academia ganharam uma maior visibilidade e atenção por parte dos estudiosos da linguagem. Ainda que haja, até mesmo por parte de discentes, o mito de que a aprovação nos processos seletivos para ingresso no ensino superior é suficiente para garantir ao estudante o conhecimento necessário para ler e escrever na Universidade, acreditamos que as práticas de escrita e leitura devem ser tratadas levando-se em consideração o contexto de uso não só no ensino básico, mas também no ensino superior. Sob tal perspectiva, pensar que o estudante adquire, em sua vida escolar, todo o suporte necessário para produzir gêneros textuais acadêmicos não é razoável. Posto isto, em nossa pesquisa temos como objetivo central buscar compreender de que forma as teorias de Letramentos Acadêmicos e seus pressupostos, em articulação com teorias de gêneros textuais, podem contribuir para o processo de escrita de gêneros acadêmicos por parte de alunos do primeiro período da graduação em Pedagogia de uma universidade pública federal. Temos, ainda, como objetivos: a) compreender quais são as principais dificuldades enfrentadas pelos discentes da turma investigada no que se refere à produção de gêneros acadêmicos; b) analisar em que medida a prática docente, naquele contexto específico, pode contribuir para o processo de escrita dos estudantes. Como suporte teórico para nosso estudo, apoiamo-nos nos pressupostos das teorias de letramento, mais especificamente dos Novos Estudos de Letramento (STREET, 2010), em sua vertente acerca dos Letramentos Acadêmicos (LILIS, 1999; LEA e STREET, 2014), e em teorias de gêneros desenvolvidas sob a ótica do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 2003; DOLZ e SCHNEUWLY, 2004). Tendo em vista os objetivos da pesquisa, um estudo de campo foi desenvolvido por meio de uma abordagem qualitativa, de caráter etnográfico (ANDRÉ, 2008). Houve a observação e a gravação, em áudio, de cinco aulas de Produção Textual que focalizaram o gênero ensaio. Além disso, notas de campo, entrevistas semiestruturadas com o professor e os estudantes da disciplina foram utilizadas na geração de dados. Os resultados sugerem que, embora a concepção do docente em muito se alinhe à perspectiva dos Letramentos Acadêmicos, as dimensões escondidas na abordagem do ensaio solicitado, que se afastou do gênero canônico, parecem ter interferido na compreensão e dificultado o processo de escrita dos estudantes.

Palavras - chave: Letramentos. Letramentos Acadêmicos. Ensino de escrita. Gêneros.

ABSTRACT

With the emergence of public policies for access to higher education and, consequently, the increase in the number of university students, the issues surrounding the writing processes at the Academy have gained greater visibility and attention on the part of language scholars. Even though there is a myth, even by students, that the approval in the application for entering higher education is sufficient to guarantee the student the necessary knowledge to read and write at the University, we believe that writing and reading practices should be treated considering the context of use, not only in basic education, but also in higher education. From this perspective, to think that the student acquires, in his school life, all the necessary support to produce academic text genres is not reasonable. That is why, in our research we have as a central objective to seek to understand how the theories of Academic Literacies and their assumptions, in articulation with theories of textual genres, can contribute to the process of writing academic genres by students of the first period of degree in Pedagogy from a federal public university. We also have as objectives: a) to understand what are the main difficulties faced by the students of the investigated class with regarding the production of academic genres; b) analyze how far the teaching practice, in that specific context, can contribute to the students' writing process. As a theoretical support for our research, we rely on the assumptions of literacy theories, more specifically the New Literacy Studies (STREET, 2010), in its aspect about Academic Literacies (LILIS, 1999; LEA; STREET, 2014), and in genre theories developed from the perspective of Socio-discursive Interactionism (BRONCKART, 2003; DOLZ; SCHNEUWLY, 2004). Considering our research objectives, a field research was developed through a qualitative approach, with ethnographic characteristics. (ANDRÉ, 2008). There was the observation and recording, in audio, of five classes of Textual Production that focused on the genre “rehearsal”. In addition, field notes and semi-structured interviews with the professor and students of the course were used in the generation of data. The results suggest that, although the conception of the teacher much aligns with the perspective of Academic Literacies, the dimensions hidden in the approach of the requested essay, which moved away from the canonical genre, seem to have interfered in the comprehension and hindered the writing process of the students.

Keywords: Literacies. Academic Literacies. Teaching of writing. Genres.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - As condições de produção de um novo texto

QUADRO 2- Os três níveis da arquitetura textual

QUADRO 3- Dimensões escondidas na produção de artigos acadêmicos

QUADRO 4 - Síntese dos instrumentos de pesquisa e seus principais objetivos

QUADRO 5- Síntese dos participantes de pesquisa

LISTA DE ABREVIACOES

ABNT - Associação Brasileira de Normas e Técnicas

ACLITS - Academic Literacies

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

FIES - Fundo de Financiamento de Apoio Estudantil

IES - Instituições de Ensino Superior

INAF - Indicador de Alfabetismo Funcional

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

ONG - Organização Não Governamental

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PROUNI - Programa Universidade para Todos

UNESCO - Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 LETRAMENTO (S): NOÇÕES BÁSICAS	16
2.1- O conceito de letramento	16
2.2 – Letramento Autônomo e Letramento Ideológico: relações de poder na sociedade	22
2.3- Eventos e práticas de letramento	27
3 OS GÊNEROS TEXTUAIS E SUA RELAÇÃO COM AS TEORIAS DE LETRAMENTO(S)	30
3.1- A perspectiva bakhtiniana acerca dos gêneros	31
3.2 - A perspectiva interacionista sociodiscursiva do Grupo de Genebra	34
4 LETRAMENTOS ACADÊMICOS E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA AS PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA NO ENSINO SUPERIOR	45
4.1- Letramentos Acadêmicos: um (breve) percurso histórico	45
4.2- Os estudos acerca dos Letramentos Acadêmicos no contexto brasileiro	50
4.3 A realização e a promoção de práticas de escrita na Universidade: uma análise sob a perspectiva das dimensões escondidas.	54
5 ANÁLISE DE DADOS: O ESTUDO DE CAMPO	61
5.1 Pressupostos metodológicos	61
5.1.2 A geração de dados: instrumentos de pesquisa	65
5.1.3 Os participantes da pesquisa	67
5.2 Análise do estudo de campo: o processo de escrita de estudantes matriculados no primeiro semestre de uma faculdade de Pedagogia	69
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	89
Referências	93
APÊNDICES	97
ANEXOS	100

1 INTRODUÇÃO

Durante muito tempo, o foco do ensino de Língua Portuguesa no Brasil esteve voltado exclusivamente para a internalização da chamada “norma culta”. Alfabetizar e ministrar regras gramaticais eram os pilares dos chamados “estudos tradicionais”, nos quais a língua era ensinada de forma descontextualizada, com exercícios voltados exclusivamente para a codificação e decodificação do signo linguístico.

Com o passar do tempo, os estudos acerca do ensino da linguagem foram evoluindo, de modo que as preocupações dos pesquisadores não se reduziam mais à simples internalização de normas gramaticais. Percebeu-se que saber ler e escrever não era suficiente para que o indivíduo lançasse mão dessas habilidades no contexto em que vivia, a fim de fazer usos sociais da leitura e da escrita. Destacamos aqui que o conceito de leitura e escrita, neste trecho, refere-se à simples habilidade de decodificar e codificar o signo linguístico. Não nos referimos à leitura, neste trecho em específico, como práticas sociais, tal como defende Freire (1994). No Brasil, essa preocupação, por parte de estudiosos da linguagem, com a capacidade de o indivíduo valer-se da linguagem escrita para agir nos contextos socioculturais com os quais tem contato surgiu por volta dos anos 80.

Foi nessa época que as discussões acerca de uma nova abordagem de ensino provocaram a chamada “virada pragmática”¹ na ministração de aulas de Língua Portuguesa. A virada pragmática promoveu críticas acerca do ensino da linguagem que antes era baseado no código linguístico em si e não no código em seus contextos de utilização. Por influência desse movimento, em 1998, o Governo Federal criou os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN - com o intuito de servir como uma base na qual educadores, de todas as disciplinas escolares, poderiam buscar informações para elaborar suas aulas. No que tange à ministração de aulas de língua, segundo os PCN, os docentes deveriam organizar as aulas visando ao ensino contextualizado da linguagem, de modo que o estudante fosse capaz de apropriar-se da linguagem adequando-a aos mais variados contextos de comunicação com os quais pudesse ter contato.

Atualmente, o documento responsável por nortear essas questões de ensino é a Base Nacional Comum Curricular - BNCC - criada pelo Governo Federal em 2017 para o ensino

¹ “Virada Pragmática” é o nome dado ao movimento que alterou os paradigmas que regiam o ensino da linguagem. Esta, que antes era encarada como um instrumento de transmissão de informações ou de descrição objetiva do mundo, passou a ser analisada levando-se em consideração seu contexto de utilização. (Kobashi, 2007)

Fundamental e a Educação Infantil e em 2018 para o ensino Médio. Assim como nos PCN, na BNCC a língua deve ser analisada levando-se em consideração seu uso nos meios de circulação social. Desde a virada pragmática, a que nos referimos, com esta mudança no foco do ensino de Língua Portuguesa, o ensino, em sua grande maioria, passou a ser alicerçado na utilização de gêneros textuais², escritos e orais.

Segundo Marcuschi (2008 p. 154), “[..] todas as atividades humanas estão relacionadas ao uso da língua que se efetiva através de enunciados (orais e escritos)”. Sob esta perspectiva, é possível afirmar que o ensino e aprendizagem da língua devem estar alicerçados em atividades humanas, ou seja, devem ser trabalhados considerando o contexto de uso. Contudo, embora haja, hoje, muitas contribuições acerca do uso de gêneros no ensino de Língua Portuguesa, trabalhar com leitura e escrita ainda é um desafio para muitos docentes, o que pode ser observado pelo estudo desenvolvido pela ONG Ação Educativa e pelo Instituto Paulo Montenegro. Segundo o indicador, 29% dos brasileiros são considerados analfabetos funcionais. Destes, 8% podem ser considerados analfabetos absolutos e 21% analfabetos funcionais. Infelizmente, esta realidade não se restringe ao ensino básico, se estende ao ensino superior também. Em uma pesquisa realizada pelo INAF - Indicador do Analfabetismo Funcional- em 2018, entre os estudantes que completam o ensino médio 13% deles podem ser considerados analfabetos funcionais. No ensino superior, os analfabetos funcionais constituem 4% do total de estudantes.

Durante muito tempo, o acesso à Universidade, por parte de determinadas classes sociais, era escasso. Foi com a implementação de políticas públicas, como o ENEM³, o sistema de cotas e os vestibulares, que visavam à universalização da Academia que o número de estudantes nas Instituições de Ensino Superior no Brasil cresceu consideravelmente, gerando, assim, uma maior pluralidade entre os alunos.

Embora a criação de processos seletivos mais abrangentes e acessíveis tenha contribuído para a democratização da educação, há a crença de que pelo simples fato de ser aprovado nestes exames, o estudante já se encontra apto a produzir e desenvolver as atividades de leitura e de escrita que são exigidas na Universidade. Claramente, não concordamos com esta ideia. Assim

² Definimos como gêneros textuais os diversos textos materializados que são expostos diariamente em nosso cotidiano e possuem características sociocomunicativas demarcadas por propriedades funcionais, conteúdos e composição peculiares. (Marcuschi, 2008) Esse conceito será aprofundado no capítulo II.

³ O Exame Nacional do Ensino Médio foi criado em 1998 e é realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Por meio deste exame, o estudante pode conseguir bolsas de estudo em Universidades públicas e particulares.

como nos aponta Kato (1997), ao escrever, o indivíduo sofre condicionantes de várias naturezas: do contexto da tarefa, de suas experiências anteriores com o texto, entre outras. Deste modo, o desenvolvimento de trabalhos escritos depende de diversas variáveis que podem estar relacionadas ao aluno propriamente dito (sua experiência com as linguagens, seus antecedentes sociais e dialetais), à natureza da tarefa que envolve a escrita e/ou a leitura e até mesmo com o professor que solicitou a atividade (suas expectativas e metas).

Concordamos com Street (2010) quando o autor afirma que as práticas de escrita e leitura exigidas na Universidade, bem como o bom desenvolvimento dos estudantes ao realizarem as atividades, depende não só da habilidade de ler e escrever, mas sim de fatores epistemológicos, tais como o modo como se estabelecem as relações entre professor e estudante na Universidade, a compreensão acerca do que é considerado conhecimento na faculdade, a finalidade do trabalho exigido, dentre tantas outras questões. Exposto estas considerações, focaremos na motivação deste estudo.

Embora não seja nosso foco discorrer sobre minha vida acadêmica, faz-se necessário um breve panorama deste percurso para que as motivações desta pesquisa fiquem mais claras. Desde o primeiro período da graduação, atuei, como voluntária e bolsista, em projetos de extensão que visavam ao trabalho com as teorias de letramento no ensino básico. Durante o ano de 2017, ao participar de um projeto que objetiva a junção das teorias de alfabetização e letramento, tive contato com muitos estudantes de pedagogia. Em nossas conversas, estes universitários relatavam-me, com muita frequência, dificuldades em produzir os gêneros solicitados pelos professores na graduação. Estes relatos despertaram em mim a vontade de investigar este processo de mudança pelo qual passam os estudantes ao saírem do ambiente de escrita escolar para o acadêmico. Daí a escolha pelo curso de Pedagogia.

Devido à abrangência das questões que permeiam os processos de leitura e escrita no ensino superior e ao tempo estipulado para a conclusão do mestrado, no estudo de campo foquei a análise em um gênero específico: o ensaio. A escolha pelo gênero se deu através de uma conversa informal com o professor responsável por ministrar a disciplina de Práticas Textuais no Curso de Pedagogia. Para balizarmos nossas reflexões ancoramo-nos, principalmente, nas teorias de letramentos, mais especificamente de letramentos acadêmicos (LILIS, 1999; LEA, STREET, 2014).

A geração de dados se deu por meio de quatro instrumentos, sendo eles: observação e gravação, em áudio, de cinco aulas de Prática Textual (nas quais o professor trabalhou as questões acerca dos gêneros textuais a produção do ensaio); entrevista semiestruturada com o

professor responsável por ministrar a disciplina em questão; entrevistas semiestruturadas com os estudantes e notas de campo feitas por mim durante a observação. Como nosso intuito não é avaliar a “qualidade” dos trabalhos produzidos pelos estudantes, não analisamos o ensaio escrito por eles.

A turma selecionada para a geração dos dados e composição dos participantes da pesquisa foi uma turma do primeiro período de Pedagogia de uma universidade pública federal. A escolha pelos estudantes do primeiro período justifica-se pelo fato de serem os alunos que estavam vivenciando mais intensamente a mudança do ambiente escolar para o acadêmico. É válido ressaltar que a turma mencionada aqui é a que foi observada no estudo de campo, que serviu como base para a análise apresentada neste trabalho. A partir de nossos dados, buscamos a resposta para a questão principal que rege nossa pesquisa: *de que forma as teorias de Letramentos Acadêmicos e seus pressupostos podem contribuir para o processo de escrita de gêneros por parte de alunos ingressantes na universidade?*

Para além desta questão central, temos, ainda, objetivos específicos, que são:

- *analisar em que medida a prática docente, naquele contexto específico, pode contribuir para o processo de escrita dos estudantes;*
- *analisar quais são as principais dificuldades de discentes da graduação em Pedagogia de uma universidade pública federal no que se refere à produção de gêneros acadêmicos ao ingressarem no ensino superior.*

Exposto, brevemente, o cenário de coleta de dados, explicitaremos como se deu a organização de nosso texto: nesta introdução apresentamos, sucintamente, as motivações de nossa pesquisa, nossos objetivos e justificativa, abordamos parte de nosso pressuposto teórico e a metodologia que utilizamos.

No segundo capítulo, abordamos algumas teorias de letramento, de maneira geral. Buscamos traçar, de forma breve, um panorama histórico dos estudos de letramento, desde seu surgimento até os dias atuais (SOARES, 1998; KLEIMAN, 1995; ROJO, 2009; STREET, 2003). Ademais, traçamos um panorama desses estudos no Brasil (SOARES, 2000), fazemos a distinção entre os termos alfabetização e letramento e entre as noções de letramento ideológico e autônomo (STREET, 2014). Abordamos, ainda, os conceitos de práticas e eventos de letramento (HEATH, 1984; STREET, 2003) e buscamos tecer relações entre as teorias de letramentos e as perspectivas do interacionismo sociodiscursivo (BRONCKART, 2008).

No terceiro capítulo, voltamos nossa atenção para os estudos acerca dos Letramentos Acadêmicos (LILIS, 1999; LEA; STREET, 2014), mais especificamente os Novos Estudos de

Letramento. Discutimos acerca dos usos sociais da leitura e da escrita no ensino superior, além de traçarmos um panorama histórico acerca desses conceitos.

Por fim, no quarto capítulo, abordamos as perspectivas teóricas que embasam nossos pressupostos metodológicos e nossos instrumentos de pesquisa (ANDRÉ, 2008). Em seguida, apresentamos e caracterizamos os participantes da pesquisa. Logo após, trazemos a análise do estudo de campo que serviu de base para a construção deste texto. Através dela, refletimos acerca das dificuldades encontradas pelos estudantes no que tange às práticas de escrita no ensino superior e apresentamos, em seguida, nossas considerações finais.

2 LETRAMENTO (S): NOÇÕES BÁSICAS

Nesse capítulo abordaremos pressupostos teóricos que norteiam a concepção de letramento (s) que fundamenta este trabalho. Neste capítulo buscamos tecer algumas reflexões acerca de como as teorias de letramento (s) podem oferecer subsídios aos estudantes no que tange às práticas de escrita, inclusive as acadêmicas. Para tanto, primeiramente, versaremos acerca da noção de letramento, como um todo, trazendo uma breve narrativa histórica acerca do surgimento desse termo, sua utilização no país e seus conceitos principais, tendo como suporte as reflexões de alguns autores, tais como Soares (1998); Kleiman (1995); Rojo (2009) e Street (2003). Ademais, discutiremos os conceitos de letramento ideológico e letramento autônomo (STREET, 2014). Também apresentaremos as noções de eventos e práticas de letramento, uma vez que são, assim como os demais, conceitos de suma relevância para a compreensão do trabalho desenvolvido nesta pesquisa.

2.1- O conceito de letramento

Atualmente, há, por parte dos estudiosos da educação, uma grande preocupação em promover um ensino que possibilite ao indivíduo utilizar a linguagem nos mais variados contextos socioculturais aos quais ele tem acesso. Soares (1998) afirma que tal preocupação surgiu no Brasil em meados dos anos 80, quando, segundo a autora, o foco do ensino de Língua Portuguesa ainda era voltado, exclusivamente, para a internalização da norma culta.

As mudanças sociais, culturais e tecnológicas ocorridas na sociedade nessa década contribuíram significativamente para que houvesse uma atenção maior para uma nova realidade social do país, na qual as simples habilidades de decodificar e codificar palavras não eram suficientes para que o indivíduo pudesse valer-se da linguagem para exercer, plenamente, seus direitos de cidadão. A partir desse contexto, o conceito de letramento, que foi alterado com o decorrer do tempo, passou a ser assunto nas discussões acerca do ensino de língua materna.

Durante a década de 80 houve, no Brasil, uma grande mudança econômica e estrutural no que tange ao mercado de trabalho. De forma semelhante, ocorreram também expressivas mudanças referentes à qualificação da mão de obra, o que incentivou o governo a repensar a escolarização dos trabalhadores (Pauli, Nakabashi e Sampaio, 2012). Houve, ainda, durante a década de 80, um processo que visava à redemocratização do acesso à educação (visando ao pagamento da dívida pública do governo com a grande quantidade de indivíduos que tiveram o acesso à educação restringido ou anulado durante o período da ditadura militar), uma vez que,

nesta época, o Brasil encontrava-se em transição democrática (do regime autoritário para o Estado de Direito).

Como nessa época surgiu uma grande preocupação com os índices de analfabetismo no Brasil, o termo letramento foi incorporado às discussões acerca do uso da linguagem como forma de conceituar a condição ou estado do sujeito que fosse capaz de dominar as habilidades de leitura e escrita, a fim de elucidar os processos pelos quais o estudante passa até apropriar-se da linguagem escrita. Antes que o termo letramento fosse utilizado, alguns estudos já versavam acerca de uma nova perspectiva que abarcasse os processos de aquisição da leitura e da escrita. Os estudiosos da linguagem buscavam um termo que fosse capaz de nomear uma condição oposta ao analfabetismo.

Se observado o processo de formação das palavras, a palavra analfabetismo é composta pelo prefixo de negação *a*, de modo que, seguindo a lógica de formação dos vocábulos na Língua Portuguesa, o conceito utilizado para contrapor a ideia de analfabetismo foi a palavra alfabetismo, que chegou a ser utilizada na literatura da área e, ainda hoje, embora com menos frequência, pode ser encontrada em alguns textos.

De acordo com o dicionário Houaiss, em sua versão online, alfabetismo pode ser compreendido como:

(substantivo masculino) Estado ou condição das pessoas que foram alfabetizadas, que receberam instrução formal ou sabem ler e escrever. Sistema de escrita que se baseia no alfabeto, opondo-se aos que são ideográficos.

Contudo, a noção de alfabetismo não foi capaz de contemplar todas as demandas sociais envolvendo o uso da leitura e da escrita, uma vez que foi em meados dos anos 80, também, que surgiu um novo conceito a respeito do processo de aquisição da linguagem escrita: o analfabetismo funcional.

De acordo com Castell, Luke e MacLennan (1986), o termo analfabetismo funcional foi utilizado pela primeira vez nos Estados Unidos, em 1930. Analfabetismo funcional era o nome dado pelo exército Norte-Americano para definir a capacidade de alguns soldados de compreenderem instruções escritas essenciais para a execução de algumas tarefas militares, durante a Segunda Guerra Mundial. A partir daí, o termo começou a ser utilizado para indicar os indivíduos capazes de utilizar a escrita e a leitura.

Antes os indivíduos eram categorizados em dois grupos: alfabetizados e analfabetos, de forma que no primeiro grupo eram incluídas as pessoas que conseguiam ler e escrever, como, por exemplo, pessoas que conseguiam redigir o próprio nome. A Organização das Nações

Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), a título de exemplo, conforme nos aponta Soares (1998), na década de 50, mais especificamente em seu documento datado de 1958, valeu-se desses parâmetros de categorização para definir indivíduos letrados e iletrados. De acordo com a Organização, um cidadão capaz de redigir uma frase simples poderia ser considerado um sujeito letrado.

A princípio, havia a ideia de que o simples ato de frequentar a escola era suficiente para que um estudante adquirisse as habilidades de leitura e escrita, de modo que, em um primeiro momento, a solução para os altos índices de analfabetismo seria a inserção dos indivíduos em instituições de ensino básico. Entretanto, o número de pessoas capazes de ler e escrever, no sentido de decodificação e codificação do signo linguístico, mas incapazes de fazerem uso social da leitura e da escrita teve um considerável aumento, o que contribuiu para a busca por uma nova abordagem de ensino.

O termo letramento, utilizado no Brasil, originou-se da palavra inglesa *literacy* que, em sua tradução literal, deriva do latim *littera* (letra), com o sufixo *-cy* (estado ou condição de), sendo utilizada para definir a condição de um indivíduo letrado. Entretanto, o uso comum da palavra letrado, no Brasil, não condiz com a definição defendida por Soares (1998). No senso comum, tal terminologia é associada a um sujeito erudito, que domina com maestria a norma culta da linguagem oral e escrita. Soares, por sua vez, afirma que letrado é aquele capaz de valer-se da linguagem nos mais diversos contextos sociais com os quais tenha ou possa vir a ter contato.

Uma das primeiras ocorrências da palavra letramento em estudos formais desenvolvidos no Brasil foi, em conformidade com Soares (1998), no livro *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*, publicado em 1986 pela escritora Mary Kato. Embora o conceito tenha sofrido alterações com o passar do tempo, a definição dada por Kato pode ser apontada como uma contribuição inicial:

[...] a função da escola, na área da linguagem, é introduzir a criança no mundo da escrita, tornando-a um cidadão funcionalmente letrado, isto é, um sujeito capaz de fazer uso da linguagem escrita para a sua necessidade individual de crescer cognitivamente e para atender às várias demandas de uma sociedade que prestigia esse tipo de linguagem como um dos instrumentos de comunicação. (KATO, 1997, p. 7)

A partir de tal contribuição, novas formas de pensar e entender a noção de letramento foram surgindo nas discussões a respeito do tema, de forma que, na mesma medida em que cresciam as discussões e reflexões acerca do significado de letramento, crescia também o número de definições do conceito. Ao discutir sobre tal assunto, Costanzo (1994, p. 11, *apud*

Marcuschi, 2001, p. 24) afirma que “o letramento parece ter hoje em dia tantas definições quantas são as pessoas que tentam definir a expressão.”

Quando consultado o dicionário Houaiss, versão online, a definição encontrada para o termo letramento está relacionada ao processo de aquisição da escrita:

(substantivo masculino) Processo pedagógico de aquisição e domínio da capacidade de ler, escrever e interpretar textos; alfabetização: o nível de letramento dos alunos.

Ação ou efeito de escrever; escrita.

Etimologia (origem da palavra *letramento*). De letra + mento.

(Sinônimos de Letramento)

Letramento é sinônimo de: alfabetização, escrita

Embora o dicionário apresente os termos alfabetização e escrita como sinônimos do conceito de letramento, tal concepção não condiz com a defendida pela grande maioria dos estudiosos da linguagem, uma vez que essa definição em muito se relaciona com a noção de alfabetismo, na qual o processo de aquisição da escrita e da leitura é concebido sem grandes referências às implicações contextuais que o norteiam. Alguns pesquisadores, como Hasan e Halliday (1996), embora admitam que, por se tratar de um processo social que, por isso, envolve questões políticas, encaram o letramento como um fenômeno eminentemente linguístico. Outros, como Street (2003,2001) e, no contexto brasileiro, Kleiman (1995) e Rojo (2009), consideram o letramento como um processo político, social e ideológico.

Neste trabalho, assumimos a ideia de que o letramento não é um processo que deve ser encarado, puramente, como linguístico, mas como um fenômeno sociocultural, conforme nos aponta Barton (1994), o qual defende que o centro das novas visões de letramento deve ser a preocupação em situar a escrita em seus contextos sociais. Sob tal perspectiva, é possível um diálogo com o que afirma Rojo (2009), uma vez que a autora defende a ideia de que o processo de letramento pode ser visto como uma prática discursiva, cujo intuito é a análise dos lugares que a escrita ocupa em diferentes comunidades.

Ao considerar-se a ideia de que o letramento está intrinsecamente relacionado ao contexto em que é situado, faz-se necessário compreender que este conceito está e pode ser ligado a várias áreas do conhecimento, fato que pode ser comprovado pelo crescente número dos estudos acerca desse fenômeno, com o intuito de elucidar diversas questões relacionadas

ao uso da escrita e da leitura. Nesse sentido, tornam-se comuns expressões como “letramento digital”, “letramento político”, “letramento religioso”, dentre outras.⁴

Sob esta perspectiva, torna-se imprescindível o reconhecimento de que não é possível definir uma forma de letramento somente, mas sim a existência de letramentos (no plural), variáveis conforme o contexto sociocultural em que ocorrem, conforme nos aponta Street (2003). Nessa lógica, os processos pelos quais se dá a aquisição da norma padrão na escola, nos quais os estudantes são classificados como letrados ou não levando-se em consideração a aquisição da norma padrão da língua escrita, constituem um tipo específico de letramento: o escolar, que, por sua vez, tende a marginalizar outros diversos tipos de letramentos que ocorrem para além dos limites da instituição de ensino. De acordo com Rojo (2009):

O “significado do letramento” varia através dos tempos e das culturas e dentro de uma mesma cultura. Por isso, práticas tão diferentes, em contextos tão diferenciados, são vistas como letramento, embora diferentemente valorizadas e designando a seus participantes poderes também diversos (ROJO, 2009, p. 99).

Não buscamos nesta pesquisa desmerecer o letramento escolar, pois, assim como afirma Kleiman (1995), adquirir esse tipo de letramento é de extrema relevância para o indivíduo. Porém, uma vez que existem letramentos, não é correto privilegiar um em detrimento do outro, haja vista que a noção de letrado ou não depende do contexto em que ocorre a análise. Isto é, em uma determinada sociedade a escrita pode possuir fins bastante específicos, fins estes que variam de acordo com as práticas sociais daquela comunidade. Por exemplo, em um dado contexto, a escrita pode ser utilizada para fins mais formais como a redação de atas, relatórios, contratos, dentre outros, enquanto que, em outra situação, a escrita pode ser utilizada como forma de protesto, auxílio, veículo de informação, dentre tantas outras possibilidades. Neste sentido, a simples habilidade de escrever não pode ser utilizada como parâmetro para a definição de um sujeito letrado, pois as funções da leitura e da escrita podem variar de um contexto para o outro. De acordo com Soares (1998), diferentemente do índice de alfabetização, a avaliação do nível de letramento de um cidadão não se dá apenas pela presença ou não da capacidade de escrever, mas sim pela capacidade que o indivíduo possui de utilizar as práticas de leitura e escrita para desempenhar funções sociais, tais como o exercício da cidadania e uma visão crítica da realidade circundante, dentre tantas outras.

⁴ Brian Street, em 2009, durante uma entrevista concedida aos professores Gilcinei Teodoro Carvalho e Marildes Marinho para a revista *Língua Escrita*, criticou esse modo de qualificar o letramento. Em conformidade com o autor, “*A palavra letramento nesses contextos simplifica o uso do termo para significar apenas ‘habilidades’, mas não se refere aos traços específicos da língua escrita originalmente previstos para o conceito.*”

Assim, é possível afirmar que um indivíduo pode não saber ler e escrever, mas ser letrado. Quando, por exemplo, um adulto que, por condições pessoais, não pode ser alfabetizado se interessa em ouvir a leitura de um jornal, recebe cartas, dita cartas para que um alfabetizado escreva para ele, isso significa que é, de certo modo, letrado, uma vez que está lançando mão da leitura e da escrita para desempenhar funções sociais. Dessa maneira, não há como definir o fenômeno do letramento de forma geral, visto que esse deve ser compreendido como um conjunto de práticas sociais que vão além da escrita e da leitura. Em conformidade com Scribner e Cole (1981):

Essa noção de prática guia o modo como buscamos compreender o letramento. Em vez de focalizar exclusivamente a tecnologia de um sistema de escrita e suas reputadas consequências ('escrita alfabética promove abstração', por exemplo), abordamos o letramento como um conjunto de práticas socialmente organizadas que fazem uso de sistemas simbólicos e tecnológicos para produzi-las e disseminá-las. O letramento não consiste apenas em saber ler e escrever um tipo de escrita particular, mas em aplicar esse conhecimento para propósitos específicos em contextos específicos de uso. A natureza dessas práticas, incluindo, certamente, seus aspectos tecnológicos, determinarão os tipos de capacidades ('consequências') associadas ao letramento. (Scribner e Cole, 1981, p.236)

Ao se tomar o conceito de letramento como um conjunto de práticas sociais, torna-se imprescindível abordar os *New Literacy Studies*, ou Novos Estudos de Letramento, que foi um dos principais movimentos da chamada “virada social” que marcou uma mudança no foco dos estudos na área da linguagem, mais especificamente naqueles voltados para a língua escrita, cuja atenção principal era voltada para a escrita do indivíduo e sua mente. Ao conceituar letramento, Barton e Hamilton (2004) postulam que:

não reside simplesmente na mente das pessoas como um conjunto de habilidades a serem apreendidas, e não apenas jaz sobre o papel, capturado em forma de texto para ser analisado. Como toda atividade humana, letramento é essencialmente social e se localiza na interação interpessoal. (Barton e Hamilton, 2004, p.109)

Com o advento dos *Novos Estudos de Letramento* (doravante NEL), a atenção dos estudos acerca da escrita passou a ser a interação e a prática social que permeiam a escrita e a leitura nos mais variados contextos socioculturais em que são produzidas. A proposta dos NEL surgiu como forma de contrapor as antigas abordagens teórico metodológicas sobre as políticas de alfabetização e o uso da escrita. Essa nova perspectiva objetivou ressignificar o sentido do termo “*literacy*”. Ao versar sobre essa nova proposta, Street (2010) afirma que um dos principais motivos que impulsionou os NEL foi a insatisfação com a divisão entre letrados e iletrados que regia a perspectiva sobre a língua escrita.

No Brasil, foi o livro “*Os significados do letramento*”, organizado pela pesquisadora Angela Kleiman, em 1995, que marcou o início de tal perspectiva no país. Embora o conceito de letramento tenha sido utilizado no Brasil em meados dos anos 80 por Kato (1997), como já mencionado, tal terminologia como contraponto e ressignificadora do sentido de *literacy* ganhou força nos campos da Linguística Aplicada e da Educação.

A perspectiva dos Novos Estudos de Letramento, desenvolvida por estudiosos que buscavam compreender o lado social do letramento, surgiu com o intuito de romper com a vertente que, até então, dividia os indivíduos entre letrados e iletrados levando-se em consideração a simples decodificação do código linguístico, caracterizando-se como uma abordagem sociocultural que considera as práticas de escrita não exclusivamente em seu aspecto linguístico, mas sim como práticas sociais plurais e heterogêneas que encontram-se profundamente ligadas a variadas relações de poder presentes nas sociedades como um todo. Em seu livro “*Literacy in theory and practice*”, Street explica sua proposta, que vai de encontro aos antigos estudos de letramento:

I shall be attempting to establish some of the theoretical foundations for a description of such practices and conceptions and will challenge assumptions, whether implicit or explicit, that what the particular practices and concepts of reading and writing are for a given society depends upon the context; that they are already embedded in ideology and cannot be isolated or treated as ‘neutral’ or merely ‘technical’. (Street, 1984, p. 1)⁵

Nesse sentido, a partir da vertente teórica dos NEL, a noção e, conseqüentemente, o processo de letramento passaram a ser encarados em conformidade com o contexto social em que se situam, de forma que a definição de um indivíduo letrado depende profundamente de sua vivência social, fator que varia de uma pessoa para outra. Sob tal perspectiva, não se pode estabelecer um método pedagógico universal; este, assim como sua elaboração e execução, deve estar relacionado ao contexto em que se insere. Foi a partir de discussões acerca do letramento como prática social que surgiram os conceitos de eventos e práticas de letramento que serão explicitados na próxima seção.

2.2 – Letramento Autônomo e Letramento Ideológico: relações de poder na sociedade

⁵ Tentarei estabelecer alguns dos fundamentos teóricos para uma descrição de tais práticas e concepções e desafiarei suposições, implícitas ou explícitas, que atualmente dominam o campo do letramento. Afirmo que o que as práticas e conceitos particulares de leitura e escrita são para uma determinada sociedade depende do contexto, que eles já estão incorporados em uma ideologia e não podem ser isolados ou tratados como "neutros" ou apenas "técnicos". (tradução minha)

Na década de 70, Street (2010) desenvolveu uma pesquisa etnográfica em comunidades, situadas nas áreas rurais do Irã, nas quais a implantação de escolas ainda não havia se estabelecido por completo. De acordo com o autor, era perceptível que existiam práticas de letramento entre os sujeitos daquela região, indivíduos estes que ainda não tinham sido alfabetizados. Tais práticas eram observáveis em variadas situações: comerciais, religiosas, dentre outras. Foi a partir dessas observações que o autor definiu os conceitos de letramento autônomo e ideológico.

De acordo com o autor, uma concepção autônoma do letramento concebe que tal processo é inerente ao contexto em que se encontra o indivíduo. Nesse sentido, o letramento é visto como algo individual, de modo que as habilidades de leitura e escrita são encaradas como práticas neutras e universais. Sob essa perspectiva, saber ler e escrever é uma atividade técnica, que, por este motivo, após ser internalizada, pode ser utilizada em qualquer situação.

Kleiman (1995) afirma que a escola, geralmente, constitui-se em ambiente propagador do modelo de letramento autônomo, uma vez que se concentra, quase que exclusivamente, na internalização de normas gramaticais que são, geralmente, ministradas à parte do contexto social em que se dá o uso da língua. Muitas vezes, conforme nos aponta Rajagopalan (2014), esse modelo é propagado nas instituições de ensino através da incompreensão, por parte dos professores, do que é e como se constitui o letramento. Segundo Street, no modelo autônomo, a noção de letramento é concebida da seguinte maneira:

[...] como se fosse uma coisa, distanciada tanto do professor quanto do aluno e impondo sobre eles regras e exigências externas, como se não passassem de receptores passivos; usos “metalinguísticos” – as maneiras como os processos sociais de leitura e escrita são referenciados e lexicados dentro de uma voz pedagógica como se fossem competências independentes e neutras, e não carregadas de significação para as relações de poder e ideologia. (STREET, 2014, p.131)

Em outras palavras, tal perspectiva concebe a ideia de que o letramento se constitui como uma técnica que, por si só, será capaz de interferir em diferentes contextos e práticas sociais. Ou seja, há a noção de que se trata de uma atividade individual e técnica. Nesse sentido, a preocupação está voltada apenas para a importância de se ensinar ao indivíduo as normas que regem a utilização da linguagem escrita, acreditando-se que, depois de adquiridas as habilidades de leitura e escrita, o sujeito poderá valer-se delas em qualquer contexto em que sejam requeridas.

Como já demonstrado, Street (2014) não considera que o letramento seja um processo puramente linguístico que pode ser pré-estabelecido e concebido como técnico ou neutro.

Segundo o autor, as habilidades de leitura e escrita possuem caráter ideológico e, por este motivo, sofrem influências sociais, de modo que a forma como são ensinadas e reproduzidas é estritamente relacionada à formação e à natureza social do sujeito. A esse modelo de letramento, culturalmente situado, Street denominou letramento ideológico. Ao definir os modelos ideológico e autônomo de letramento, Colaço (2012) argumenta que:

[...] No modelo autônomo, estão incluídas as atividades de processamento da leitura, tanto as que ocorrem de forma consciente como as inconscientes na construção de sentido do texto. **Os pesquisadores dos novos estudos dos letramentos consideram que são necessárias mais que habilidades para resolver alguns dos problemas que os estudantes enfrentam nas atividades de leitura e escrita** [...] enfatiza o processo ideológico de letramento, que propõe uma prática social implícita nos princípios socialmente construídos, pois os modos pelos quais as pessoas usam a leitura e a escrita são atrelados a concepções de conhecimento, identidade e modos de ser e estar, nas práticas sociais ou contextos particulares. (COLAÇO, 2012, p.2, grifo nosso)

No modelo ideológico de letramento, a preocupação vai para além da aquisição da linguagem escrita, voltando-se para a compreensão acerca dos usos sociais da escrita e de suas relações com o contexto sociocultural. É válido destacar que o modelo ideológico proposto por Street, embora apresente distinções, reconhece as técnicas postuladas pelo modelo autônomo. Contudo, o autor chama a atenção para o fato de que até mesmo o modelo autônomo é, de certo modo, ideológico. Conforme Street (2003):

[...] os modelos jamais foram propostos como opostos polares: em vez disso, o modelo *ideológico* de letramento envolve o *modelo autônomo*. A apresentação do letramento como sendo "autônomo" é apenas uma das estratégias ideológicas empregadas em associação ao trabalho no campo do letramento, que em realidade disfarça a maneira em que a abordagem supostamente neutra efetivamente privilegia as práticas de letramento de grupos específicos de pessoas. Nesse sentido, o modelo *autônomo* *mostra-se* profundamente *ideológico*. Ao mesmo tempo, o *modelo ideológico* consegue perceber as habilidades técnicas envolvidas, por exemplo, na decodificação, no reconhecimento das relações entre fonemas e grafemas e no engajamento nas estratégias aos níveis de palavras, sentenças e textos [...]. Entretanto, o *modelo ideológico reconhece* que essas habilidades técnicas estão sempre sendo empregadas em um contexto social e ideológico, que dá significado às próprias palavras, sentenças e textos com os quais o aprendiz se vê envolvido. (STREET, 2003, p. 9, grifos do autor).

Nesse viés, a noção de letramento está atrelada a diversos fatores sociais, culturais, históricos e políticos, mesmo quando é assumida uma posição favorável ao modelo autônomo. Dessa forma, torna-se possível um diálogo com o que estabelece Soares (2000), ao discutir acerca das dimensões sociais do letramento. De acordo com a autora, é possível definir duas dimensões do letramento: a social e a individual.

Quando pensamos em uma dimensão individual do letramento, Soares afirma que há uma grande dificuldade em delimitar quais habilidades individuais seriam suficientes para definir uma pessoa letrada e uma não letrada. Seria letrado aquele capaz de produzir um determinado gênero, em uma situação específica? Segundo a estudiosa, este é o principal fator que dificulta a definição de um indivíduo letrado ou não, pois o letramento constitui-se como um processo contínuo que não pode ser reduzido a uma definição que se estabelece, na maior parte das vezes, de forma vaga.

Diferentemente da concepção individual do letramento, existe a concepção social deste fenômeno. Sob a perspectiva de tal concepção, de acordo com Soares, o letramento pode ser encarado a partir de duas perspectivas: sendo uma mais neoliberal e outra mais revolucionária. O que distingue tais perspectivas é o fato de que, na primeira, o letramento é compreendido como algo funcional, passível de ser ensinado ao indivíduo a partir de um contexto específico, de modo que pode ser “adaptado” às demandas sociais.

Essa concepção fraca acaba por propagar mitos, como o de que o letramento possibilitará ao indivíduo um uso correto das habilidades de leitura e escrita, o que, conseqüentemente, o tornará um cidadão bem-sucedido em meio à sociedade em que vive. Essa visão tende a fortalecer as relações de poder existentes na sociedade e, embora faça parte da dimensão social do letramento, tende a contribuir para a ideia de que o letramento é um conjunto de normas a serem internalizadas.

Já a visão social revolucionária, postulada pela autora como forte, por sua vez, em muito dialoga com o modelo ideológico proposto por Street, pois caracteriza-se pela preocupação com a natureza social do letramento. Quando pensamos no letramento como um conjunto de práticas sociais, como nos aponta Soares (2000), torna-se indispensável uma visão mais ampla acerca do termo, como afirma Street (1984), quando argumenta que, por se constituir como prática social, o letramento não deve ser analisado isoladamente.

Nesse sentido, faz-se necessária a compreensão de que se torna impossível a separação entre as estruturas de poder presentes na sociedade e as práticas de letramento. Nessa perspectiva, por não se limitar ao indivíduo, o letramento está profundamente relacionado à sociedade e, por conseguinte, a ideologias e políticas. Por este motivo, Street chama a atenção para o reconhecimento de letramento (s) múltiplos, passíveis de alterações conforme o contexto em que se encontram.

Atualmente, a ideia de que os letramentos são múltiplos é defendida pela grande maioria dos estudiosos da linguagem. Contudo, conforme nos aponta Kleiman (1995), a escola,

instituição que a autora define como principal agência de letramento, acaba privilegiando apenas uma forma de letramento voltada para a alfabetização e a internalização de normas gramaticais. De acordo com Botelho (2016), esta conduta tende a afetar diretamente o processo de ensino – aprendizagem dos estudantes.

Freire (1994), ao tratar da habilidade de leitura e sua promoção pelas instituições de ensino básico, argumenta que a leitura de mundo precede a decodificação da palavra escrita. De acordo com o estudioso, começamos a ler assim que nascemos, conforme temos contato com o mundo que nos rodeia e conforme buscamos compreender tal mundo. Dessa forma, segundo o autor, torna-se imprescindível que o professor, ao ministrar atividades que envolvam o uso da leitura e, conseqüentemente, da escrita, reconheça que o estudante já possui uma vivência de mundo, vivência esta que, possivelmente, o possibilitou algum tipo de relação com o mundo escrito, e tal relação não pode ser descartada ou menosprezada. Contudo, comumente, as escolas já possuem um plano didático que nem sempre leva em consideração o contexto social dos estudantes e os letramento(s) adquiridos por ele ao longo de sua vida.

Segundo Hamilton (2000), existem letramentos vernáculos e letramentos dominantes e o que normalmente ocorre é que se prioriza um determinado tipo de letramento (aquele relacionado às práticas de escrita escolares e ao uso da norma padrão da língua portuguesa) em detrimento de outros. De acordo com a autora, podem ser considerados dominantes aqueles letramentos institucionalizados, ou seja, aqueles ligados e promovidos por instituições formais, como as universidades e as escolas. Já os letramentos vernaculares são aqueles que não possuem um grande prestígio social, exatamente por não serem utilizados e promovidos pelas instituições formais de ensino; a título de exemplo, podemos incluir aqui letramentos indígenas, quilombolas, dentre outros.

Por esse motivo, os ditos letramentos dominantes tendem a continuar em sua posição de privilégio, dado que se configuram como uma forte ferramenta de manutenção das relações de poder, na medida em que formam sujeitos que são culturalmente poderosos, como médicos, professores, juízes, dentre outros. No que tange aos letramentos vernaculares, conforme nos aponta Botelho (2016), as instituições de ensino tendem a marginalizá-los, uma vez que eles não se configuram como uma ferramenta das manutenções de poder na sociedade. Ao tratar dos NEL, Rojo faz menção aos letramentos vernaculares e dominantes:

Os novos estudos de letramento têm se voltado em especial para os letramentos locais ou vernaculares, de maneira a dar conta da heterogeneidade das práticas não valorizadas e, portanto, pouco investigadas. No entanto, cabe

também uma revisão dos letramentos dominantes na contemporaneidade, em especial dos letramentos escolares, por diversas razões (ROJO, 2009, p.105)

As diversas razões citadas pela autora relacionam-se à globalização e ao papel que a escrita ocupa na sociedade contemporânea como veículo de informação e conhecimento. Concordamos com a autora e, conseqüentemente, com Kleiman (1995), Street (1984) e com Freire (1994), quando assumimos a ideia de que, embora o letramento escolar seja extremamente relevante para a construção social do indivíduo, não deve ser ministrado e promovido de forma a desmerecer as demais formas de letramento.

É papel do professor e das instituições de ensino promover um ensino crítico, que não seja excludente, o que defende Street (1984), ao afirmar que, ao assumir um modelo ideológico de letramento, faz-se necessário o reconhecimento de letramento (s) múltiplos e não somente o letramento escolar, que é prestigiado socialmente. Em torno de tais discussões, foram desdobrados os conceitos de eventos e práticas de letramento, que serão abordados na próxima seção.

2.3- Eventos e práticas de letramento

As noções de eventos de letramento e práticas de letramento foram utilizadas como conceitos-chave em três pesquisas de grande relevância para os estudos de letramento (s) como práticas sociais. A primeira, já citada na seção anterior, foi desenvolvida por Street (2003), em comunidades rurais do Irã, na década de 70. A segunda foi desenvolvida por Shirley Heath (1982), na década de 80, na região sudoeste dos Estados Unidos. Em sua pesquisa, Heath buscou compreender os usos das habilidades de leitura e escrita em três comunidades marcadas por contextos socioculturais distintos. Por fim, na década de 90, David Barton e Mary Hamilton analisaram os usos sociais da escrita na vida de 65 indivíduos residentes no bairro de Springside, em Lancaster, na Inglaterra.

Os conceitos de eventos e práticas de letramento, embora apresentem distinções entre si, podem ser compreendidos, em conformidade com Soares (2000), como duas faces de uma única moeda. De acordo com Street (2003), o termo eventos de letramento foi utilizado pela primeira vez, na década de 80, por Anderson, Teale e Estrada. O termo foi derivado do conceito *eventos de fala* e tem sua origem na sociolinguística. Nessa primeira definição, os autores conceituaram eventos de letramento como situações nas quais um determinado indivíduo procura compreender sinais escritos ou gráficos.

Na área da linguagem, o conceito tornou-se mais amplo com a pesquisa desenvolvida por Heath (1984). Segundo a autora, eventos de letramento podem ser definidos como situações

nas quais a escrita é utilizada e constitui as interações entre os indivíduos, bem como seus processos interpretativos. Ou seja, eventos de letramento são, para a antropóloga, momentos nos quais a escrita é parte constituinte da interação entre os sujeitos, em um determinado contexto específico e passível de observação.

Nesse sentido, é possível afirmar que tais eventos são diversificados e apresentam diretrizes bastante específicas que variam de um para o outro. Essas diretrizes podem ser percebidas quando analisados os contextos de produção dos eventos, os papéis sociais dos indivíduos que os compõem e, ainda, os objetivos específicos de cada evento. Conforme nos aponta Street (2003), faz-se necessário, nas análises de eventos de letramentos, uma observação etnográfica do contexto em que se estabelecem para que possam ser visualizados.

Em contrapartida, as práticas de letramento caracterizam-se por estarem profundamente relacionadas à natureza cultural e social dos sujeitos em contextos mais amplos. Ao distinguir eventos e práticas de letramento, Street e Castanheira postulam que:

a expressão eventos de letramento refere-se aos elementos mais observáveis das atividades que envolvem a leitura e a escrita, enquanto o conceito de práticas de letramento distancia-se do contexto imediato em que os eventos ocorrem, para situá-los e interpretá-los em contextos institucionais e culturais a partir dos quais os participantes atribuem significados à escrita e à leitura, e aos eventos de que participam. (STREET e CASTANHEIRA, s.d)

Street (2003) afirma que o conceito de práticas de letramento em muito contribui para as pesquisas da área, uma vez que a noção de eventos de letramento, embora seja de extrema importância, na medida em que permite aos pesquisadores a identificação de situações nas quais o uso da escrita constitui uma unidade concreta e passível de observação, pode acabar tornando-se muito descritiva, enquanto que na noção de práticas torna-se possível um olhar mais analítico da situação observada. De acordo com Street (2003):

O conceito das *práticas de letramento* tenta tanto tratar dos eventos quanto dos padrões que tenham a ver com o letramento, tratando de associá-los a algo mais amplo, de uma natureza cultural e social. Parte dessa amplificação tem a ver com a atenção dada ao fato de que trazemos para um evento de letramento conceitos, modelos sociais relacionados à natureza que o evento possa ter, que o fazem funcionar, e que lhe dão significado. **É impossível para nós chegar a esses modelos simplesmente permanecendo sentados sobre um muro com uma câmera de vídeo, observando o que tiver acontecendo.** (STREET, 2003, p.17, grifo nosso)

Sob esse viés, que defende um olhar mais amplo acerca da natureza cultural e social do letramento e que se alinha à perspectiva dos NEL, torna-se possível uma reflexão acerca dos estudos e pesquisas desenvolvidos no campo dos letramentos. Embora haja atualmente uma vasta gama de estudos etnográficos na área, faz-se necessária uma discussão acerca de tal

metodologia. A partir da afirmação de Street (2003), torna-se evidente uma questão que permeia as pesquisas etnográficas: é preciso ir além da observação, é necessário conversar, perguntar, compreender como o letramento se constitui pelos indivíduos através da interação, haja vista que, muitas vezes, para esses sujeitos, o letramento pode estar vinculado a questões que vão além da compreensão acerca da escrita e da leitura, pode estar vinculado à religião, estruturas sociais de poder ou status, por exemplo.

Dessa forma, os sentidos dos letramentos não podem ser pré-estabelecidos, pois são constituídos a partir dos eventos e práticas de letramento que, conforme pode ser observado nos próprios termos, são concebidos como plurais, pois retratam o papel social desempenhado pelas habilidades de leitura e escrita, que também é diverso e passível de variações, conforme o contexto em que se estabelece. Expostas algumas considerações acerca das teorias de letramentos, traremos uma breve reflexão acerca das relações existentes entre tais teorias e as perspectivas teóricas acerca dos gêneros textuais.

3 OS GÊNEROS TEXTUAIS E SUA RELAÇÃO COM AS TEORIAS DE LETRAMENTO(S)

Como já discutido amplamente nas seções anteriores, as teorias de letramentos surgiram na esteira de discussões que visavam a um novo modo de conceber a linguagem. Essa nova perspectiva acabou influenciando, significativamente, as questões acerca do ensino de língua, levando os estudos acerca dos gêneros textuais a ganharem mais visibilidade. Embora não seja o foco de nosso estudo o aprofundamento acerca de tais pesquisas, compreendemos que se faz necessário discutir, mesmo que sucintamente, sobre essas teorias, uma vez que, em nosso trabalho, o gênero textual, mais especificamente o gênero ensaio, foi o cerne das aulas que constituem parte dos dados que iremos analisar, e é importante compreender qual a visão de gênero assumida no contexto investigado. Deste modo, traçaremos um breve panorama acerca dos estudos de gênero, no viés que particularmente nos interessa, seus principais autores e conceitos e sua relação com as teorias de letramentos apresentadas por nós.

Nos últimos trinta anos, no cenário brasileiro, os estudos acerca dos gêneros textuais ganharam destaque, o que pode ser comprovado pelo crescente aumento no número de trabalhos científicos no âmbito dessa vertente teórica. Apesar de tais estudos serem desenvolvidos nas mais variadas áreas do conhecimento, uma característica comum pode ser estabelecida entre eles: o reconhecimento do caráter social do gênero. Dessa forma, embora as pesquisas acerca de gêneros apresentem abordagens diversas, o reconhecimento do papel que o contexto sociocultural exerce sobre os gêneros se constitui como um ponto em comum entre elas.

Posto isso, nesta seção, apresentaremos princípios teóricos postulados pela Escola de Genebra acerca desse assunto, dentro do quadro do Interacionismo Sociodiscursivo. Ademais, apresentaremos, brevemente, as contribuições de Mikhail Bakhtin para os estudos da linguagem, mais especificamente do gênero.

Os estudos acerca dos gêneros textuais promoveram uma grande mudança nas perspectivas que regiam o ensino de Língua Materna, uma vez que seus questionamentos abordavam entraves e questões que os paradigmas baseados puramente na Gramática Normativa não davam conta de responder. No contexto brasileiro, Marcuschi (2002, p. 20), ao tratar dos gêneros textuais, afirma que “eles surgem, situam-se e integram-se funcionalmente nas culturas em que se desenvolvem”. Tal afirmação pressupõe a importância da análise sociocultural no trabalho com gêneros textuais. Ainda de acordo com o autor, definimos como gêneros textuais os diversos textos materializados que são usados diariamente em nosso cotidiano e possuem características sociocomunicativas demarcadas por propriedades funcionais, conteúdos e composições peculiares.

Essa nova visão, mais contextualizada, ao mesmo tempo em que trouxe significativos avanços para o ensino, trouxe, também, alguns desafios para os docentes. Afinal, já que os gêneros são múltiplos, abarcando diversas dimensões em sua caracterização, a análise dos gêneros não pode ser estanque e homogênea, como era postulado o ensino de língua nos estudos tradicionais. Neste viés, a sua classificação constitui um trabalho que não é simples, principalmente quando levado em consideração o fato de que, por serem multifacetados, não deveriam ser classificados em conceitos definidos previamente. Neste sentido, embora haja uma organização geral, regularidades que permitem a sua identificação, a definição de gêneros textuais envolve diferentes critérios de análise, e o enfoque em um ou mais critérios, especificamente, é o que irá definir diferentes abordagens para tratar esse fenômeno linguístico. Posto isto, traremos aqui de duas abordagens que em muito contribuíram para o avanço dos estudos acerca dos gêneros e que oferecem um arcabouço teórico importante para a concepção que assumimos nesta pesquisa: a visão dialógica de gêneros de Bakhtin, que serviu de base para quase todos os estudos sobre gêneros, e a visão sociointeracionista de estudiosos da chamada Escola de Genebra.

3.1- A perspectiva bakhtiniana acerca dos gêneros

Não é possível discutir os estudos acerca dos gêneros textuais sem fazer referência à importância dos estudos desenvolvidos por Mikhail Bakhtin acerca dessa temática. Embora não seja nosso objetivo traçar um panorama aprofundado dos pensamentos e pesquisas desenvolvidas pelo estudioso, consideramos extremamente importante discorrer brevemente acerca de seus pensamentos sobre os gêneros, uma vez que os trabalhos do autor marcaram profundamente as pesquisas em linguística e, até hoje, são amplamente utilizados em estudos da área. De acordo com Bakhtin (1999), a linguagem está situada nas interações que acontecem entre os indivíduos que as utilizam, de modo que deve ser encarada como uma prática social. Ao se referir à utilização da linguagem, o filósofo postula que:

Na realidade, o ato de fala, ou, mais exatamente, seu produto, a enunciação, não pode de forma alguma ser considerado como individual no sentido estrito do termo; não pode ser explicado a partir das condições psicofisiológicas do sujeito falante. **A enunciação é de natureza social.** (grifo do autor) (BAKHTIN, 1999, p.103)

É sob essa perspectiva, que encara a linguagem como uma prática social, que Bakhtin estrutura seus estudos acerca dos gêneros. Uma das principais contribuições do escritor para os

estudos da linguagem é a noção de “gêneros discursivos”. Muito se discute, no campo dos estudos da linguagem, as distinções e semelhanças entre os termos “gêneros textuais” e “gêneros discursivos”, considerando-se aspectos não só terminológicos, mas também conceituais. Para alguns autores, a exemplo de Marcuschi, a distinção entre as duas nomenclaturas não é tão relevante. De acordo com o autor:

Mas esta distinção entre *texto* e *discurso* é hoje cada vez mais complexa, já que em certos casos são vistas até como intercambiáveis. A tendência é ver o texto no plano das formas linguísticas e de sua organização, ao passo que o discurso seria o plano do funcionamento enunciativo, o plano da enunciação e efeitos de sentido na sua circulação sociointerativa e discursiva envolvendo outros aspectos. Texto e discurso não distinguem fala e escrita como querem alguns, nem distinguem de maneira dicotômica duas abordagens. São muito mais duas maneiras complementares de focar a produção linguística em funcionamento. (MARCUSCHI, 2008, p. 58)

A partir de tal afirmação, torna-se possível observar uma abordagem que analisa o gênero em seus aspectos textuais e discursivos, o que resulta no uso do termo gênero textual sem que haja distinção desse com o termo gênero discursivo. Entretanto, para alguns estudiosos, é preciso deixar explícito que a distinção dos conceitos vai além da nomenclatura. Rojo (2005), por exemplo, assume a ideia de que os dois termos, embora remetam aos estudos bakhtinianos, possuem releituras bastante específicas (FARIAS ; OLIVEIRA, 2014). Ao definir a teoria dos gêneros do discurso, Rojo (2005) afirma que:

[..] aqueles que adotam a perspectiva dos gêneros do discurso partirão sempre de uma análise em detalhe dos aspectos sócio-históricos da situação enunciativa, privilegiando, sobretudo, a vontade enunciativa do locutor – isto é, sua finalidade, mas também e principalmente sua apreciação valorativa sobre seu(s) interlocutor(es) e tema(s) discursivos –, e, a partir desta análise, buscarão as marcas linguísticas (formas do texto/enunciado e da língua – composição e estilo) que refletem, no enunciado/texto, esses aspectos da situação. [...] Assim, talvez o analista possa chegar a certas regularidades do gênero, mas estas serão devidas não às formas fixas da língua, mas às regularidades e similaridades das relações sociais numa esfera de comunicação específica. (ROJO, 2005, p. 199)

Em contrapartida, de acordo com a autora, a teoria dos gêneros textuais possui uma abordagem diferente, embasada em quatro pilares principais assim postulados por ela:

- todas se aproximam de uma definição wittgensteiniana de gênero como família de textos, sendo que famílias podem ser reconhecidas por similaridades (no dizer de Wittgenstein, por formatos). Essas similaridades podem se dar no nível do texto (e aqui, faz-se referência às formas do texto – textuais/ de composição; linguísticas/ de estilo – ou do contexto ou situação/ condição de produção – e aqui, faz-se referência a função, finalidade ou critérios pragmáticos/utilitários;

- todas buscam compatibilizar análises textuais/ da textualidade com as descrições de (textos em) gêneros, seja por meio de sequências e operações textuais (Adam, Marcuschi), seja por meio dos tipos de discurso (Bronckart);
- todas remetem a uma certa leitura pragmática ou funcional do contexto/situação de produção; e, finalmente,
- todas mencionam a obra de e estabelecem uma aproximação – não isenta de repulsão e, logo, polifônica – com o discurso bakhtiniano. (ROJO, 2005, p. 192- 193).

Em nosso trabalho, assim como Marcuschi (2008), consideramos que os termos podem ser utilizados como complementares, salvo em casos nos quais haja o objetivo de identificar um determinado fenômeno específico, e corroboramos, portanto, com a visão da Escola de Gêneros de Genebra. Explicitado o contexto de discussão acerca dos termos e nosso posicionamento, voltamos às contribuições de Bakhtin.

Bakhtin (2000) defende que os enunciados se formam a partir das atividades humanas. Neste viés, cada uma dessas atividades humanas, que se constitui dentro de uma dada esfera, cria tipos, relativamente estáveis, de enunciados. A esses tipos de enunciados, “relativamente” estáveis (pois admitem também uma maleabilidade), Bakhtin (2000) denominou “gêneros do discurso”. Contudo, embora o autor evidencie essa certa “estabilidade” dos gêneros presentes em determinadas esferas, o estudioso afirma que a grande variedade de textos orais e escritos constitui uma dificuldade para que haja uma categorização geral do conceito. Tal categorização genérica não é o foco principal do autor. Bakhtin considera mais produtivo definir o que chama de “gêneros discursivos primários” e “gêneros discursivos secundários”.

Os gêneros discursivos primários são aqueles com os quais o indivíduo tem acesso por meio de interações verbais espontâneas e, apesar de serem considerados os “mais simples”, são a base para a criação dos gêneros discursivos secundários. Esses gêneros secundários, de acordo com Bakhtin (2000), são aqueles com os quais o indivíduo possui contato através de comunicações e interações que são mais complexas, principalmente, mas não exclusivamente, em relação à escrita. Dentre esses gêneros mais complexos encontram-se os gêneros da esfera científica/acadêmica.

Ao refletir sobre a produção de gêneros discursivos, quer sejam primários ou secundários, Bakhtin (2000) chama a atenção para a importância do dialogismo existente entre enunciadador e leitor/interlocutor. Esse dialogismo está firmado na ideia de que o texto possui uma natureza dialógica, uma vez que é produzido visando à uma resposta ativa. Em conformidade com o próprio Bakhtin (2000, p. 320): “O índice substancial (constitutivo) do enunciado é o fato de dirigir-se a alguém, de estar voltado para o destinatário”.

Para o autor, a perspectiva advinda do destinatário é tão importante no processo de produção que pode ser capaz de definir como o enunciador irá compor seu enunciado. Em outras palavras, a elaboração de um discurso, primário ou secundário, envolve muito mais que aspectos linguísticos e, quando em gêneros escritos, envolve, também, as expectativas que os enunciadores criam em torno da imagem do destinatário. De acordo com Bakhtin (2000, p. 321), são estas expectativas, que são construídas durante o processo discursivo, que “determinarão a escolha do gênero do enunciado, a escolha dos procedimentos composicionais e, por fim, a escolha dos recursos linguísticos, ou seja, o estilo do meu enunciado”.

Alinhamo-nos ao autor quanto a esse aspecto do gênero como parte de um processo discursivo que envolve as expectativas criadas pelo enunciador acerca de seu destinatário. Por este motivo, em nossa análise, buscamos, além de ouvir o professor, observar a sua relação com os estudantes, as expectativas desses estudantes acerca do docente e da disciplina, uma vez que, assim como Bakhtin (2000), acreditamos que essas questões interferem na produção escrita do gênero, pois demandam do destinatário uma atitude responsiva ativa. Segundo o autor:

Ter um destinatário, dirigir-se a alguém, é uma particularidade constitutiva do enunciado, sem a qual não há, e não poderia haver, enunciado. As diversas formas típicas de dirigir-se a alguém e as diversas concepções típicas do destinatário são as particularidades constitutivas que determinam a diversidade dos gêneros do discurso. (BAKHTIN, 2000, p. 325)

Essa perspectiva bakhtiniana em muito se relaciona às teorias de letramentos apresentadas e utilizadas por nós em nosso trabalho. Street (1984, p. 1), ao discutir a produção e o conceito de leitura e escrita, afirma que “[...] o que as práticas e conceitos particulares de leitura e escrita são para uma determinada sociedade depende do contexto, que eles já estão incorporados em uma ideologia e não podem ser isolados ou tratados como ‘neutros’ ou apenas ‘técnicos’.”

Os estudos desenvolvidos por Bakhtin acabaram por influenciar, ainda, outra abordagem relevante para o estudo dos gêneros textuais e o ensino de língua materna. Tal abordagem foi postulada por estudiosos que compõem a chamada “Escola de Genebra”, orientada por princípios teórico-metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo. Focaremos estes estudos no próximo tópico.

3.2 - A perspectiva interacionista sociodiscursiva do Grupo de Genebra

Os estudos desenvolvidos pelo Grupo de Genebra situam-se na esfera do Interacionismo Sociodiscursivo, como apontamos anteriormente. Por este motivo, consideramos importante abordar a origem e as principais características dessa perspectiva antes de darmos início às discussões acerca das teorias postuladas por alguns estudiosos da Escola de Genebra.

Na perspectiva interacionista social, conforme aponta Bronckart (2006), a linguagem não é encarada apenas como um recurso capaz de expressar processos exclusivamente psicológicos, tais como sentimentos, cognição, emoções, dentre outros, mas sim como o instrumento fundador e organizador de todos estes processos, em seus aspectos humanos. Neste sentido, o pensamento interacionista sociodiscursivo está atrelado a uma perspectiva do funcionamento psicológico que parte da linguagem, das condutas ativas e do pensamento consciente como unidades de análise.

Bronckart (2006) chama a atenção para o fato de que, por vezes, pelo modo como se apresenta, a posição interacionista social pode parecer uma espécie de *reduccionismo social*, que tende a atribuir aos mecanismos e fatos socioculturais uma função decisiva e até mesmo exclusiva no que tange ao desenvolvimento das capacidades humanas, negligenciando, desta forma, os aspectos cognitivos e biológicos neste processo de desenvolvimento. Contudo, o autor afirma que:

Na realidade, o interacionismo social é uma corrente que visa validar, no plano científico, uma concepção do estatuto do ser humano, cujos fundamentos se situam na obra magistral de Spinoza [...] e que foi reforçada pelas sucessivas contribuições de Darwin, Hegel e Marx/Engels. Se Darwin (1859/1980) forneceu os primeiros elementos empíricos que mostram a *continuidade da evolução das espécies vivas*, Hegel (1807/1947), por sua vez, mostrou que os *processos históricos* pelos quais as atividades de trabalho e de linguagem produzidas nas sociedades humanas levaram, em um processo *solidário e dialético*, à emergência do pensamento consciente humano e à construção dos mundos de obras e de culturas impregnados de significações sociais. (Bronckart, 2006, p. 122, grifos do autor)

Nesse sentido, tal perspectiva aponta para o aspecto indissociável que pode ser observado entre o desenvolvimento da organização social das atividades, a regulamentação de tais atividades por meio da linguagem e o progresso das capacidades cognitivas humanas. Ou seja, o autor evidencia uma abordagem interacionista que entende o funcionamento psicológico humano levando em consideração a história das interações humanas, bem como a maneira como essas interações se organizam nas atividades sociais e nas produções verbais entre os indivíduos (Bronckart, 2006, p. 123). Dessa forma, Bronckart (2006) aponta para um interacionismo social que não se restringe à análise exclusiva dos fatores socioculturais no que tange ao

desenvolvimento das capacidades humanas, mas sim que compreende que essas capacidades são desenvolvidas por meio da integração desses fatores e as dimensões biológicas e/ou cognitivas do indivíduo. Deste modo, as análises devem ser contextualizadas, tanto em relação aos aspectos biológicos / cognitivos dos sujeitos, quanto em relação aos fatores socioculturais.

Ainda sobre a natureza do interacionismo, o autor postula que esta teoria se opõe drasticamente a três vertentes teóricas que, comumente, norteiam grande parte dos enfoques das Ciências Naturais e das Ciências Humanas/Sociais. São elas: o princípio da estabilidade e da finitude dos mecanismos de organização; o princípio da aceitação da legitimidade do recorte dos objetos e subobjetos de conhecimento e, conseqüentemente, o da aceitação do fracionamento das ciências e o princípio da filosofia do espírito (em particular as teses dualistas e subjetivistas de Descartes)⁶.

O primeiro princípio (da estabilidade e da finitude dos mecanismos de organização do universo), de acordo com Bronckart (2006), foi formulado, principalmente, pela Física newtoniana⁷. Em conformidade com tal teoria, os elementos constitutivos da natureza podem ser compreendidos como finitos ou delimitados. Sob a perspectiva da Física newtoniana, acredita-se que exista uma quantidade finita de elementos constitutivos do universo, de modo que tais elementos não podem se criar, apenas se transformar, daí o princípio filosófico-científico tão famoso: “na natureza, nada se perde, nada se cria, tudo se transforma”. Contudo, Bronckart (2006) afirma, pautado em autores como Prigogine, Maturana e Varela, que esta teoria deixa de lado o aspecto dinâmico e indeterminado, explicado pela Termodinâmica e pela Astrofísica, da evolução do universo e, segundo Bronckart (2006, p. 124), “se mostra inadequado para conceituar os efeitos que a evolução, a história e, mais amplamente, a ‘flecha do tempo’ exerce sobre as condições de emergência do conjunto de formas da organização (inertes ou vivas) provenientes da matéria única.”

O segundo princípio, bastante similar ao primeiro, é o princípio da aceitação da legitimidade do recorte dos objetos e subobjetos de conhecimento e, conseqüentemente, o da aceitação do fracionamento das ciências (em especial das Ciências Humanas/Sociais).

⁶ René Descartes nasceu em 1596, na província francesa Haye. Descartes foi um grande matemático e filósofo. Suas teorias, no campo da Filosofia, revolucionaram os estudos desenvolvidos até a época. Seus estudos filosóficos deram origem à tradição racionalista, na qual defende-se a ideia de que o conhecimento racional é algo inato à espécie humana.

⁷ A física newtoniana foi postulada por Isaac Newton, importante físico e matemático inglês, que nasceu na cidade de Lincolnshire, no dia 25 de dezembro de 1642, e faleceu em Londres, no dia 20 de março de 1727. De acordo com a física newtoniana, o universo é controlado por leis matemáticas imutáveis que possibilitam a descrição da evolução de qualquer corpo situado no espaço e no tempo.

Bronckart (2006) argumenta que este princípio foi pautado na epistemologia positivista de Comte, o qual definiu uma categorização das diversas disciplinas de acordo com o grau de generalidade e complexidade dos objetos que analisam. De acordo com Bronckart:

Para cada uma das ciências assim classificadas, o autor atribuiu aos cientistas um trabalho de descrição dos fenômenos e de identificação das leis ou da ordem que as organizam, a se poder prever os acontecimentos e, assim, controlá-los. Por fim, Comte estabeleceu uma proibição aos cientistas de qualquer forma de transgressão das fronteiras que separam as disciplinas científicas: para ele, cada objeto deveria ser explicado por sua economia ou por sua própria sistemática, sem se levar em consideração as conquistas das outras disciplinas” (BRONCKART, 2006, p.124)

Segundo Bronckart (2006), a história evidencia que as Ciências Humanas/Sociais foram fortemente embasadas no pensamento positivista de Comte, o que fez com que fossem concebidas sem que se levasse em consideração o caráter de interdependência entre os mais variados aspectos (psicológicos, linguísticos, cognitivos...) do funcionamento humano.

Por fim, o terceiro princípio, relacionado à filosofia do espírito, parte, principalmente, dos trabalhos dualistas e subjetivistas de Descartes. Em suas teses, Descartes sugere uma separação drástica entre os fenômenos físicos (corpos e objetos inertes) e os fenômenos psíquicos (alma, espírito, pensamento consciente), defendendo que estes últimos só poderiam ser encontrados nos seres humanos por terem sido favorecidos por um “gesto criador”. Em relação à tal teoria, Bronckart declara que:

O interacionismo, ao contrário, dado que é herdeiro de Spinoza, assume a ideia da unidade da substância material (monismo) e da continuidade dos processos que fazem emergir o psiquismo humano e, portanto, preconiza uma abordagem “descendente”, centrada sobre os efeitos específicos da história coletiva humana e sobre a transformação permanente e correlativa dos fatos sociais, de um lado, e dos fatos psicológicos, de outro. (BRONCKART, 2006, p. 126)

Ao versar acerca do surgimento e dos pilares do pensamento interacionista, Bronckart (2006) afirma que este pensamento ficou esquecido por um bom tempo, devido aos impactos do pensamento positivista nos anos 30. Contudo, com a redescoberta de determinadas obras, como as desenvolvidas por Vygotsky nos anos 70 e 80, ressurgiram discussões acerca desta vertente teórica, principalmente nos ramos da Sociologia, da Linguística e das Ciências da Educação. É neste cenário contemporâneo, de reflexões acerca do interacionismo social, que o autor tece suas discussões acerca do interacionismo sociodiscursivo.

Nesta perspectiva, o interacionismo sociodiscursivo caracteriza-se como um ramo da Psicologia da Linguagem que tem como pensamento principal a ideia de que as ações humanas

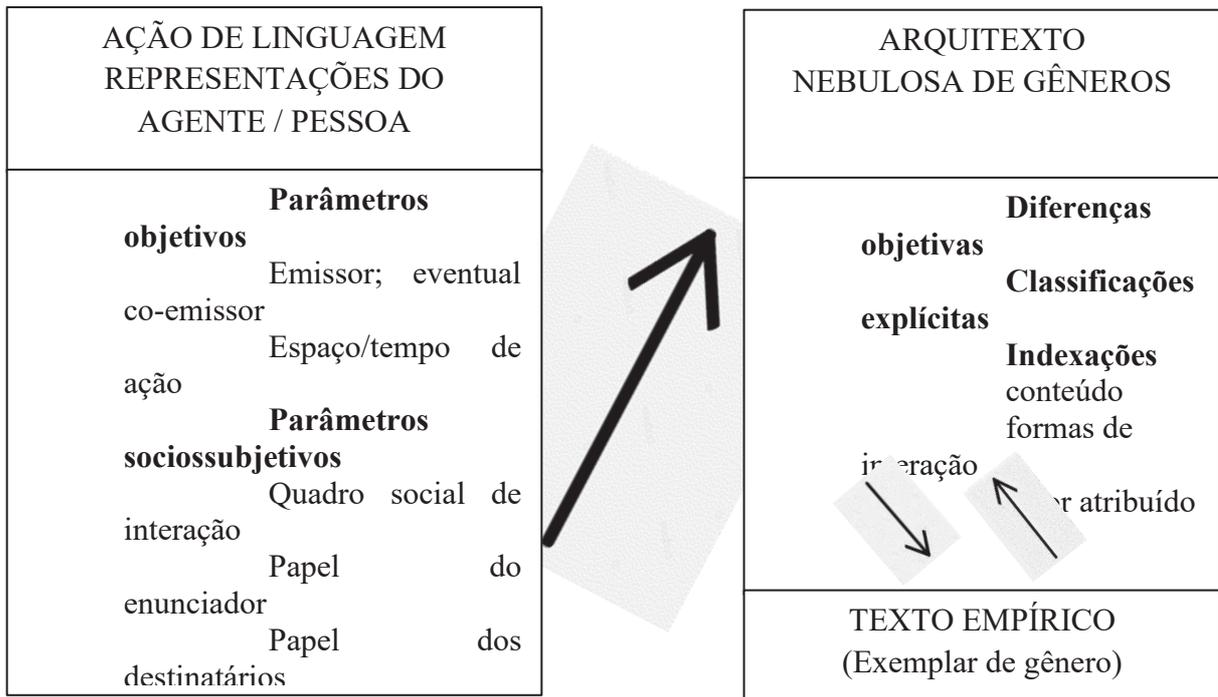
devem ser analisadas levando-se em consideração seus aspectos sociais. Essa visão encara o indivíduo como parte das diversas interações sociais das quais participa. Nesse sentido, torna-se extremamente relevante a compreensão do contexto de produção de textos e discursos para o entendimento dos objetivos destes, uma vez que essa perspectiva considera que o agente produtor, ao selecionar os recursos que utilizará em seu texto ou discurso, o faz tendo em mente objetivos e interesses bastante específicos, visando ao efeito que deseja produzir em seu destinatário.

Assim, os estudos referentes ao âmbito das ciências textuais, conforme Bronckart (2006), inserem-se nesses três níveis de análise e objetivam analisar em que medida os mecanismos de produção e interpretação de textos interferem e transformam a vida dos indivíduos e os fatos sociais.

Ao se referir ao contexto de produção dos textos, Bronckart (2003) afirma que ele é constituído por um conjunto de parâmetros que são capazes de influenciar a organização de um texto. Segundo ele, esses parâmetros podem ser agrupados em dois conjuntos complementares: um referente ao mundo físico e outro, ao mundo sócio subjetivo. No primeiro conjunto entende-se que todo texto é produzido por um agente que está situado em um determinado tempo e espaço, e este contexto físico pode ser definido por quatro características principais: I) local de produção (local físico no qual o texto é produzido); II) momento de produção (tempo destinado para a escrita); III) emissor (indivíduo que escreve o texto) e IV) receptor (pessoa (s) a quem o texto é destinado).

No segundo conjunto considera-se o aspecto social e subjetivo da escrita e a imagem que o agente possui de si mesmo. Ou seja, entende-se que toda produção textual é resultado de uma formação social específica. Esse contexto social pode ser definido, também, por quatro características principais: I) lugar social (família, escola, universidade...); II) posição social do agente (professor, pai, amigo, filho...); III) posição social do destinatário (aluno, filho, amigo...) e IV) objetivo da interação (efeito que o agente deseja provocar no destinatário).

Bronckart (2006), ao discutir acerca da produção textual, elabora um esquema que visa sintetizar as condições de produção de um novo texto. De acordo com o autor, os gêneros estabelecem os quadros essenciais para qualquer produção verbal. Por este motivo, toda análise acerca das condições de produção textual deve levar em conta a interferência de três elementos: a situação de ação da linguagem, o arquitexto e o texto propriamente dito (exemplar de gênero). A fim de tornar mais claros estes elementos, Bronckart (2006) os esquematizou da seguinte forma:



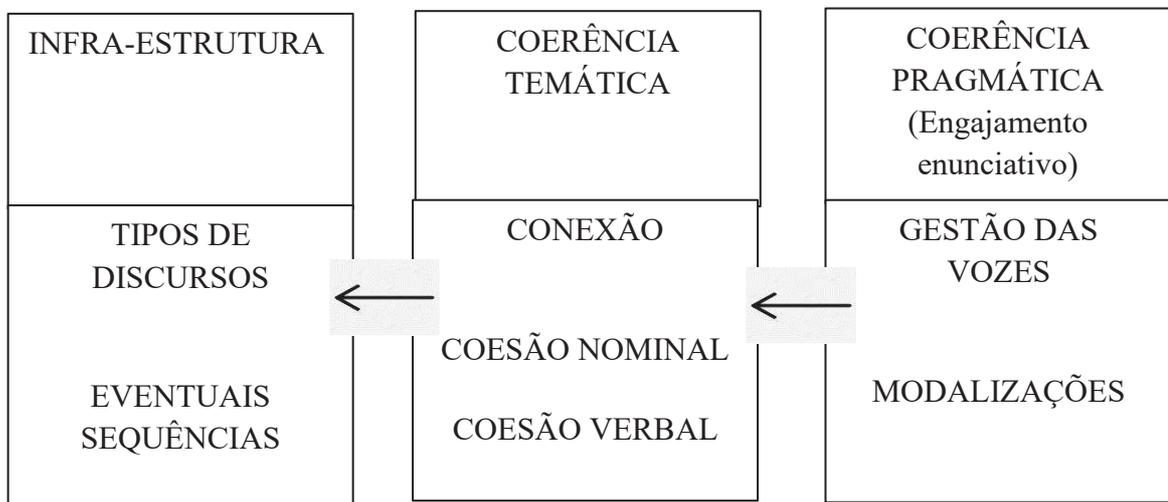
Quadro 1: As condições de produção de um novo texto, proposto por Bronckart (2006).

Em conformidade com este esquema, o sujeito que vai produzir um determinado texto está em uma situação de ação de linguagem. Esta situação, por sua vez, só é executada por representações que o sujeito constrói para si mesmo e, de acordo com Bronckart (2006), três conjuntos destas representações podem ser identificados: 1º: as representações relacionadas ao quadro material ou físico da ação: a identificação do emissor, de possíveis co-emissores e do espaço/tempo da produção textual; 2º: as representações relacionadas ao quadro sociosubjetivo da ação verbal, ou seja, as interações sociais em jogo no momento da produção, os papéis sociais que dela decorrem para os receptores e para o enunciador; 3º: as representações da situação e dos conhecimentos que o agente possui no que tange à temática que será abordada no texto: “[...] macro estruturas semânticas elaboradas sobre um determinado domínio de referência e disponíveis na memória.” (BRONCKART, 2006, p. 146)

Além disso, o sujeito possui, ainda, um conhecimento que, segundo Bronckart (2006), é pessoal e parcial acerca do arquiteyto de sua comunidade verbal e dos protótipos disponíveis nele. Esses modelos, como aponta Bronckart (2006), podem ser compreendidos tanto por suas características linguísticas objetivas, quanto pelas classificações que obtêm por se tornarem objeto e pelas indexações sociais que portam. Neste sentido, tendo como base os esquemas apresentados, o indivíduo, ao produzir um novo texto, desenvolverá um processo duplo: terá

que “escolher” o protótipo de gênero que aparente ser mais adequado ou relevante no que tange à situação de produção e irá adaptar o modelo que escolheu às características particulares daquela situação de produção em específico. Assim, o resultado deste processo será um novo texto que conterá tanto características do modelo escolhido, quanto características da sua adaptação às propriedades específicas do contexto de produção.

Ainda sobre as condições de produção textual, Bronckart (2006) postulou, a partir da análise de diversos textos, um esquema de arquitetura textual que especifica três níveis estruturais presentes na produção de um texto. Observemos, abaixo, como é este esquema e, logo após, explicitaremos cada um dos níveis que o compõem:



Quadro 2: Os três níveis da arquitetura textual, proposto por Bronckart (2006)

O primeiro nível apresentado (infraestrutura) foi definido por Bronckart (2006) como o mais profundo e caracteriza-se pelas particularidades do *planejamento geral* do conteúdo temático (o qual o autor define como sendo de ordem cognitiva), pelos tipos de discursos que o indivíduo lança mão e pela forma como ele articula tais discursos. Estes tipos de discursos, de acordo com Bronckart (2006, p. 148), “podem ser definidos como configurações particulares de unidades e de estruturas linguísticas, em número limitado, que podem entrar na composição de todo texto.” Segundo o autor, é a partir do quadro destes discursos que, ocasionalmente, surgem formas de planejamento semióticas constituídas pelas sequências.

O segundo nível, por sua vez, está relacionado aos *mecanismos de textualização*, responsáveis por auxiliarem no fornecimento de coerência temática e sequencial ao texto, por intermédio dos processos de conexão, mais especificamente de coesão nominal e verbal. Estes

mecanismos de coesão contribuem para a marcação das articulações que compõem a progressão textual. De acordo com Bronckart:

Os mecanismos de coesão nominal têm como função introduzir os temas e/ou personagens novos e assegurar sua retomada ou sua continuidade na sequência do texto, sendo realizados pela organização de unidades e estruturas anafóricas. Os mecanismos de coesão verbal asseguram a organização temporal e/ou hierárquica dos processos (estados, eventos ou ações) verbalizados no texto e são essencialmente realizados pelos tempos verbais. Essas marcas estão, no entanto, em interação com os tipos de lexemas verbais aos quais elas se aplicam, assim como com outras unidades de valor temporal (notadamente os advérbios e os organizadores textuais), e sua distribuição depende, além disso, mais claramente do que para os dois mecanismos precedentes, dos tipos de discurso nos quais ocorrem. (BRONCKART, 2006, p. 148/149)

O terceiro nível, considerado por Bronckart (2006) como o mais superficial, está ligado aos mecanismos de responsabilidade enunciativa e de modalização. O gerenciamento das vozes, ligado à noção de responsabilidade enunciativa, têm por objetivo deixar claro de quem é a responsabilidade pelo que está sendo dito/expresso no texto. Já a modalização visa à explicitação dos julgamentos que provêm das vozes presentes no texto e que se encaminham a dados aspectos do conteúdo semiotizado no texto. Nas palavras de Bronckart (2006), a modalização “[...] se realiza por meio de unidades ou conjuntos de unidades linguísticas de níveis muito diferentes, que chamamos de modalidades: tempo verbal no futuro do pretérito, auxiliares de modalização, certos advérbios, certas frases impessoais etc.”

Em nosso trabalho, optamos por não analisar a produção textual final dos estudantes que participaram da pesquisa. Contudo, entendemos que, ao pesquisarmos as condições de escrita destes alunos, torna-se imprescindível compreender os processos pelos quais os discentes passam para produzir um determinado texto. Embora compreendamos que, por seu caráter mutável, conforme defende Bakhtin (2000), não seja possível definir uma estrutura prévia rígida para a elaboração de um determinado gênero, é possível estabelecer alguns parâmetros gerais que servem tanto para nortear a escrita, quanto para guiar as aulas e os ensinamentos passados pelo professor. Neste sentido, as considerações de Bronckart (2006) acerca das condições de produção textual são de extrema relevância, tanto para a análise das origens dos entraves encontrados pelos alunos no que tange à produção do ensaio, quanto para a análise das práticas didáticas do professor e, para além dos estudos postulados por Bronckart (2006), para embasarmos nossas considerações sobre gêneros e produções textuais, lançamos mão, ainda, de alguns estudiosos do Grupo de Genebra, dado que os estudos (que entendem o gênero como

um megainstrumento) desenvolvidos pelo grupo em muito se alinham à perspectiva de gênero textual adotada por nós neste trabalho.

Os estudos desenvolvidos por esse grupo sofreram grande influência dos pensamentos bakhtinianos. Os estudiosos que o compõem (destes, destacaremos, aqui, Joaquim Dolz e Bernard Schneuwly) valeram-se das releituras de gêneros de textos propostas por Bronckart (1999) e de conceitos como o de gêneros do discurso, proposto por Bakhtin (2000), para desenvolverem uma perspectiva didática de produção textual a partir dos pressupostos teóricos acerca dos gêneros. Diante disto, focaremos a partir de agora as contribuições de Dolz e Schneuwly (1999) para os estudos sobre os gêneros textuais.

Schneuwly e Dolz (1999) encaram o gênero como um megainstrumento que possibilita a articulação entre as práticas sociais e o ensino/aprendizagem de textos escritos e orais. Ainda em conformidade com os estudiosos:

A aprendizagem da linguagem se situa, precisamente, no espaço situado entre as práticas e as atividades de linguagem. Nesse lugar, produzem-se as transformações sucessivas da atividade do aprendiz, que conduzem à construção das práticas de linguagem. Os gêneros textuais, por seu caráter genérico, são um termo de referência intermediário para a aprendizagem. Do ponto de vista do uso e da aprendizagem, o gênero pode, assim, ser considerado um megainstrumento que fornece um suporte para a atividade nas situações de comunicação e uma referência para os aprendizes. (SCHNEUWLY ; DOLZ, 1999 p.8)

Segundo os autores, as práticas de linguagem pressupõem dimensões sociais, cognitivas e linguísticas da língua, todas elas situadas em um contexto específico. Neste sentido, a análise de tais práticas deve levar em consideração o contexto sociocultural dos indivíduos que compõem a situação de interação.

Como justificativa para o ensino dos gêneros textuais no ambiente escolar, Schneuwly (1994) afirma que os gêneros são instrumentos que auxiliam no desenvolvimento das funções superiores do indivíduo. Sob tal perspectiva, o ensino alicerçado nos gêneros auxilia no desenvolvimento da participação do sujeito nas atividades sociais da linguagem. Dentro da perspectiva do interacionismo sociodiscursivo, os gêneros de texto podem ser classificados como instrumentos por meio dos quais os indivíduos de uma determinada sociedade podem realizar ações, especialmente de linguagem.

Na perspectiva de Schneuwly (1994), o ensino de diversos gêneros possibilita aos estudantes, para além da competência linguístico-discursiva, a oportunidade de desempenhar papéis sociais por meio das práticas de linguagem. Sob este viés, torna-se possível estabelecer uma relação entre essa vertente e a perspectiva defendida por Soares (1998) e adotada neste

trabalho, de que o letramento se efetiva quando o indivíduo, para além das habilidades de codificação e decodificação da língua, consegue lançar mão da leitura e da escrita para desempenhar funções sociais. Em conformidade com Dolz e Schneuwly (2004):

As práticas de linguagem são consideradas como aquisições acumuladas pelos grupos sociais no curso da História. Numa perspectiva interacionista, são, a uma só vez, o reflexo e o principal instrumento de interação social. É devido a essas mediações comunicativas, que se cristalizam na forma de gêneros, que as significações sociais são progressivamente reconstruídas. Disso decorre um princípio que funda o conjunto de nosso enfoque: O trabalho escolar, no domínio da produção de linguagem, faz-se sobre os gêneros, quer se queira ou não. Eles constituem o instrumento de mediação de toda estratégia de ensino e o material de trabalho, necessário e inesgotável, para o ensino da textualidade. A análise de suas características fornece uma primeira base de modelização instrumental para organizar as atividades de ensino que estes objetos de aprendizagem requerem. (DOLZ E SCHNEUWLY, 2004, p.51)

Ao definirem gêneros textuais, Dolz e Schneuwly (1999, p.7) afirmam que os gêneros são "formas relativamente estáveis tomadas pelos enunciados em situações habituais, entidades culturais intermediárias que permitem estabilizar os elementos formais e rituais de práticas de linguagem". Ainda em conformidade com os autores, há três aspectos cruciais para a caracterização de um determinado gênero textual, sendo eles: I) os conteúdos e os conhecimentos que se tornam dizíveis a partir deles; II) os elementos das estruturas comunicativas e semióticas partilhadas pelos textos e III) as configurações específicas de unidades da linguagem. Neste viés, embora variem, devido à diversidade das práticas de linguagem, os gêneros conseguem manter uma certa estabilidade, mesmo que esta venha a sofrer alguma alteração devido a possíveis mudanças no curso da linguagem.

Ao discutir a noção de letramento, Soares (1998) afirma que, embora o letramento constitua-se como um processo contínuo, que, por este motivo, não é passível de uma definição previamente estabelecida, o indivíduo letrado deve possuir a capacidade de valer-se da linguagem para desempenhar papéis e ações sociais. Assim, torna-se possível pensar nos gêneros como instrumentos para o desenvolvimento dos letramentos. De acordo com Bronckart (2003, p.1): “a apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas.”

Dolz (2009, s.p), em uma entrevista à revista “Na ponta do lápis”, afirmou que “Se a maneira de trabalhar a leitura ou a escrita não é coerente, pode-se alfabetizar um aluno sem que ele seja capaz de compreender o que está lendo – isso porque, neste caso, o objeto do ensino da leitura está limitado ao código e não à compreensão do texto.” Nesse sentido, sob a perspectiva do trabalho com gêneros textuais em sala de aula, os gêneros devem representar, para além de

objetos de aprendizagem da língua escrita, instrumentos que possibilitem o diálogo entre a escola e as práticas sociais que a permeiam.

Em nossa pesquisa, acreditamos que os gêneros textuais são importantes instrumentos facilitadores da aquisição de letramentos diversos, como o escolar e o acadêmico, a título de exemplo. Por esse motivo, e pelo fato de nossa análise ser constituída em torno de um gênero específico, consideramos importante trazer um breve panorama dos estudos acerca dos gêneros e suas relações com teorias de letramentos apontadas por nós.

As noções até aqui discutidas são de extrema relevância para o desenvolvimento deste trabalho, pois, embora haja um volume expressivo de trabalhos na área de linguagem e ensino, as discussões acerca dos letramento(s) são centros de enriquecedoras reflexões, uma vez que, conforme já exposto, estão em constante construção. Os conceitos debatidos até então são profundamente importantes para a compreensão dos letramentos em um contexto bastante específico: o acadêmico. Como em nosso trabalho o gênero ensaio é fundamental, dado que foi o gênero solicitado pelo professor aos estudantes que compunham a turma que analisamos, no próximo tópico traremos algumas considerações acerca deste gênero em específico. A vertente teórica dos letramentos acadêmicos, parte fundamental desta pesquisa, será abordada no próximo capítulo.

4 LETRAMENTOS ACADÊMICOS E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA AS PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA NO ENSINO SUPERIOR

Após traçarmos um breve panorama acerca dos estudos de letramento (s), tecer diálogos com o construto do ISD, dos Novos Estudos de Letramento e alguns de seus conceitos principais, neste capítulo versaremos acerca dos Letramentos Acadêmicos e suas contribuições para as práticas de leitura e escrita desenvolvidas nos ambientes universitários. Para tanto, traçaremos um breve percurso histórico acerca dessa vertente teórica, seu surgimento, seus principais conceitos e autores. Discutiremos, ainda, sobre tal perspectiva e sua abordagem no contexto de ensino superior brasileiro. Em seguida, faremos reflexões acerca de como tal teoria vem sendo abordada, aplicada e como seus pressupostos são capazes de influenciar as práticas de escrita de estudantes universitários.

4.1- Letramentos Acadêmicos: um (breve) percurso histórico

Os estudos acerca dos Letramentos Acadêmicos tiveram seu início na década de 90, no Reino Unido. Nesse período, observou-se um aumento no número de ingressantes em universidades de todo o mundo, o que gerou uma expansão considerável do ensino superior. Tal expansão evidenciou as práticas de escrita e leitura presentes no contexto universitário, mas este não foi o único aspecto evidenciado. Em conformidade com Botelho (2016), com o aumento no número de vagas no ensino superior do Reino Unido, novas classes sociais começaram a ter acesso às universidades, o que gerou uma mudança no perfil dos estudantes, que passou a ser composto por novos indivíduos, com realidades socioculturais distintas e, conseqüentemente, dotados de letramentos diversos.

Embora haja pesquisas e estudos que compreendem os Letramentos Acadêmicos como um estudo à parte dos Novos Estudos de Letramento, neste trabalho assumimos a ideia de que, na verdade, essa vertente teórica constitui-se como parte dos NLS, posto que esses consideram as práticas de escrita e leitura a partir de seus contextos específicos de produção, o que pressupõe a ideia de letramentos múltiplos, inclusive o acadêmico, como nos apontam Barton e Hamilton:

1. o letramento é mais bem entendido como um conjunto de práticas sociais que podem ser inferidas nos eventos que são mediados por textos escritos;
2. **existem diferentes letramentos associados a diferentes domínios da vida;**
3. **as práticas de letramento são moldadas pelas instituições sociais e relações de poder,** de modo que algumas práticas de letramento são mais dominantes, visíveis e influentes que as outras;

4. as práticas de letramento são propositais e imersas em metas sociais e práticas culturais amplas;
5. o letramento é historicamente situado;
6. **as práticas de letramento mudam e novas práticas são, frequentemente, adquiridas/acionadas por meio de processos informais de aprendizagem e de criação de sentido.** (BARTON; HAMILTON, 2000, p. 8, grifo nosso)

Ainda que nosso foco neste estudo seja a vertente teórica dos Letramentos Acadêmicos, é importante destacar que tal vertente não foi a única desenvolvida no período de grande expansão do ensino superior. Em virtude de tal crescimento, em conformidade com Russell (2009), surgiram duas áreas de pesquisa, bastante distintas em seus pressupostos, que buscavam compreender as atividades de escrita desenvolvidas nas universidades e propor discussões acerca de como se estabeleciam, satisfatoriamente, a produção de gêneros acadêmicos: a *escrita através do currículo* – que foi desenvolvida durante a década de 70 - e a perspectiva dos *Letramentos Acadêmicos*, propriamente dita, que foi desenvolvida em meados da década de 90.

Embora possuam objetivos semelhantes, estas duas vertentes possuem abordagens bastante distintas. A *escrita através do currículo* tem como centro de seus estudos a investigação de técnicas de leitura e escrita capazes de capacitar os estudantes a produzirem variados textos, concebidos como acadêmicos. Nesse sentido, a produção dos gêneros está, segundo tal teoria, profundamente relacionada a estratégias de produção.

A perspectiva teórica dos Letramentos Acadêmicos, por sua vez, considera que as práticas de leitura e escrita no ensino superior não se restringem a simples habilidades ou técnicas, mas se configuram como um processo social que está relacionado ao contexto em que ocorre, não podendo, por este motivo, serem postuladas previamente, uma vez que, por se caracterizarem como uma prática social, são passíveis de transformações conforme a identidade cultural e social dos indivíduos.

Os principais estudos acerca dos Letramentos Acadêmicos originaram-se nos Estados Unidos e no Reino Unido, servindo de grande contribuição para os desdobramentos de pesquisas na área, influenciando, de forma considerável, os estudos sobre tal temática no Brasil. Os cursos de produção textual em universidades nos EUA datam de mais de um século atrás, de maneira que as primeiras metodologias acerca do ensino de leitura e escrita nestas instituições eram baseadas em perspectivas cognitivistas, como é possível observar no *Writing Across the Disciplines* (Escrita em Diferentes Disciplinas), modelo teórico utilizado pelo país na década de 70.

Com o passar do tempo, este modelo adotado pelas instituições foi sendo alterado, de acordo com a demanda dos estudantes. Durante a década de 80, em conformidade com Street

(2010), novos trabalhos, cuja atenção era voltada para além das questões cognitivas que permeiam o processo de produção textual no ensino superior, foram surgindo na área, trazendo novas visões e abordagens para a corrente teórica.

Graças também ao aumento da diversidade nas vagas do ensino superior do Reino Unido, novas abordagens teóricas e metodológicas começaram a se fazer necessárias, uma vez que alguns estudantes, em sua maioria advindos de classes sociais que antes eram tidas como marginalizadas, começaram a demonstrar dificuldades com a escrita acadêmica. Essa situação acarretou na criação de núcleos de apoio a esses alunos, cujo intuito era promover um nivelamento entre estes estudantes e os demais. Como no Reino Unido as publicações acerca do tema não eram numerosas, estudos advindos dos Estados Unidos serviram como norte para direcionar muitas abordagens e discussões.

Segundo Botelho (2016), desses estudos norte-americanos, merecem destaque os desenvolvidos por Charles Bazerman. De acordo com o autor (1988), é imprescindível que, no processo de escrita, sejam reconhecidos e validados os conhecimentos prévios dos quais os estudantes dispõem ao ingressarem na instituição de ensino. Ainda em consonância com o autor, faz-se necessária a compreensão de que o ato de escrever sofre condicionantes de várias naturezas, inclusive destes conhecimentos. Embora suas pesquisas fossem desenvolvidas com pessoas já habituadas às práticas de escrita e, no Reino Unido, as preocupações fossem voltadas para os novos estudantes, os estudos de Bazerman influenciaram, significativamente, as metodologias e abordagens no Reino Unido.

Com o passar do tempo, as pesquisas acerca dos Letramentos Acadêmicos foram se modificando. Embora encarassem o letramento como prática social e admitissem, por este motivo, a existência de letramentos múltiplos, os Novos Estudos de Letramento preocupavam-se e voltavam suas pesquisas para o letramento no âmbito da educação básica, não abordando, desse modo, os processos de leitura e escrita no ensino superior. As escritas dos estudantes nas universidades, até então, eram diagnosticadas como boas ou ruins, somente, sem grandes considerações.

Foi em 1998 que Lea e Street desenvolveram um estudo cujo foco principal eram os processos que permeavam as produções escritas em contextos acadêmicos. Em sua pesquisa, os autores buscavam compreender como se dava a produção nas Universidades, levando em consideração aspectos que fossem além da questão linguística, simplesmente. Lea e Street procuraram compreender como se estabeleciam as expectativas de professores e estudantes do

ensino superior, no que tange à produção escrita, analisando o contexto em que se encontravam e as múltiplas relações que ali se estabeleciam.

Este estudo, amparado nos Novos Estudos de Letramento, foi crucial para a consolidação do que entendemos como Letramentos Acadêmicos hoje. Como resultado da pesquisa, os autores chegaram à conclusão de que havia duas interpretações bastantes distintas acerca da forma como discentes e docentes compreendiam a produção textual no ensino superior. De acordo com Lea e Street (2014), a escrita acadêmica deve ser entendida como um processo que em sua execução envolve questões que não se reduzem a técnicas ou competências linguísticas, unicamente. A partir daí, os autores definiram três paradigmas de escrita acadêmica: habilidades de estudos, socialização acadêmica e letramentos acadêmicos.

O primeiro, habilidades de estudo, está relacionado a questões puramente textuais e cognitivas. Ou seja, a escrita acadêmica é vista como uma habilidade técnica e individual, profundamente relacionada às capacidades cognitivas do indivíduo. Sob essa perspectiva, a dificuldade do estudante é vista como um déficit relacionado às competências cognitivas, e as competências textuais são realizadas tendo por base os aspectos léxico-gramaticais e ortográficos.

Já o segundo modelo, socialização acadêmica, compreende que, para o sucesso dos estudantes com os textos acadêmicos, faz-se necessário que o professor insira os alunos na cultura do ensino superior. Em outras palavras, compreende-se que os estudantes devem ser situados na cultura acadêmica, como se esta fosse homogênea e única em todos os seus aspectos. Nessa ótica, os textos são tratados como neutros, e as diversas relações presentes e constituintes do contexto universitário são deixados à marginalidade.

O terceiro modelo, letramentos acadêmicos, por sua vez, compreende a escrita acadêmica como uma prática social. Nesse sentido, as análises não podem ser reduzidas às superfícies textuais, mas sim ao contexto em que ocorrem, à identidade dos indivíduos que as produzem e à realidade sociocultural que as cercam, de modo que as produções de escrita não podem ser vistas como meras habilidades técnicas e / ou cognitivas ou como uma cultura pré-estabelecida socialmente e que deve ser repassada aos estudantes de forma neutra e metódica.

Na vertente teórica dos Letramentos Acadêmicos, defende-se uma nova postura docente no que concerne à promoção de práticas de escrita, e é a este modelo que nos alinhamos em nosso trabalho. Atualmente, nas instituições de ensino superior, ainda que os estudos acerca dos Letramentos Acadêmicos sejam populares, é notória a manutenção de uma visão errônea acerca dessa teoria. Por vezes, as universidades ainda são encaradas como um ambiente de ensino

pronto, onde metodologias e abordagens são pré-estabelecidas, sendo dever do estudante adaptar-se ao novo meio em que está inserido. Essa concepção tende a se alinhar com o modelo de socialização acadêmica e não ao de Letramentos Acadêmicos.

Diversos autores que versam acerca dos Letramentos Acadêmicos chamam a atenção para o argumento de que, nessa perspectiva, o processo de ensino e aprendizagem no ensino superior não envolve apenas as habilidades de leitura e escrita. De acordo com Street (2014), o sucesso dos estudantes, no que tange às práticas de escrita na universidade, também não dependem, exclusivamente, dessas habilidades. Faz-se necessária a abordagem de questões epistemológicas, tais como as relações de poder presentes no contexto acadêmico, o que é considerado conhecimento dentro da Universidade e como se estabelecem as relações dos discentes com estas e tantas outras questões.

Ao versar sobre quais seriam, de fato, as características de um indivíduo letrado, Fischer postula que ser academicamente letrado:

[...] significa que um aprendiz tem um repertório de estratégias efetivas para compreender e usar as diferentes linguagens, especializadas e contextualizadas, no domínio acadêmico. Ainda, indica os papéis sociais (pelo menos desejáveis) de alunos e professores, as finalidades de os alunos estarem neste domínio e as relações estabelecidas com o conhecimento e com o saber. (FISCHER, 2008, p 180 – 181)

Nesse sentido, para que haja a efetivação de uma abordagem baseada nos Letramentos Acadêmicos, é de suma relevância que o aluno desenvolva habilidades metalinguísticas que lhe possibilitem a interação com os mais diversos textos, mas que também lhe possibilitem um entendimento crítico sobre o contexto universitário e como se estabelecem as relações de poder e as formas de agir e pensar nesse ambiente. Ainda em conformidade com Fisher (2008), os Letramentos Acadêmicos podem ser compreendidos “[...] como um processo de desenvolvimento contínuo de conhecimentos sobre como interagir com as diferentes formas de texto nesse meio.” (FISCHER, 2008. p. 180)

Sob essa perspectiva, é inegável que ser letrado academicamente não se resume a simples habilidades de escrita, o que pode ser relacionado aos Novos Estudos de Letramento, como já dissemos. Street (2010) chama a atenção para o fato de que, embora os três modelos - habilidades de estudo, socialização acadêmica e letramentos acadêmicos - possuam características bastante distintas, devem ser encarados como complementares, de forma que até mesmo o modelo de letramentos acadêmicos possui características dos outros dois, ainda que

seja entendido como o que melhor compreende e abarca os processos extralinguísticos que constituem a produção textual.

Após fazermos um breve panorama histórico referente aos estudos de Letramentos Acadêmicos como um todo, no próximo tópico abordaremos como tal vertente teórica chegou ao Brasil, os primeiros e principais estudos desenvolvidos no país e, ainda, como tais estudos foram influenciados pelas perspectivas teóricas desenvolvidas.

4.2- Os estudos acerca dos Letramentos Acadêmicos no contexto brasileiro

De forma análoga ao que ocorreu no Reino Unido, no Brasil, nas últimas décadas, houve uma mudança no perfil dos estudantes que compõem a população universitária do país. Essa mudança pode ser explicada pelos programas de democratização do acesso ao ensino superior, como, por exemplo, o FIES e o ProUni. Merecem destaque, também, os programas de cotas destinados a classes minoritárias da sociedade que antes ficavam à margem do ensino superior.

A partir desses programas de inclusão, que possibilitaram e facilitaram o acesso ao ensino superior para variadas classes sociais, discussões acerca da promoção de um ensino de qualidade surgiram/foram evidenciadas. Dentre elas, a discussão sobre a dificuldade em inserir, satisfatoriamente, os estudantes em uma prática de escrita acadêmica. De acordo com Lillis (1999), para que isto ocorra, faz-se necessário possibilitar aos estudantes a adaptação aos recursos simbólicos presentes e prestigiados no ambiente universitário, tais como os usos sociais da escrita no meio acadêmico.

Os estudos acerca dos letramentos acadêmicos são recentes no Brasil. Como já visto no tópico anterior, em 1998, Lea e Street deram início aos estudos de letramentos acadêmicos no Reino Unido. Em contrapartida, no Brasil, os primeiros estudos acerca do tema datam da década de 2000. Destes estudos destacaremos aqui os desenvolvidos por Adriana Fischer (2007), Marildes Marinho (2010) e Raquel Fiad (2011/2013).

Em sua pesquisa, Fisher (2007) buscou analisar como se estrutura o letramento acadêmico de três alunas de um curso de Letras. A partir dos resultados de seus estudos, Fisher observou três modelos de eventos de letramentos (*inter-Discursivo*, *identitário - profissional* e *reflexivo - transformativo*) e, a partir destes modelos, postulou o *modelo ideológico de letramentos acadêmicos* que, segundo a autora, era o responsável por nortear a estruturação do letramento de três estudantes da turma observada. Vejamos, mais detalhadamente, como se constitui cada um deles.

O primeiro modelo, *inter-Discursivo*, de acordo com Fisher, caracteriza-se pela junção de Discursos primários (adquiridos pelo indivíduo em suas relações primárias, tais como família) e secundários (adquiridos pelo indivíduo nas relações sociais secundárias, como igrejas, escolas e universidades, à título de exemplo). Segundo a autora, os procedimentos didático-pedagógicos adotados pelo professor na turma em que acompanhou favoreceram a compreensão crítica das estudantes acerca do ensino de língua e dos conhecimentos sobre linguagem abordados em sala de aula.

A autora respalda-se em Gee (1999) quando este afirma que, quando um indivíduo torna-se capaz de produzir, e não somente consumir, novas linguagens e gêneros sociais, este está sendo inserido em um novo Discurso. Nessa perspectiva, de acordo com Fisher (2007), os Discursos envolvem muito mais que linguagem, simplesmente, dado que são extremamente ideológicos e, por este motivo, indicam relações de poder, indicam como se estabelecem as relações pessoais, apontam um conjunto de valores e, ainda, servem como indicadores daqueles que pertencem a um determinado grupo ou comunidade.

O segundo modelo de evento de letramento exposto por Fisher (2007), *eventos identitário-profissionais*, caracteriza-se pela capacidade de auxiliar os estudantes no que tange à construção de sua identidade em sala de aula e, também, na evidenciação do papel social do professor naquele ambiente de ensino. Esses eventos situam os estudantes em práticas profissionais, com o uso de linguagens específicas e situadas em domínios de letramentos acadêmicos - escolares, como escolas e universidades, a título de exemplo.

Já o terceiro modelo, *eventos reflexivo-transformativos*, por sua vez, caracterizam-se por sua função emancipadora e libertadora em relação aos papéis assumidos pelos estudantes em práticas sociais presentes no ambiente acadêmico. Segundo Fisher (2007), tal função é decorrente da utilização do letramento crítico e do Discurso reciclado e, por meio deste modelo, os estudantes apropriam-se dos discursos dominantes na esfera acadêmica, tornando-se capazes de apropriar-se deles, sendo capazes de dominá-los de modo reflexivo e crítico.

Os estudos desenvolvidos por Fisher em muito contribuem para a presente pesquisa, a partir do momento em que nos alinhamos à ideia de que a forma como os Discursos secundários, característicos do contexto universitário, se apresentam e são apresentados pelo professor em muito influenciam no processo de letramento acadêmico dos estudantes. Nesse sentido, acreditamos que a relação entre os Discursos primários trazidos pelos alunos e os Discursos secundários contribui para a estruturação da identidade letrada de estudantes universitários.

Assim como Fischer, Marildes Marinho contribuiu significativamente para os estudos acerca dos letramentos acadêmicos no contexto brasileiro. Ao versar acerca dos estudos sobre os letramentos acadêmicos no Brasil, Marinho (2010) chama a atenção para a relação de estudantes, recém-admitidos no ensino superior, com as práticas de escrita propostas nas universidades. Em sua pesquisa, Marinho acompanhou uma turma de alunos ingressantes em um curso de pedagogia e sua relação com o gênero resenha, gênero solicitado aos estudantes no primeiro período.

Dentre suas observações, a autora chama a atenção para a superficialidade existente na promoção de práticas de escrita no ensino superior. Para desenvolver seus estudos, Marinho (2010) lançou mão de uma metodologia baseada na concepção bakhtiniana de linguagem e de uma abordagem etnográfica do letramento acadêmico. Para a autora, um gênero discursivo deve ser abordado como um comportamento social, de modo que sua aprendizagem e produção é regida pela experiência, na qual estão subentendidas regras, valores, atitudes comportamentais e significados.

Em conformidade com Marinho (2010), os contextos de promoção de práticas de escritas nas universidades em muito interfere na relação, por vezes conflituosa, dos estudantes com os gêneros acadêmicos. Em seu trabalho, a autora fez duas observações essenciais para compreender um pouco mais acerca das dificuldades encontradas pelos estudantes, no que se refere à escrita no contexto acadêmico.

Analisando o gênero textual que foi objeto de estudo de sua pesquisa, Marinho destaca a falta de preparação dos estudantes para escreverem os gêneros solicitados. A resenha, gênero solicitado aos estudantes que ela acompanhou, exige que os alunos tenham a capacidade de desempenhar dois lugares distintos de enunciação: o de autor, capaz de refletir criticamente acerca do objeto resenhado, e o de leitor crítico do produto, a resenha propriamente dita.

O grande problema, apontado por Marinho (2010), no que tange a essa produção específica, é que o aluno, ao ingressar no ensino superior, depara-se com, no mínimo, dois problemas substanciais. O primeiro está relacionado ao fato de que ele não é habituado àquela prática de escrita, pois, na maioria das vezes, não a produziu no ambiente escolar e não é um especialista da área. O segundo problema é decorrente do primeiro, uma vez que, embora reconheça que não é um especialista, o aluno compreende que, além de escrever, terá que escrever para um, supostamente, especialista: o professor da disciplina, o que tende a dificultar ainda mais o processo de escrita.

Ademais, Marinho (2010) chama a atenção para outro fator que dificulta o processo de letramento acadêmico dos estudantes e que, muitas vezes, é esquecido nas instituições de ensino superior ou é abordado apenas teoricamente: o ingresso de povos tradicionais nas universidades do país. A estudiosa argumenta que o ingresso destes povos no ensino superior pressupõe uma abordagem didático-pedagógica que abarque a noção de letramento acadêmico, tendo em vista a necessidade de práticas que abordem as diferenças culturais e linguísticas, a fim de que estes novos alunos sejam inseridos no contexto acadêmico e possam se apropriar dos letramentos presentes ali.

Outra importante autora para os estudos acerca dos letramentos acadêmicos no Brasil foi Raquel Fiad. Em 2011, Fiad desenvolveu uma pesquisa na qual buscava compreender a forma como estudantes do primeiro semestre de um curso de Letras encaravam seus textos e como estes iam de encontro ao que era esperado pela Universidade. Para balizar seus estudos, a autora baseou-se nos Acllits. Este modelo foi desenvolvido por Lea e Street em 1998, tendo como base referencial os Novos Estudos de Letramento. Em conformidade com Street (2010), os Acllits reconhecem a escrita acadêmica como situada em um contexto institucional bastante determinado e destacam, ainda, a interferência de fatores como poder e autoridade na prática de escrita de estudantes universitários.

Fiad (2011) buscou evidenciar que a concepção de que bastaria ao professor universitário expor e explicar as convenções linguísticas que regem a produção de determinados gêneros acadêmicos não é, por si só, suficiente. Faz-se necessário promover uma discussão crítica acerca das razões pelas quais, mesmo veladamente, algumas práticas de escrita são privilegiadas, em detrimento de outras, no ambiente universitário. Aqui, cabe uma ponderação: torna-se no mínimo dificultoso promover tal reflexão em uma sala com cerca de oitenta alunos, em quatro meses que, geralmente, compõem o semestre letivo. Embora não seja uma regra, esta é a realidade em muitas universidades do país.

Por fim, Fiad tece reflexões acerca de dois momentos: a escrita “pré-disciplina” e a escrita “pós-disciplina”, de modo que, segundo a autora, para que haja uma evolução positiva em relação à escrita após a disciplina responsável por “apresentar” aos estudantes as práticas de escrita na Universidade, é imprescindível que as discussões realizadas em sala de aula ultrapassem questões acerca dos gêneros acadêmicos e suas especificidades textuais e abordem questões tão importantes quanto estas, como, por exemplo, a importância da reescrita e da promoção de debates críticos e reflexivos.

Em 2013, Fiad desenvolveu outra pesquisa com estudantes ingressantes no curso de Letras. A autora buscou refletir acerca de reescritas produzidas pelos alunos. Em seu trabalho, Fiad realizou a análise de seis textos: uma narrativa pessoal, solicitada a um estudante do primeiro semestre de um curso de Letras, com o intuito de que este descrevesse seu ingresso no ensino superior, três comentários, acerca desta narrativa, escritos por colegas de classe do estudante, uma resposta deste último aos comentários redigidos pelos colegas de classe e um texto final, cujo objetivo era a avaliação da disciplina.

Neste trabalho, Fiad (2013) propôs uma relação entre a perspectiva dialógica de Bakhtin, que será explanada no próximo capítulo, e a análise etnográfica de textos escritos. Nesse sentido, a autora defende um estudo do texto que aborde as interações que ocorrem em torno do escrito, de modo que haja uma união efetiva entre texto e contexto, envolvendo até mesmo as conversas que acontecem acerca do gênero.

Alinhamo-nos a essa perspectiva, pois consideramos de extrema relevância a abordagem dos aspectos contextuais na promoção de práticas de escrita no contexto acadêmico. A partir do momento em que os estudantes conseguem se sentir, de fato, inseridos no contexto acadêmico, conseguem se apropriar do Discurso ali presente, não só o consumindo, mas produzindo-o e refletindo criticamente a respeito dele. Quando o estudante se torna capaz de produzir, consumir e refletir acerca do Discurso acadêmico, consideramos que ele se apropriou do Letramento Acadêmico.

Nesta seção não foi nosso objetivo traçar, exaustivamente, um percurso histórico de como os estudos acerca dos Letramentos Acadêmicos surgiram no Brasil, mas sim apresentar os principais autores e teorias desenvolvidas no país sobre o tema. Como se trata de uma vertente teórica bastante extensa e com um número significativo de estudos e pesquisas na área, na próxima seção buscaremos apresentar alguns conceitos relevantes, a fim de delimitarmos melhor os utilizados nesta pesquisa.

4.3 A realização e a promoção de práticas de escrita na Universidade: uma análise sob a perspectiva das dimensões escondidas.

Neste trabalho, como exposto, assim como Marinho (2010), acreditamos que as práticas de escrita devem ser promovidas de modo que possibilitem ao estudante a inserção no ambiente em que o gênero é produzido e valorizado. Nesse sentido, o domínio da produção textual está intimamente relacionado às condições de produção desta. Sob tal perspectiva, partimos do pressuposto de que uma abordagem etnográfica, para além da análise linguística, caracteriza-se

como instrumento primordial para a compreensão acerca das dificuldades encontradas pelos alunos no que tange à escrita acadêmica. Aliada a esses conceitos, lançamos mão, ainda, da noção de dimensões escondidas que foi desenvolvida por Street (2010).

O conceito de dimensões escondidas, assim como tantos outros, é oriundo de pesquisas desenvolvidas por Street em turmas nas quais lecionava. No trabalho que originou esse termo, Street (2010) objetivou preparar seus alunos de letramento, em um curso de pós-graduação *scripto sensu* na Universidade da Pensilvânia, para escreverem seus trabalhos finais (teses / dissertações). Para avaliar os estudantes, Street solicitou a eles a produção de um artigo, no qual os discentes deveriam demonstrar que haviam se apropriado, satisfatoriamente, das habilidades necessárias para redigirem um trabalho extenso (como teses e dissertações, por exemplo).

Embora a pesquisa de Street tenha sido desenvolvida com estudantes de um programa de pós-graduação, acreditamos que os conceitos definidos por ele em muito auxiliam na compreensão acerca dos entraves encontrados por estudantes recém-admitidos no ensino superior no que se refere à produção textual. Ademais, o estudo nos auxiliará na análise a respeito da prática docente, em especial no que tange à exigência e a correção de textos acadêmicos.

Para desenvolver sua pesquisa, Street buscou observar como se constituía o critério utilizado por alguns professores para avaliarem os artigos que eram submetidos a periódicos e seminários com o intuito de elucidar quais eram os aspectos valorizados por eles na hora da avaliação. Em contrapartida ao que era e, por vezes, ainda é postulado como critério de análise, Street (2010) focou suas investigações em identificar dimensões escondidas, de forma que sua investigação extrapolou os limites textuais, como introdução, referencial teórico, etc., e abordou questões discursivas igualmente relevantes.

Street (2010) afirma que, geralmente, as produções textuais solicitadas na Universidade são postuladas sem uma instrução direcionada, o que tende a prejudicar a aprendizagem. Neste sentido, ao solicitarem a produção de determinados gêneros, os professores tendem a orientar as produções levando em consideração os aspectos estruturais e linguísticos dos gêneros. De acordo com Lillis (1999), este costume docente pode ser compreendido como uma prática institucional de mistério. Segundo a autora, tal prática está relacionada aos hábitos que regem a produção textual no ensino superior, no sentido em que os professores apenas propõem a produção e não explicam aos estudantes como estes hábitos se constituem e se estabelecem.

Outro fator que interfere na promoção de práticas escritas no ensino superior, e que foi observado nas análises desta pesquisa, é o que Fisher (2007) chamou de discurso do *déficit* de

letramento. Segundo a autora, este discurso refere-se à ideia de que o indivíduo chega à Universidade com alguma defasagem de letramento que o impede ou dificulta seu processo de produção textual. Dentre os alunos que consentiram em participar da pesquisa elaborada por ela em 2007 e conceder as entrevistas, cerca de 80% acredita que a maioria dos obstáculos que encontram em produzir gêneros acadêmicos é oriunda de um *déficit* de letramento ocasionado pela suposta negligência escolar.

Fischer (2007), ao tratar do discurso de *déficit* de letramento, argumenta que ele está presente não só entre os discentes, mas entre alguns docentes também. Em conformidade com a autora, estes professores sustentam esse discurso ancorados na ideia de que os estudantes, por passarem por todos os processos para conseguirem o acesso ao ensino superior (provas, processos seletivos, etc.), já dominam com maestria as habilidades de leitura e escrita, de modo que bastaria a eles utilizarem tais habilidades na Universidade.

Claramente nos opomos a essa concepção, visto que tal perspectiva vai de encontro ao modelo ideológico de letramento e relaciona-se profundamente à noção de letramento autônomo, com a qual não nos alinhamos, apesar de reconhecermos sua relevância (no sentido de que é extremamente importante adquirir a capacidade de codificar e decodificar a língua), pois encaramos o uso da linguagem como uma prática social que, por assim se constituir, é passível de alterações e não pode ser pré-definida.

Buscando compreender tais questões, que vão além, portanto, da codificação e decodificação da língua e que influenciam significativamente a escrita de estudantes universitários, Street (2010) solicitou a seus estudantes um artigo de 4.000 a 5.000 palavras. Como alguns alunos já estavam redigindo suas teses e dissertações, poderiam auxiliar os colegas em algumas questões textuais, caso se fizesse necessário. Para embasar suas aulas, Street valeu-se de algumas vertentes teóricas acerca do tema, desenvolvidas na época, sendo elas: Escrita no âmbito das Disciplinas (*Writing in the Disciplines, WiD*), Estudos dos Gêneros (*Genre Studies*) e Letramentos Acadêmicos (*Academic Literacies*). O objetivo principal do autor era promover reflexões que evidenciassem maneiras de unir a prática à teoria.

Das discussões promovidas por Street em sala de aula, foram postuladas seis dimensões escondidas que permeiam o processo de escrita no ambiente acadêmico: enquadramento; contribuição; voz do autor; ponto de vista; marcas linguísticas e estrutura. Em seu trabalho com letramentos acadêmicos, Botelho (2016) organizou um quadro adaptado da tabela formulada por Street (2010) acerca desses conceitos e especificidades. A seguir, apresentaremos esse quadro, com algumas adaptações:

Conceito	Especificidades
<i>Enquadramento</i>	<ul style="list-style-type: none"> ● Gênero ● Audiência ● Finalidades/Objetivos/Argumentos
<i>Contribuição</i>	<ul style="list-style-type: none"> ● Para o conhecimento ● Para a área de pesquisa ● Para pesquisas futuras
<i>Voz do autor</i>	<ul style="list-style-type: none"> ● Autor situado no texto ● Escrita baseada nas crenças, valores e interesses do autor
<i>Ponto de vista</i>	<ul style="list-style-type: none"> ● Pessoa / Agência ● Reflexividade
<i>Marcas Linguísticas</i>	<ul style="list-style-type: none"> ● Clareza ● Breves referências ao contexto / referencial teórico / método (que serão desdobrados em outras partes do texto)
<i>Estrutura</i>	<ul style="list-style-type: none"> ● Introdução ● Argumento ● Contexto ● Referencial Teórico ● Métodos ● Dados ● Conclusões

Quadro 3: dimensões escondidas na produção de artigos acadêmicos (adaptado de BOTELHO, 2016)

Em nosso trabalho, a partir do que emergiu dos dados, focaremos três desses seis conceitos: contribuição; voz do autor e estrutura. Contudo, para uma melhor compreensão acerca de como se constitui a teoria acerca das dimensões escondidas, faremos, a seguir, uma breve explicitação sobre cada uma das terminologias apresentadas no quadro 1.

O **enquadramento**, de acordo com Street (2010), está relacionado ao tipo de texto, ao propósito e a toda a situação de produção deste ao ser redigido. Nas aulas de letramento, onde desenvolveu sua pesquisa, já abordada anteriormente, Street solicitou a escrita de um artigo cuja finalidade, além de verificar a capacidade dos estudantes em produzirem um trabalho mais extenso, era avaliar se os estudantes estavam aptos ou não para passarem para a fase de escrita do trabalho final. Nesse sentido, foram discutidos com os estudantes as definições de gênero e, também, os conceitos utilizados nas avaliações, de modo que os próprios estudantes debatiam e entendiam tais conceitos ao apresentarem seus textos aos colegas de classe.

A noção de **contribuição**, por sua vez, conforme aponta Street (2010), pode ser compreendida como a pergunta “Para quê?”. Chamamos a atenção para este conceito, pois, conforme nos aponta o próprio Street (2010), é incomum que estudantes de graduação ouçam a pergunta "para quê" em relação a suas produções textuais. O autor argumenta que, comumente, espera-se apenas que estes estudantes redijam tudo o que sabem sobre um determinado tema enquanto que, na pós-graduação, é esperado que os estudantes, ao escreverem suas teses, trabalhos e dissertações contribuam, de alguma maneira, para o conhecimento acerca do tema, para a área de pesquisas e para pesquisas futuras.

Acreditamos que é extremamente relevante que os estudantes, ainda na graduação, compreendam o porquê de produzirem um determinado texto. Ainda hoje, é comum a ideia de que as Universidades devem preparar os estudantes para a pesquisa científica. Concordamos que essa função é essencial e deve, sim, ser desenvolvida e trabalhada. Entretanto, se fizermos um paralelo com os estudos desenvolvidos por Soares (2000), é possível notar semelhanças com o que a autora aponta como um dos entraves para o desenvolvimento plausível da habilidade de escrita dos estudantes. Segundo a autora, o ato de escrever, nas instituições de ensino, é desenvolvido sem um objetivo específico, de modo que os estudantes não conseguem compreender o motivo real para a produção textual.

Embora Soares (1998) se refira ao ensino básico em seu estudo, é possível traçar semelhanças entre o que a autora postula e a noção de contribuição proposta por Street, em um contexto de pós-graduação. De maneira análoga, em nossa pesquisa, um dos entraves apontados por grande parte dos estudantes foi a promoção de práticas de produção textual sem um objetivo específico, como, por exemplo, banners que foram produzidos e deixados em casa. É válido ressaltar que os estudantes não se referiam à disciplina em questão, mas sim a outras disciplinas. Os relatos acerca deste problema, como será apontado mais à frente, foram utilizados por alguns estudantes a fim de exemplificar a contribuição que as discussões acerca do objetivo da produção textual forneceram a eles em sua formação acadêmica.

O conceito de **voz do autor** refere-se à capacidade do estudante em reconhecer-se como um sujeito situado em seu texto. Street (2010) afirma, ao se referir aos alunos de pós-graduação, que os estudantes chegam acreditando que, em seu texto, devem apenas apresentar dados de forma objetiva e, por vezes, saem da pós ainda com esse pensamento.

Sob essa perspectiva, o autor deve ser um sujeito situado em seu texto, de modo que deve, para além de dados, teorias e citações, trazer para sua produção seu próprio *habitus*. Contudo, ainda hoje há, principalmente nas instituições de ensino superior, a ideia de que é

errado inserir sua própria voz em um texto, de modo que a maioria dos estudantes tende a não inseri-la até mesmo em trabalhos como teses e dissertações.

De acordo com Street (2010), Ken Hyland definiu uma forma clara e prática para conceituar a expressão “**ponto de vista**”. Para chegar a tal definição, Hyland (1999) analisou textos acadêmicos publicados em periódicos na área de ciências sociais, humanas e naturais com o intuito de analisar as marcas linguísticas que apontavam o posicionamento dos autores em relação ao tema abordado em cada texto. A principal conclusão a que Hyland chegou foi a de que até mesmo em trabalhos nos quais os autores argumentavam que não estavam assumindo um ponto de vista acerca do tema e que se mantinham neutros, na verdade havia muitos sinalizadores linguísticos que indicavam, por exemplo, credibilidade em relação aos dados apresentados. De acordo com Hyland (1999), a noção de ponto de vista:

refere-se às maneiras com que os escritores se projetam em seus textos para comunicar sua integridade, credibilidade, comprometimento e a relação que mantêm com o tema e com os leitores. Por isso, sou a expressão da persona socialmente definida do escritor, a personalidade concebida que se materializa no ato comunicativo. (HYLAND, 1999, p. 99-101).

As **marcas linguísticas** estão relacionadas às dificuldades que os estudantes apresentam com relação à superfície textual. Ou seja, estão ligadas a aspectos linguísticos que interferem na elaboração de um bom parágrafo, por exemplo. Essas marcas foram alvo das discussões nas salas de aula de Street (2010). Segundo o autor, os alunos demonstravam um nível de dificuldade quando precisavam expor sua voz e seu ponto de vista no texto. Street (2010c) aponta, ainda, os entraves dos estudantes em questões de coerência e coesão (dificuldade em substituir palavras e evitar repetições, por exemplo).

Por fim, o conceito de **estrutura**, como o próprio nome supõe, está relacionado à estrutura do gênero textual que, normalmente, é definida por manuais pré-estabelecidos. Ao versar acerca da infraestrutura de gêneros acadêmicos, Street (2010c) chama a atenção para o fato de que apenas listar as dimensões essenciais (tais como introdução, referencial teórico, dados, conclusão, dentre outros) não é suficiente para que os estudantes desenvolvam e organizem um bom texto. Alinhamo-nos à ideia do autor e compreendemos que se faz necessária uma abordagem mais interativa e menos mecânica dessas dimensões. Nas entrevistas, realizadas em nosso estudo, muitos alunos reclamam da dificuldade em compreender como se constituem, de fato, essas dimensões, uma vez que uma simples listagem delas não é suficiente para esclarecer as dúvidas dos estudantes.

Nesta seção buscamos apresentar alguns conceitos relevantes nos estudos da área e que serão de extrema importância para o desenvolvimento desta pesquisa. No próximo capítulo nos aprofundaremos nas questões relacionadas à metodologia e à análise de dados do estudo de campo que norteou todo este texto.

5 ANÁLISE DE DADOS: O ESTUDO DE CAMPO

Neste capítulo, apresentaremos a metodologia utilizada em nossa pesquisa e daremos início à análise⁸ dos dados coletados. Durante o processo de escrita e construção deste trabalho, foi desenvolvido um estudo de campo a fim de contribuir com a constituição do nosso objeto de pesquisa e com nossa percepção acerca dos processos que permeiam a escrita universitária. Neste capítulo, apresentaremos esse estudo, que foi desenvolvido em uma turma de Pedagogia de uma universidade pública federal.

Inicialmente, iremos discutir os pressupostos metodológicos utilizados. Em seguida, descreveremos como foi desenvolvido o estudo, como se deu a interação com os estudantes e como estes reagiram frente à pesquisa desenvolvida com o intuito de elucidar o contexto de geração dos dados. Logo após, apresentaremos os participantes da pesquisa e, posteriormente, iremos analisar os dados gerados visando à reflexão sobre os resultados obtidos, de modo que possamos discutir questões que envolvem as dificuldades dos alunos em produzirem gêneros textuais no contexto do ensino superior.

5.1 Pressupostos metodológicos

Em nosso trabalho, optamos por uma abordagem metodológica com princípios etnográficos, pois entendemos que é a que melhor se adequa aos nossos propósitos. Uma vez que buscamos compreender os entraves encontrados pelos estudantes no que tange às práticas de escrita e de leitura no ensino superior, uma inserção no campo a ser pesquisado (a sala de aula) seria realmente necessária. Aliada à perspectiva etnográfica, lançamos mão, em nossa pesquisa, dos pressupostos teóricos que compõem a abordagem qualitativa de pesquisa acadêmica. Deste modo, buscaremos, nesta seção, apresentar as perspectivas teóricas acerca dessas vertentes metodológicas.

Compreendemos, aqui, de acordo com André (2008), que a etnografia se caracteriza como um procedimento metodológico que foi desenvolvido, inicialmente, no campo da Antropologia e que, com o passar do tempo, sofreu alterações e foi incorporado a vários campos de conhecimento, inclusive o educacional. De acordo com a autora:

A etnografia é um esquema de pesquisa desenvolvida pelos antropólogos para estudar a cultura e a sociedade. Etimologicamente etnografia significa “descrição cultural”. Para os antropólogos o termo tem dois sentidos. Um

⁸ Em todos os excertos de entrevistas apresentados a seguir, os grifos serão meus.

conjunto de técnicas que eles usam para coletar dados sobre valores, os hábitos, as crenças, as práticas e os comportamentos de um grupo social e um relato escrito resultante do emprego dessas técnicas. (André, 2008, pág. 27)

Neste sentido, é válido ressaltar que, neste estudo, partimos da pergunta que rege a etnografia: “*o que está acontecendo aqui e agora?*”. Contudo, neste trabalho, adaptamos a pergunta aos propósitos de nossa pesquisa, de modo que a questão que orienta nosso estudo de caráter etnográfico é “*O que está acontecendo aqui e agora, levando-se em consideração as práticas de letramento acadêmico?*”.

Ao analisarem as principais características do estudo etnográfico, Lüdke e André (1986) apontam três estágios que compõem a pesquisa etnográfica: exploração; decisão; descoberta. A seguir, explicitaremos melhor cada uma destas três fases que serviram como base para o desenvolvimento de nossa pesquisa.

Na primeira fase, a exploração, o pesquisador elenca os problemas que irá analisar, o local no qual irá pesquisar e faz o contato necessário para inserir-se no campo de pesquisa. É nesta primeira fase, ainda, que surgem as questões responsáveis por nortear o estudo. Contudo, estas questões podem ser modificadas com o passar do tempo e o desenvolvimento das atividades em campo.

Na segunda fase, a de decisão, o pesquisador sistematiza os dados obtidos. Ou seja, a partir dos dados coletados, seleciona aqueles que mais contribuirão para o estudo. Por fim, na terceira fase, a de descoberta, o pesquisador estabelece uma relação entre os dados e os pressupostos teóricos. É nesta fase que se busca compreender e explicar o fenômeno por meio das teorias elencadas pelo pesquisador.

A partir desse viés etnográfico, para fundamentar uma parte de nossos pressupostos metodológicos, embasamo-nos, também, nas ideias da abordagem qualitativa em pesquisa acadêmica que, em conformidade com André (1986), pode ser compreendida como parte constituinte da pesquisa etnográfica. Essa abordagem surgiu como uma forma de enxergar o “outro” a partir de uma perspectiva mais humana, razão pela qual é amplamente adotada em estudos que envolvam participação de sujeitos de pesquisa.

De acordo com Lopes (1998), com a revolução e a mudança do espaço social (urbanização) que ocorreram em alguns países no século XIX, alguns problemas como a pobreza e a exploração de trabalhadores se tornaram mais perceptíveis. Esses fatores acabaram impulsionando uma série de trabalhos acerca das questões sociais que poderiam estar ocasionando tantas problemáticas. Tais trabalhos culminaram em uma grande discussão referente ao paradigma existente nas pesquisas e estudos de cunho social, cuja questão principal

era o fato de que o corpo de trabalho das pesquisas na área das ciências humanas, por estar baseado em princípios das ciências naturais, não respondia, de forma plausível, aos questionamentos dos estudos. Foi a partir dessa discussão que surgiu a abordagem da Pesquisa Qualitativa.

O autor ainda vai além ao relacionar a pesquisa qualitativa e a etnografia. Em conformidade com Lopes (1998), a abordagem qualitativa obteve grandes contribuições oriundas do campo da Antropologia, quando Malinovsky iniciou uma transformação metodológica nessa ciência, por meio de sua pesquisa na região da Melanésia, onde, ao contrário da metodologia comum, na qual um observador recolhia e enviava os dados de análise ao pesquisador que encontrava-se em outra cidade, o estudioso adquiriu os dados de seu estudo no próprio campo de investigação, gerando, assim, a Etnografia, que tornou-se o centro da pesquisa antropológica. Esse momento ficou conhecido como “etnografia de varanda”, dado que o pesquisador observava, de longe, o campo e os sujeitos de sua pesquisa.

Em 1988, ao publicar um artigo acerca do ensino de Antropologia, Boas foi o primeiro a relacionar esses temas - Antropologia e ensino - (Lopes, 1998) e iniciou uma nova discussão dentro do campo da Pesquisa Qualitativa: a utilização de métodos antropológicos nas pesquisas relacionadas ao ambiente escolar. Segundo Boas, “um costume só tem significado se for relacionado ao contexto particular no qual se insere”. (Laplatine, 1995, p.78). Nessa perspectiva, é importante ter uma visão holística do contexto:

No campo, ensina Boas, tudo deve ser anotado: desde os materiais constitutivos das casas até as notas das melodias cantadas pelos esquimós, e isso detalhadamente, e no detalhe do detalhe. Tudo deve ser objeto da descrição meticulosa, da retranscrição mais fiel (por exemplo, as diferentes versões de um mito, ou diversos ingredientes entrando na composição de um alimento). (Laplatine, 1995, p.7)

Compreendemos que tanto a Antropologia, a Etnografia, a Pesquisa Qualitativa e demais áreas das pesquisas sociais, com o passar dos anos, sofreram influência de muitos estudiosos até chegarem ao que conhecemos hoje. Embora não seja nosso foco principal traçar um panorama acerca dos processos pelos quais passaram essas teorias, consideramos relevante apresentar alguns dos processos que levaram à união de tais perspectivas, a fim de justificar nossas escolhas metodológicas. Posto isso, situaremos, a seguir, nosso cenário de investigação.

5.1.1 O curso de Pedagogia e a disciplina em questão

O curso de Pedagogia, que é o foco deste trabalho, é ofertado em dois turnos distintos: diurno e noturno. A escolha por acompanhar uma turma no período noturno justifica-se por ser o período que mais se adequa à minha rotina de estudos (disciplinas obrigatórias do mestrado). O curso abrange três núcleos, sendo eles: I) Núcleo de estudos básicos (formado por disciplinas obrigatórias); II) Núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos (formado por atividades eletivas, que eram selecionadas a partir dos interesses temáticos específicos dos estudantes, considerando os eixos integradores, os focos de estudo e/ou as dimensões do processo de formação) e III) Núcleo de estudos integradores (formado pelas atividades ligadas à iniciação científica, serviço de tutoria, monitoria). Para obter o grau de licenciado em Pedagogia, o estudante deve cumprir uma carga horária mínima de 3.2000 horas de trabalho acadêmico durante o tempo mínimo de quatro anos.

A referida disciplina era integrante do núcleo básico de estudos e, por este motivo, obrigatória. De acordo com o site da instituição, a ementa da disciplina constitui-se em *“Leitura e produção de textos com distinção e caracterização dos diversos gêneros orais e escritos, além de sua convergência com as variedades linguísticas”*. Desta forma, cabia ao professor formular as aulas valendo-se dos instrumentos de ensino que julgasse necessários.

A fim de compreender melhor a história e a natureza da disciplina dentro da universidade, procurei conversar com outra professora responsável por ministrá-la em outro curso. A professora Eva trabalhava com a ministração de aulas visando à produção textual acadêmica há oito anos na universidade, mais especificamente no curso de Letras. Ao questioná-la acerca de uma possível abordagem teórica no programa curricular da disciplina, a professora esclareceu que:

“A ementa da disciplina [...] é simplesmente: ‘Gêneros acadêmicos escritos e orais. Autoria, paráfrase e plágio no texto acadêmico.’ Assim, trazer uma abordagem teórica acerca da produção de gêneros textuais acaba sendo mais uma possibilidade para o professor que vai ministrar a disciplina do que uma obrigatoriedade propriamente dita.”

Embora seja um pouco mais abrangente, como na ementa do curso de Pedagogia, no curso de Letras o programa curricular da disciplina dá liberdade ao docente, cabendo a este definir como e com quais gêneros irá trabalhar. Em minha conversa com o professor Pedro, responsável pela disciplina no curso de Pedagogia, o docente relatou-me que trabalhava com o

gênero ensaio como forma de avaliação formal (para aferir uma nota), pois considerava-o útil para a atuação profissional de seus alunos.

5.1.2 A geração de dados: instrumentos de pesquisa

Como explicitado anteriormente, o objetivo de nosso estudo é compreender quais são as principais dificuldades dos discentes da graduação em Pedagogia de uma universidade pública federal no que se refere à produção de gêneros acadêmicos ao ingressarem no ensino superior. Em nossa pesquisa assumimos a perspectiva de que as práticas de escrita e de leitura devem ser encaradas como práticas sociais, que, por esse motivo, devem ser analisadas levando-se em consideração o contexto sociocultural em que são produzidas. Assim, como discutido na seção anterior, optamos por uma metodologia de caráter etnográfico, por uma abordagem qualitativa.

A partir de uma de nossas perguntas de pesquisa - *quais as principais dificuldades encontradas por estudantes universitários no que tange à produção de gêneros acadêmicos* - entendemos que, para analisarmos esses entraves, seria necessária uma pesquisa qualitativa em um curso da graduação, mais especificamente no primeiro período letivo, pois é quando os estudantes se veem em um novo contexto, no qual precisam produzir gêneros textuais em um ambiente bastante diferente daquele com o qual estavam habituados: o escolar. A escolha pela turma de Pedagogia se deu pela minha experiência com pedagogos e estudantes do referido curso, ainda durante a graduação. Cabe salientar que ao entrar no campo de investigação, conhecer melhor o cenário e entrevistar o professor, a pergunta foi direcionada para um gênero específico, tendo o gênero “ensaio” sido selecionado por sugestão do próprio professor da turma pesquisada.

Para gerar os dados de nossa pesquisa, lançamos mão de quatro instrumentos: observação e gravação, em áudio, de cinco aulas de Produção Textual, ministradas no primeiro período de Pedagogia de uma universidade pública federal, no segundo semestre de 2019; entrevista semiestruturada com o professor responsável por ministrar a disciplina; entrevistas semiestruturadas com quatro estudantes do primeiro período de Pedagogia e notas de campo feitas por mim durante o período de observação.

As entrevistas, a observação e a gravação, em áudio, das aulas justificam-se por nossa necessidade de descrever minuciosamente o campo a ser pesquisado e compreender a visão dos participantes da pesquisa acerca do fenômeno que estamos investigando. As notas de campo, por sua vez, foram elencadas a fim de auxiliarem nesse processo de entendimento do ponto de

vista dos participantes, dado que possibilitam que sejam capturados detalhes (como as ações dos sujeitos, por exemplo), do campo a ser estudado, que não podem ser obtidos por meio das gravações em áudio. Ademais, de acordo com Erickson (2003), as notas de campo, uma vez analisadas, podem ser consideradas dados.

Optamos por realizar duas entrevistas com os alunos - uma no início das observações e outra no final- porque foi uma forma que encontramos de analisar e entender as expectativas criadas pelos alunos no início das aulas e entender, ainda, se tais expectativas foram frustradas ou não.

Nossa preocupação em ouvir e entender os participantes pode ser ancorada no que defendia Bakhtin (1999). Embora a pesquisa não seja o centro dos estudos realizados por ele, o autor faz críticas às metodologias propostas pelas ciências exatas que, segundo ele, reduzem os indivíduos a meros objetos de análise. Bakhtin defende a ideia de que, do outro lado, há um ser humano que está vivo e possui voz. Portanto, a relação pesquisador / pesquisado não deve ser entendida como uma relação entre analista e objeto, mas sim como uma interação humana entre indivíduos dialógicos. Ademais, para o autor, toda situação é oriunda de uma construção coletiva, de modo que só pode ser entendida quando situada em seu contexto cultural, espacial e temporal.

Pensando nisto, elencamos, como um de nossos instrumentos de análise, a entrevista semiestruturada, considerando-se que, embora esse tipo de entrevista tenha um “roteiro” de perguntas que guiarão a conversa, esse roteiro pode ser alterado, conforme o diálogo se construa. Nesse sentido, elaboramos três roteiros⁹: um para nortear a entrevista que foi realizada com o professor; um para guiar a primeira entrevista que foi realizada com os alunos participantes e um para nortear a segunda entrevista que foi realizada com os alunos participantes da pesquisa.

Como dados da análise que será desenvolvida na próxima sessão, serão utilizados trechos de dez entrevistas realizadas com os estudantes, notas de campo e trechos da gravação, em áudio, de algumas aulas que observei. Como observei cinco aulas com duração de cerca de uma hora e meia cada uma, os trechos utilizados aqui foram selecionados a fim de destacar apenas o que tivesse relação mais direta com nossas perguntas de pesquisa. Cada aluno que se voluntariou a participar do trabalho concedeu duas entrevistas, como já mencionado: uma no início da observação das aulas e uma no final da disciplina. Deve-se ressaltar que alguns participantes não concederam a entrevista assim que a observação começou pois estavam

⁹ Os três roteiros estão disponíveis ao final do trabalho, na parte de apêndices

receosos, uma vez que, mesmo com minhas explicações, os estudantes não pareciam compreender muito bem do que se tratava. No decorrer dos encontros, durante os intervalos, esses alunos procuraram-me, tirando dúvidas a respeito da pós-graduação e da pesquisa científica. Após um determinado tempo, os discentes procuraram-me dizendo estarem interessados em contribuir com a pesquisa.

Cada instrumento que elencamos possuiu uma finalidade bastante específica que pode ser observada no quadro abaixo:

Instrumento	Objetivos
Observação e gravação, em áudio, de cinco aulas de Produção Textual	Compreender os principais entraves encontrados pelos estudantes na produção do gênero ensaio. Compreender a interação dos estudantes com o professor durante as explicações.
Entrevistas semiestruturadas com os alunos	Compreender como os estudantes lidavam com a transição da escrita escolar para a acadêmica. Entender quais eram os principais entraves encontrados por eles neste sentido. Compreender o que esperavam da disciplina Prática Textual e como avaliavam a disciplina após o seu término.
Entrevista semiestruturada com o professor	Compreender como o docente encara esse processo de transição para os letramentos acadêmicos, em relação às práticas de escrita e leitura. Compreender qual a visão do professor sobre sua disciplina em relação aos entraves encontrados pelos alunos.
Notas de campo	Descrever, minuciosamente, o campo a ser pesquisado, em especial as ações dos indivíduos que não podem ser capturadas na gravação em áudio.

Quadro 4 : síntese dos instrumentos de pesquisa e seus principais objetivos

5.1.3 Os participantes da pesquisa

Em nosso estudo, tivemos diferentes participantes de pesquisa. A turma era composta por 14 alunos: 13 deles cursavam Pedagogia, enquanto um se graduava em Geografia. Em um primeiro momento, embora todos tenham consentido na gravação das aulas, foi perceptível um certo receio, por parte dos discentes, em participar da pesquisa, como já mencionado, receio

este que se mostrou maior entre os que estavam em sua primeira graduação (12 deles). Deste modo, embora o total de alunos fosse 14, apenas 4 consentiram em conceder as entrevistas.

Todos os estudantes concordaram com a gravação das aulas, contudo, poucos concordaram em participar do estudo concedendo informações pessoais (como idade e formação escolar, a título de exemplo) e entrevistas. Desta forma, as informações abaixo são referentes àqueles que concordaram em participar, efetivamente, da pesquisa. Como medida visando à mitigação dos riscos aos quais estão suscetíveis os participantes da pesquisa, a seguir utilizaremos nomes fictícios para nos referirmos a todos os estudantes, buscando preservar sua identidade.

Débora foi uma das primeiras alunas que se disponibilizou a conceder a entrevista. A estudante, que cursava Pedagogia e estava em sua primeira graduação, já havia concluído o curso de Magistério, o que, segundo a aluna, contribuiu com sua escolha em ser pedagoga. A estudante já trabalhava em uma creche e havia concluído seu ensino médio na rede pública de ensino.

Wesley, o segundo participante de pesquisa que apresentaremos, desde o início da observação das aulas demonstrou grande interesse em saber mais acerca da pesquisa na pós-graduação, sendo um dos primeiros alunos a me procurar nos períodos vagos para conversar e sanar algumas dúvidas acerca desse assunto. Wesley estava cursando sua primeira faculdade. Embora fosse muito comunicativo e eficiente durante as aulas, dizia que se sentia despreparado para o ensino superior devido à formação que teve na escola pública.

Augusto, o terceiro participante da pesquisa, estava cursando sua primeira graduação também. O estudante, que antes morava no estado do Rio de Janeiro, morava em um bairro distante da faculdade. Augusto havia concluído a educação básica há alguns anos em uma instituição de ensino pública.

João, embora não tenha concedido uma entrevista formal, contribuiu significativamente para a construção deste estudo. Tinha cerca de 50 anos de idade (não pude confirmar, com precisão, seus dados pessoais porque, no dia em que realizaríamos uma entrevista, o estudante não conseguiu comparecer à universidade, mas concordou que suas informações fossem utilizadas), estava cursando sua primeira graduação. João havia, recentemente, concluído seu ensino médio por meio da EJA, em uma escola pública. O estudante não pode concluir o ensino básico na idade prevista; por esse motivo passou um bom período longe da escola.

Pedro é o professor da disciplina e também sujeito desta pesquisa. A fim de mitigar os riscos referentes à sua identificação, optamos, em nosso trabalho, por suprimir os dados acerca

da formação profissional do docente. Apesar de ministrar a disciplina, o professor não é o único docente responsável por isso. Há outra professora na Universidade que é responsável por “revezar” com o professor a ministração da disciplina. A seguir, apresentaremos um quadro que sintetiza as informações acerca dos participantes da pesquisa:

Nome	Formação (Ensino Médio)	Formação (Ensino Superior)
Pedro	-----	-----
Débora	Instituição de ensino pública	Cursando a primeira graduação em uma universidade pública do país
João	Instituição de ensino pública	Cursando a primeira graduação em uma universidade pública do país
Wesley	Instituição de ensino pública	Cursando a primeira graduação em uma universidade pública do país
Augusto	Instituição de ensino pública	Cursando a primeira graduação em uma universidade pública do país

Quadro 5: síntese dos participantes de pesquisa

Apresentados os participantes da pesquisa, antes de iniciarmos a análise dos dados, a fim de situar da melhor forma possível o cenário da pesquisa, discorreremos, brevemente, acerca do curso de Pedagogia citado em nosso trabalho e da disciplina focalizada.

5.2 Análise do estudo de campo¹⁰: o processo de escrita de estudantes matriculados no primeiro semestre de uma faculdade de Pedagogia

Contextualizado o cenário da geração de dados, focaremos, a partir de agora, a análise em si. A fim de compreendermos melhor a natureza das dificuldades encontradas pelos estudantes no que tange à escrita no ambiente acadêmico, postulamos duas categorias de análise, embasadas nas dimensões escondidas propostas por Street (2010): enquadramento e estrutura textual. De acordo com Street (2010), por vezes, ao solicitar uma determinada produção textual, o professor tende a esperar dos alunos características textuais muito

¹⁰ Cabe ressaltar que, nesta análise, outros passos poderiam ter sido dados para aprofundar a reflexão. Entretanto, houve mudanças com relação a procedimentos adotados em decorrência do contexto de pandemia no Brasil na época da geração dos dados.

específicas que nem sempre são explicitadas aos estudantes. A essas características, o autor chamou de dimensões escondidas.

Essas categorias de análise emergiram a partir dos dados que foram gerados e, também, para delimitarmos melhor nossa investigação, uma vez que compreendemos que são muitas as questões que permeiam os processos de letramento(s), no geral.

Contudo, tendo em vista as limitações de tempo e, conseqüentemente, para o desenvolvimento da pesquisa, foi necessário que delimitássemos categorias mais específicas. Essas categorias já foram abordadas no capítulo 3, de modo que, neste capítulo, as abordaremos de forma sucinta, no decorrer do texto, apenas a fim de tornarmos mais clara a análise dos dados. Conforme já mencionado, como uma das medidas visando à mitigação dos riscos de identificação que sofrem os participantes da pesquisa, adotamos nomes fictícios para cada participante, de modo que a identidade dos indivíduos seja preservada. Para além das categorias postuladas, vinculadas ao enquadre dos Letramentos Acadêmicos (STREET, 2010), lançaremos mão de conceitos do Interacionismo Sociodiscursivo que serão um aporte importante para nossas perguntas de pesquisa. Posto isto, passaremos à análise e a discussões acerca da escrita acadêmica na turma investigada.

Visando à uma maior organização e compreensão do texto, dividiremos nossa análise de acordo com as categorias elencadas para o estudo dos dados. Desta forma, em um primeiro momento, iremos abordar as questões que envolviam a noção de enquadramento, visto que esta foi uma das dificuldades relatadas pelos estudantes e observada por mim durante as aulas. A escrita acadêmica, conforme apontam as notas de campo, por si só já constituía um desafio, haja vista que em muito se diferenciava da escolar. Além do mais, os alunos encontraram dificuldades para escrever um ensaio.

5.2.1 Dimensões ocultas no contexto de produção do gênero ensaio

Durante a geração dos dados de pesquisa, tanto nas gravações das aulas, quanto nas entrevistas realizadas com os discentes, uma das dificuldades encontradas pelos estudantes, no que tange à escrita do ensaio, foi a compreensão acerca dos propósitos do gênero solicitado pelo professor. Ao solicitar a escrita do ensaio, o docente pediu para que os alunos relatassem algum acontecimento marcante que tivessem presenciado no período em que frequentaram a escola. Mais especificamente, uma prática docente que marcou o período escolar dos estudantes, podendo ser uma lembrança boa ou ruim.

O contexto de produção do gênero ensaio se deu através de uma discussão em sala de aula acerca dos trabalhos que, geralmente, são solicitados aos professores pelas instituições de

ensino básico (relatórios, a título de exemplo) e sua finalidade dentro da instituição. A fim de contextualizar a produção e justificar a escolha pelo gênero ensaio como objeto de avaliação, o docente levantou essa discussão entre os estudantes e definiu, como pode ser visto no trecho transcrito a seguir, o que ele esperava do trabalho solicitado aos discentes:

Professor:	<p>[...] eu tô propondo aqui só uma reflexão crítica mesmo, tá? é de que eu, eu acho importante a gente fazer movimentos em que a gente reúna esses... essas duas esferas, né? Por que que eu estou dizendo isso? Vocês vão fazer artigos, vão fazer resenhas, tem problema nenhum, né? <u>Mas eu também me preocupo que a gente comece a pensar em textos que não são necessariamente comuns na esfera acadêmica, mas que a gente possa é... aproveitar para as duas circunstâncias: pro acadêmico e para o profissional, propondo ali uma hibridização. Como esses gêneros são relativamente estáveis, a gente não tem um nome fechado pra isso, têm pessoas que vão chamar de relatório, tem pessoas que vão chamar de uma narrativa da prática, tem pessoas que vão chamar... é... de ensaio reflexivo porque está na Universidade e não está no trabalho, mas se fizer no trabalho vão chamar de relato, tá? São gêneros relativamente estáveis, mas o que tem em comum entre esses traços, entre esses... entre essa relatividade de gêneros, né? É, primeiro, a gente fazer uma narrativa que nos ajude a problematizar uma determinada experiência, né. Então, uma narrativa que problematize uma experiência. Nosso texto vai se iniciar por aí: uma narrativa que problematize uma experiência. Vocês conseguem pensar numa experiência boa ou ruim que tenha acontecido nas aulas de Língua Portuguesa de vocês na escola?[..]</u></p> <p>(alunos contando suas histórias, experiências e refletindo acerca das práticas docentes relatadas)</p>
-------------------	---

Conforme pode ser observado no trecho destacado, nota-se uma preocupação do professor em relação ao estabelecimento de um objetivo claro que justifique a escolha pelo trabalho com o gênero ensaio. Torna-se perceptível, por meio da seguinte fala “*eu também me preocupo que a gente comece a pensar em textos que não são necessariamente comuns na esfera acadêmica, mas que a gente possa é... aproveitar para as duas circunstâncias: pro acadêmico e para o profissional, propondo ali uma hibridização*”, que o professor buscava conscientizar os estudantes acerca da importância de realizarem um trabalho que, posteriormente, os auxiliasse no exercício profissional. Fazer com que a atividade tenha um objetivo bem delimitado, conforme Street (2010), é extremamente relevante, uma vez que, em conformidade com o autor, a noção de **enquadramento** está estritamente relacionada aos conceitos de gênero e audiência, ou seja, segundo Street, esse conceito está relacionado à compreensão dos propósitos e das finalidades da produção textual.

Logo após essa fala do docente, conforme apontam as notas de campo, os estudantes foram instigados a pensarem em cenários, envolvendo as instituições de trabalho (escolas) nos quais o gênero ensaio pudesse ser utilizado. Após uma breve discussão em sala de aula, na qual os estudantes apontaram situações nas quais o ensaio poderia ser utilizado nas instituições de ensino (em conselhos de classe, por exemplo), o educador deu continuidade à sua explicação acerca de como o trabalho deveria ser redigido.

O professor orientou os alunos a narrarem uma experiência, mais especificamente vivenciada em alguma aula de Língua Portuguesa, em primeira pessoa e, a partir dela, e tendo como base os textos lidos e discutidos em sala de aula, deveriam produzir um texto que refletisse a prática descrita por eles. O texto deveria, ainda, seguir as formatações exigidas pela ABNT. Essa atividade, de produzir um ensaio, a partir de um relato pessoal em primeira pessoa, e relacioná-lo aos textos discutidos em sala, acabou provocando estranheza nos alunos, que demonstraram certa dificuldade em realizar a tarefa. Tal dificuldade pode ser observada no seguinte trecho da segunda entrevista realizada com a estudante Débora:

Entrevistadora Então, Débora, o que eu queria saber a princípio, assim, você encontrou alguma dificuldade quando você saiu do, saiu, né, do âmbito escolar, ali da escrita escolar para a escrita acadêmica?

Débora Nossa, senti muita diferença. Foi assustador porque a gente vem com uma bagagem, a gente aprende pouca coisa lá e quando a gente chega aqui a gente tem que se deparar com isso e produzir esses gêneros, e produzir esses gêneros agora é totalmente impactante porque a gente não tem nenhuma bagagem direito exatamente pra isso, pra trabalhar isso agora. Foi muito difícil, principalmente em relação ao ensaio, igual esse negócio do relato sobre o trabalho de hoje, nossa, eu faço... fiz magistério antes de cursar Pedagogia, né. Aí eu já tenho costume de fazer relatório sobre alunos, mas quando você tem que falar sobre, igual um relatório... um relato pessoal... você tem muita dificuldade porque você não sabe como introduzir isso, você não aprende isso...

Entrevistadora Na escola?

Débora Não aprende na escola e nem quando eu fiz magistério eu aprendi isso porque a gente aprende a fazer o relatório pro aluno, mas sobre a gente, a gente não aprende, então, é muito difícil.

Observando a fala de Débora, percebemos que, antes de iniciar o curso de Pedagogia, a aluna havia concluído o curso de Magistério e, por este motivo, já estava acostumada a redigir

relatórios e estava familiarizada com reuniões pedagógicas e conselhos de classe. Destaca-se o posicionamento da aluna, quando ela diz “[...] eu já tenho costume de fazer relatório sobre alunos, mas quando você tem que falar sobre, igual um relatório... um relato pessoal... você tem muita dificuldade porque você não sabe como introduzir isso, você não aprende isso...” “Não aprende na escola e nem quando eu fiz magistério eu aprendi isso porque a gente aprende a fazer o relatório pro aluno, mas sobre a gente, a gente não aprende, então, é muito difícil.”. É interessante observarmos que a aluna deixa claro que, nem na escola, nem no Magistério, aprendeu como posicionar-se em um relatório, uma vez que, no magistério, por mais que redigisse relatos, estes eram sobre os alunos e não sobre ela. Além disso, tratava-se de uma outra configuração de gênero, muito característico do agir profissional dos docentes. Nesse sentido, torna-se possível analisar a importância de se ensinar o gênero e a real finalidade de sua produção. Ao buscar referências em seu repertório para produzir o gênero solicitado pelo docente, Débora chama a atenção para o fato de que aprendeu a fazer relatórios e relatos acerca de seus alunos e não dela mesma. De fato, produzir um texto desse tipo sobre um estudante fazia sentido para a aluna, mas produzir um relato sobre si, aparentemente, não aparentou possuir um objetivo claro.

Embora o professor aponte a sua expectativa de solicitar um gênero que pudesse ser utilizado na esfera profissional dos estudantes, a aluna não conseguiu estabelecer essa relação, pois não ficou clara. Tal fato pode ser observado pela busca da estudante em comparar o texto solicitado pelo professor com os textos que produzia na escola, em seu ambiente de trabalho. Ao procurar semelhanças entre os dois gêneros, ela não consegue identificar nenhuma. É válido pontuar, também, que grande parte dos estudantes não estava trabalhando como professores, o que pode ter prejudicado a compreensão acerca dos propósitos do texto.

Entendemos que, na visão do professor, foi delimitado um propósito para a tarefa de escrita, na medida em que ele buscou estabelecer uma relação entre a vida profissional dos alunos e a produção do gênero ensaio. Buscar uma contextualização para promover a prática escrita está intrinsecamente ligado aos estudos de letramento, nos quais o docente busca ancorar seus posicionamentos. Entretanto, o comando da tarefa ficou muito abrangente, o que dificultou a produção textual dos discentes, uma vez que, conforme apontam os dados, os alunos não conseguiram, de fato, compreender quais eram os propósitos daquela produção. Quando relacionado ao que propôs Street (2010), pode-se afirmar que no comando do professor há uma dimensão oculta (entende-se como dimensão escondida aquilo que o professor solicita sem

deixar explícito, acreditando que o aluno será capaz de inferir), o propósito textual, o que acabou interferindo na compreensão dos estudantes acerca da produção escrita.

Como aporte complementar, recorreremos também ao Interacionismo Sociodiscursivo para analisar a dimensão da relevância de uma delimitação clara das condições de produção do texto no processo da escrita. Bronckart (2006), ao discorrer acerca das condições necessárias para a produção de um novo texto, conforme já visto na seção sobre gêneros textuais, afirma que o indivíduo que escreve está inserido em uma **ação de linguagem** que somente se efetiva por meio das representações que o sujeito constrói para si mesmo, sendo um conjunto de tais representações referentes aos **parâmetros socio subjetivos** de que o autor lança mão na ação verbal. Esses parâmetros referem-se ao tipo de interação social que parte de uma determinada ação verbal. Nas palavras do autor:

o tipo de interação social em jogo, o papel social que dela decorre para o emissor (estatuto do enunciador), o papel social que dela decorre para os receptores (estatuto dos destinatários) e, enfim, as relações de objetivo que podem se estabelecer entre esses dois tipos de papel no quadro interativo em jogo. (BRONCKART, 2006, p. 146)

Em síntese, o autor destaca a importância dos objetivos de uma produção textual, tanto para o emissor, quanto para o receptor. Segundo essa lógica, se um determinado texto é produzido sem objetivos explícitos e, principalmente, sem um uso social, tende a ser encarado como um simples objeto de avaliação. Reconhecemos aqui que o professor, ao solicitar o gênero, tinha por finalidade contribuir para a formação profissional dos estudantes. Entretanto, nota-se que, para a estudante Débora, citada acima, o trabalho solicitado pelo docente não possuía uma finalidade tão específica, afinal, o que ele fazia com os ensaios? Qual seria o propósito da escrita? O ensaio solicitado seria produzido para quê? Nas palavras de Bronckart (2006, p. 146), como vimos, dentro dos parâmetros socio subjetivos da ação de linguagem, são elementos de destaque as relações de objetivo que podem se estabelecer entre o papel social do enunciador e o papel social do destinatário no quadro interativo em jogo. O objetivo, assim, deve ser claramente demarcado em qualquer situação de ação de linguagem.

Tendo como base tais pressupostos, torna-se possível estabelecer uma relação com a noção de audiência, utilizada por Street (2010), dado que, para o autor, tal conceito está intrinsecamente relacionado aos propósitos da produção textual. Nesse contexto, torna-se extremamente importante conhecer os receptores do texto e entender qual será o seu objetivo ao lerem o escrito. Ou seja, a interação social que partirá da escrita está profundamente ligada à

noção proposta por Street (2010). Nesse sentido, percebe-se que os estudantes não compreenderam, satisfatoriamente, qual era o seu papel social naquela produção em específico.

É comum, nos programas de pós-graduação, a exigência de que o pós-graduando desenvolva uma pesquisa que contribua para a melhoria da ciência e de uma determinada área do conhecimento. Em contrapartida, na educação básica e, por vezes, na graduação, o aluno é estimulado a desenvolver atividades e produzir gêneros textuais sem um objetivo específico.

A respeito do contexto escolar, Soares (1998) chama a atenção para a superficialidade existente nas instituições de ensino básico do país em relação às práticas de escrita. A autora argumenta que grande parte dos entraves encontrados pelos estudantes se dá através da falta de motivação para escrever, uma vez que, na maioria das vezes, o foco da escrita é voltado para os aspectos linguísticos e gramaticais do texto, de modo que grande parte das atividades é desenvolvida sem um objetivo específico. No contexto do ensino superior, os problemas apontados por Soares acerca das práticas de escrita podem, por vezes, ser evidenciadas.

Em uma de suas aulas, o professor Pedro até fez uma crítica relacionada a essa questão, o que indica, ainda mais, a sua preocupação em propor uma atividade contextualizada. Segundo o educador, há um equívoco por parte de muitos estudantes e até mesmo de docentes em relação às disciplinas que têm como foco a escrita de textos acadêmicos, uma vez que há a crença de que determinados gêneros textuais devem ser ensinados e, conseqüentemente, produzidos no decorrer do semestre por serem convencionalmente relacionados às práticas acadêmicas, como o gênero artigo científico, a título de exemplo. Ou seja, segundo o docente, há a crença de que todos os gêneros acadêmicos, ou a grande maioria considerada relevante, devem ser produzidos na disciplina, independentemente do fato de partirem de um processo de construção de conhecimento ou não. Essa preocupação do docente pode ser evidenciada no seguinte trecho, fruto da transcrição da aula:

Professor: [...] Mas como eu já havia conversado na aula passada, também, é... o que movimenta a situação de produção de textos 'num' contexto acadêmico é, antes de tudo, uma situação de produção de conhecimento, né? Se a gente tiver de escrever um artigo, se a gente tiver de escrever uma resenha, se a gente tiver fazendo um vídeo, se vai apresentar um pôster, tudo isso é.. é uma prática, compõe uma prática que... é... é conseqüente de uma situação de pesquisa, né? É por isso que eu tenho, às vezes, algumas críticas à nossa disciplina porque é muito difícil a gente falar de produção de um gênero... é... acadêmico, sem a gente necessariamente estar desenvolvendo uma pesquisa que leve à necessidade desse gênero acadêmico, é confiar muito que outros professores, em algum momento, em alguma medida, podem solicitar alguns gêneros a

vocês. Antes a Professora X tinha o hábito de propor uma apresentação em pôster, ela tá mantendo assim agora?

Chamamos a atenção aqui para a crítica feita pelo professor à visão que muitos possuem acerca das disciplinas de práticas textuais. Em minha primeira conversa com o docente, registrada em minhas notas de campo, este me relatou uma certa dificuldade em lidar com as expectativas de alguns professores e estudantes em relação às aulas ofertadas por ele em sua disciplina. Pedro salientou o fato de que muitas pessoas, dentro da Universidade, esperam que a disciplina dê conta de “ensinar” aos alunos todos ou ao menos a grande maioria dos gêneros acadêmicos. Essa visão torna-se extremamente equivocada quando analisada sob a perspectiva dos letramentos acadêmicos. Em conformidade com Street (2010):

aprender o letramento não é simplesmente adquirir conteúdo, mas aprender um processo. Todo letramento é aprendido num contexto específico de um modo particular e as modalidades de aprendizagem, as relações sociais dos estudantes com o professor são modalidades de socialização e aculturação (STREET, 2010, p. 154).

A partir de tal pressuposto, é possível afirmar que os processos de escrita devem ser compreendidos como uma prática social, o que, necessariamente, pressupõe objetivos bem definidos que justifiquem o ato de escrever. Gêneros textuais, conforme nos aponta Rojo (2005), são entidades da vida e não do texto ou da teoria. Nesse sentido, a produção de gêneros textuais deve visar à comunicação e interação com membros de uma determinada comunidade e, por este motivo, não faz sentido que sejam produzidos sem um fim específico. Tendo como base o relato de Débora, torna-se evidente que a produção de um determinado gênero sofre grande influência da finalidade para a qual é produzido. Neste sentido, ter um objetivo bem específico tornaria a escrita mais situada e, assim, o processo se mostraria menos complicado.

Durante as discussões promovidas em sala de aula, muitas vezes os estudantes questionavam o porquê de não produzirem gêneros como o artigo científico, muito associado à vida universitária. Nestas ocasiões, o professor aproveitava para chamar a atenção dos alunos para o fato de que uma única disciplina não deveria ser encarada como a responsável por ensinar e produzir todos os gêneros pertencentes ao contexto acadêmico. Além do mais, o docente enfatizava a ideia de que produzir um texto por produzir não fazia sentido. Ou seja, a escrita de um artigo deveria partir da orientação de uma pesquisa.

Acreditamos, assim como Pedro, que a aquisição dos letramentos acadêmicos, mais especificamente das práticas de escrita no ensino superior, não deve ser vista como

responsabilidade de uma determinada disciplina apenas, uma vez que essa concepção em muito se assemelha ao discurso do déficit de letramento. Discurso este que é ancorado na ideia de que as dificuldades relacionadas às práticas de escrita, encontradas pelos alunos ao ingressarem no ensino superior, em sua grande maioria, são relacionadas à alguma defasagem no ensino básico de tais alunos. Conforme apontam as notas de campo, Pedro buscava conversar com os estudantes acerca da pertinência de se produzir artigos científicos no âmbito da disciplina. Segundo ele, a produção de um artigo, sem a existência de uma pesquisa que norteasse a escrita, não fazia sentido. Entretanto, embora seja nítida a preocupação do professor em promover um exercício situado e contextualizado, observa-se, a partir dos dados gerados, que os estudantes tiveram dificuldades em compreender a real finalidade da atividade.

Outro dado importante que pode ser observado na primeira fala do docente (que foi transcrita nesta seção de análise), é a forma como ele explica a estrutura do gênero: “Como esses gêneros são relativamente estáveis, a gente não tem um nome fechado pra isso, tem pessoas que vão chamar de relatório, tem pessoas que vão chamar de uma narrativa da prática, tem pessoas que vão chamar... é... de ensaio reflexivo porque está na Universidade e não está no trabalho, mas se fizer no trabalho vão chamar de relato, tá? São gêneros relativamente estáveis, mas o que tem em comum entre esses traços, entre esses... entre essa relatividade de gêneros, né? É, primeiro, a gente fazer é uma narrativa que nos ajude a problematizar uma determinada experiência, né. Então uma narrativa que problematize uma experiência. Nosso texto vai se iniciar por aí: uma narrativa que problematize uma experiência.” Essa fala do professor pode ser ancorada no que defende Bakhtin (2000), dado que o autor defende a ideia da estabilidade relativa dos gêneros textuais, à qual também nos alinhamos.

Acreditamos que, por vezes, a questão da nomenclatura dos gêneros pode constituir-se como um problema, pois esses estão suscetíveis a mudanças e, ademais, a maneira de classificar um determinado gênero pode variar, resguardadas as regularidades que permitem a sua identificação (BAKHTIN, 2000). Contudo, por tratar-se de um contexto bastante específico e de um texto que não teve seu enquadre de gênero com características bem definidas pelo professor, a maneira como o docente apresentou o gênero pode ter dificultado a compreensão dos alunos acerca de qual gênero produzir.

Ao propor o gênero ensaio como objeto de avaliação da disciplina, o professor ofereceu aos estudantes, como ele mesmo disse em uma das aulas, um caminho alternativo para produzir um conhecimento legítimo que não necessitasse, substancialmente, de uma pesquisa mais extensa ou uma orientação mais específica. Para tanto, o docente propôs uma reflexão acerca

de uma experiência escolar de cada estudante. Esta reflexão deveria ser baseada nas teorias estudadas em sala de aula, o que levou o professor a dedicar boa parte de suas aulas ao ensino de práticas de leitura. Observa-se que, ao propor esta tarefa de leitura e compreensão de textos acadêmicos de forma bastante clara, tal postura gerou um retorno positivo por parte da maioria dos estudantes, conforme pude observar durante as aulas. Assim, diferentemente do que foi observado em relação às dimensões escondidas na produção escrita, este propósito do docente foi compreendido pelos estudantes. No trecho abaixo, durante a segunda entrevista com o aluno Wesley, é possível observar esse retorno positivo acerca da leitura:

Entrevistadora A disciplina atendeu suas expectativas?

Wesley Sim. Até mais. Até mais. Como eu disse, ele me ensinou a ler, tipo...de novo, né. Não que eu fosse um analfabeto funcional e que eu não sabia, mas com a visão que ele deu, com o ensinamento que ele deu, eu acho que se eu pegar o texto hoje e um texto antes, eu acho que eu consigo decifrar, como ele mesmo disse, o texto muito melhor agora. Consigo entender o que o autor quis passar, o contexto, olhar tudo isso, entendeu? E é isso, ficou muito melhor para mim também.

Entrevistadora E tem alguma coisa que você gostaria de mudar?

Wesley Não.

Entrevistadora Acho até que você já falou, né (risos). Mas você pode apontar a principal contribuição da disciplina para sua vida acadêmica?

Wesley Compreensão.

Entrevistadora Compreensão dos textos?

Wesley Sim, melhor compreensão. Está ajudando já.

Entrevistadora E na escrita?

Wesley Escrita também, porque quanto mais se lê, né... Uma coisa leva à outra.

Com base nos trechos transcritos acima, torna-se possível perceber que o estudante Wesley compreendeu, mesmo que ainda não tendo clara consciência sobre seu aprendizado, como se constitui o letramento, mais especificamente o acadêmico (em nossas conversas ele afirmou não saber, de fato, do que se tratavam os estudos de letramento, apesar de já ter ouvido falar sobre isso). Assim como apontam diversos autores acerca do processo de letramento (SOARES, 2000; KLEIMAN, 1995; ROJO, 2005,2009), o aluno compreende que o letramento não se resume à capacidade de o indivíduo de codificar e decodificar o signo linguístico. Ao se

referir à escrita no ambiente universitário, o estudante reconhece que, apesar de saber ler, na universidade há motivações diferentes para que a leitura ocorra, e o ensinamento do professor acerca disso foi crucial para seu aprendizado: “Não que eu fosse um analfabeto funcional e que eu não sabia, mas com a visão que ele deu, com o ensinamento que ele deu, eu acho que se eu pegar o texto hoje e um texto antes, eu acho que eu consigo decifrar, como ele mesmo disse, o texto muito melhor agora.” Consequentemente, como a leitura e a escrita são processos complementares, apesar de suas especificidades, o estudante afirma que encarar a leitura de outra maneira fez com que ele fizesse o mesmo com relação à escrita.

Assim como o estudante Wesley, outros estudantes também relataram a importância da leitura para a melhoria de suas práticas de escrita:

Entrevistadora Você notou alguma diferença quando você saiu do âmbito da escrita escolar para o âmbito da escrita na Universidade?

Augusto Teve, teve uma mudança muito grande, mas eu acho que também é... o que influenciou na minha escrita foi mais a leitura. A leitura também é diferente, sabe? Então, a gente acaba aprendendo palavras novas e a gente vai inserindo elas no nosso vocabulário e vai acrescentando nos textos que a gente produz, eu acho que foi isso.

Entrevistadora E você pode dizer qual foi a maior contribuição da disciplina para sua vida acadêmica, ou não?

Augusto Nossa... os primeiros textos que falavam sobre a leitura, os aspectos cognitivos dela, sabe? Porque a gente assim... a gente, quando a gente tá na escola, principalmente na pública (risos), a gente não tem uma noção de como a gente precisa pegar para ler, a gente não sabe que talvez também pudesse ser falta de estímulo do professor, sabe? A gente não tem um objetivo e a gente, eu aprendi, pelo menos, a ter esse objetivo com a aula do Pedro, com os textos que ele passou, então, assim, eu comecei a... a... formular meus próprios objetivos, por mais que o professor não desse objetivo, eu formulava meus próprios objetivos, eu falava ‘o que que eu quero fazer? O que que eu quero, onde que eu quero chegar com esse texto?’ Entendeu? Então eu já formulava pra poder me dar um incentivo pra ler e esse primeiro texto que ele passou pra gente foi, assim, divisor de águas, foi muito bom (risos)

Entrevistadora Então a maior contribuição foi a forma de ler, te deu uma nova visão sobre a leitura?

Augusto Isso, isso.

Entrevistadora E você acha que a disciplina contribuiu para sua vida acadêmica no sentido de escrita?

Augusto Ah, com certeza. Com certeza, eu acho que uma coisa puxa a outra, né (risos)? Eu acho que você dividir a escrita e a leitura fica um pouco complicado, mas, assim, acho que.. cara, ajudou... acho que sim (risos) ajudou mesmo, bastante (risos).

Entrevistadora [...] A disciplina atendeu suas expectativas?

Débora Atendeu. Aprendi bastante coisa sobre práticas de leitura, sobre os métodos que a gente usa pra aprender os textos, sobre resenha... foi muito bom, sobre resumo. Foi muito bom.

Entrevistadora Você pode apontar as principais contribuições da disciplina para sua formação acadêmica até o momento?

Débora Foi sobre os métodos de leitura, com certeza. Sobre os conhecimentos prévios que a gente já tem, os conhecimentos linguísticos, de mundo...

Em conformidade com Lea (2006), a escrita e a leitura devem caminhar lado a lado, uma vez que são práticas essenciais dos Letramentos Acadêmicos. É comum que a leitura, essencial para o bom desempenho da escrita, seja deixada de lado em contextos acadêmicos, de modo que o foco principal das aulas de produção textual seja a escrita em si. Contudo, de acordo com Kleiman (1995), assim como a escrita deve ter um objetivo bem delimitado, a leitura também deve ser orientada. Acreditamos que, assim como a escrita sofre alterações com a mudança do estudante para o ensino superior, a leitura também possui propósitos distintos e, por este motivo, deve ser incentivada e orientada. Posto isso, postulamos nossa próxima categoria de análise: a estrutura textual.

5.2.2 Estrutura Textual

Com base nos dados que foram gerados, postulamos outra categoria de análise: a estrutura textual, que tomamos aqui como equivalente aos níveis da arquitetura textual, tal como definida por Bronckart (2006). Assim como o conceito de enquadramento, a noção de estrutura também é uma das questões que permeiam o processo de escrita no ensino superior. De acordo com Street (2010), este conceito está relacionado ao modelo dos gêneros. Normalmente, a infraestrutura do gênero acadêmico é definida e orientada por documentos que buscam reger a redação acadêmica, como a ABNT, citada anteriormente. Embora não constitua um manual, a ABNT destina-se a padronizar as técnicas de produção feitas no país.

Trabalhar com o estudante a estrutura do gênero a ser desenvolvido é extremamente relevante, uma vez que os gêneros acadêmicos, em sua grande maioria, em muito se diferem dos gêneros escolares. Como já explicitado, o participante da pesquisa “João”, embora não tenha concedido as entrevistas formais (por questões pessoais), permitiu que nossas conversas fossem registradas em minhas notas de campo. Durante tais conversas que, geralmente, aconteciam durante o intervalo ou ao término das aulas, ele relatava muita dificuldade em acompanhar as aulas e as atividades, principalmente em seguir a formatação exigida pela ABNT e, também, em estruturar o gênero de acordo com o que foi solicitado pelo professor.

Embora João fosse o estudante que mais relatava dificuldades em relação à estruturação dos gêneros (o que ele atribuía à idade - cerca de 50 anos - e à baixa qualidade de seu ensino médio), outros estudantes também reclamavam e diziam ter dificuldades bem parecidas, como é possível observar neste trecho da segunda entrevista concedida pela estudante Débora:

Entrevistadora (...) Você me disse, antes, que ficou um pouco perdida, você sabe me dizer perdida em quê, em que sentido?

Débora No ensaio, como a gente deve organizar ele, como a gente inicia um ensaio, quais são as regras que a gente precisa pra um ensaio, igual quando a gente faz citação direta e essas coisas, a gente ficou meio perdido. A gente ficou meio perdido porque num dia foi uma aula, no outro dia foi outra aula sobre outro tema, não dava tempo de voltar, aí a gente ficou perdido.

Na entrevista acima, a aluna me relatou sua dificuldade em escrever e organizar o texto, o que recai sobre a noção de estrutura. Embora possa parecer uma questão menos recorrente, muitos estudantes têm dificuldades em organizar seu texto seguindo noções básicas de introdução, desenvolvimento e conclusão. Ademais, a aluna relata dificuldades em compreender a estrutura do gênero específico. Assim como Débora, durante a primeira entrevista, o estudante Wesley também demonstrou problemas relacionados a essa questão:

Entrevistadora Você saiu do ensino médio e veio direto pra Universidade, ou não?

Wesley Sim, foi. Foi, eu não tive muito tempo a perder. Então, tipo assim... pra mim não foi uma diferença tão gritante, ‘num’ foi uma coisa exorbitante, era só conhecimento, mas o de escrita eu não vi muita diferença, não. Os únicos problemas foram os trabalhos, mas escrever eles, não. Eu não sabia como funcionava o ensaio, não sabia como escrever bem uma resenha.

Entrevistadora Entendi, a questão seria, então, o gênero em si?

Wesley Sim, a questão era a estrutura. Não seria, por exemplo, a pontuação...

- Entrevistadora** Entendi. E tem algum gênero específico com o qual você tenha tido mais dificuldade?
- Wesley** Então, eu não sei onde se encaixa o gênero ensaio. Não sei se ensaio é um gênero, né?
- Entrevistadora** É, sim.
- Wesley** Então, foi no ensaio, então. Muita dificuldade porque são textos, né, na disciplina, em todas as disciplinas, são textos ou filmes e você tem que elaborar baseado naquilo e uma coisa que é... que requer conhecimento, requer mais de uma leitura porque com uma leitura você não consegue e requer coisas que eu não tinha como saber, como espaçamento, Word, formatação.

Neste trecho da entrevista, é possível observar que o estudante encontra dificuldades em reconhecer o ensaio como um gênero, embora o professor o tenha apresentado como um gênero textual durante a aula. Durante minhas conversas informais com os estudantes, que compuseram minhas notas de campo, eles me relataram que, ao pesquisarem acerca do gênero ensaio, encontraram certa dificuldade em associá-lo ao que o professor solicitou. Como já apresentado aqui, ao solicitar um ensaio, Pedro solicitou que os estudantes produzissem um relato acerca de um episódio marcante da vida escolar e o problematisassem tendo como referência os textos lidos e trabalhados em sala de aula.

Quando consultado o Dicionário de gêneros textuais (2008), acerca da definição do gênero ensaio, encontra-se a seguinte definição:

prosa livre que discorre sobre tema/assunto específico (científico, histórico, filosófico ou de teoria literária, etc.), sem esgotá-lo, reunindo dissertações menores, menos definitivas que as de um tratado formal, feito em profundidade, como o é uma dissertação ou uma tese. Caracteriza-se pela visão de síntese e tratamento crítico predominando o discurso expositivo-argumentativo [...]

Sob tal perspectiva, de acordo com o Dicionário de gêneros textuais, o trabalho solicitado pelo professor não tem muita relação com o que é definido como ensaio no meio acadêmico. O gênero solicitado pelo professor teria mais relação com o que o mesmo Dicionário define como relato:

Relato (v. caso, conto, estória, história, narração, narrativa, memorial, relatório): narração (v.) não ficcional escrita ou oral sobre um acontecimento ou fato acontecido, feita geralmente usando-se o pretérito perfeito ou o presente histórico. (grifo do autor)

Buscando uma maior abrangência de conceituação desse gênero, pode-se citar a seguinte definição, proposta por João Bosco Medeiros: “É uma exposição metódica dos estudos realizados e das conclusões originais a que se chegou após apurado exame de um assunto” (MEDEIROS, 2006, p. 228). “Além disso, o ensaio é problematizador, antidogmático e nele devem sobressair o espírito crítico do autor e a originalidade” (MEDEIROS, 2006, p. 229). Observa-se que, ao procurar definições do gênero em trabalhos acadêmicos e manuais de redação acadêmica, dificilmente o conceito de ensaio estará ligado a um relato pessoal ou de experiência. Embora seja possível inserir um relato em um ensaio, essa não é uma regra.

Concordamos com Bakhtin (2000) quando o autor afirma que a grande variedade de textos escritos e orais representa uma dificuldade para que haja uma categorização única acerca de um determinado gênero. Assim como Bakhtin (2000), porém, acreditamos que os gêneros possuem uma certa estabilidade no âmbito das várias esferas, como a acadêmica, por exemplo. Não estamos querendo afirmar aqui que a questão central tenha a ver com a nomenclatura utilizada, mas a forma como o gênero é socialmente reconhecido tem influência sobre as expectativas que se criam, sobre a regularidades que se buscam para a sua produção.

Ainda sobre a reflexão sobre a forma como os gêneros podem ser nomeados, de acordo com Bronckart (2006), ao produzir um texto, o sujeito lança mão de seu conhecimento pessoal e parcial acerca do **arquitexto** de sua comunidade verbal e dos modelos de gêneros nele presentes. Tais modelos, em conformidade com o autor, “podem ser apreendidos não só em função de suas propriedades linguísticas objetivas, mas também em função das etiquetas e das classificações das quais eles se tornam o objeto e em função das indexações sociais das quais são portadores” (Bronckart, 2006, p.147).

Nesse sentido, o indivíduo deverá, ao produzir um novo texto, ser autor de um duplo processo:

De um lado, ele terá que “escolher” ou adotar o modelo de gênero que lhe parece o mais adaptado ou o mais pertinente em relação às propriedades globais da situação de ação, tal como ele imagina. Por outro lado, ele vai necessariamente adaptar o modelo escolhido, em função das propriedades particulares dessa mesma situação. O resultado desse duplo processo será um novo texto empírico, que, portanto, apresentará os traços do gênero escolhido e os do processo de adaptação às particularidades da situação. (BRONCKART, 2006, p.147)

Sob esse viés, Bronckart (2006) reconhece que produzir um novo texto pressupõe dois processos: a adequação do gênero escolhido às especificidades do contexto de produção e, também, a escolha do indivíduo por um modelo de gênero que se adeque à sua situação de ação da linguagem. Sendo assim, embora reconheça-se a relatividade dos gêneros, torna-se

necessário que, em uma ação de linguagem tão específica (produção de um gênero acadêmico dentro de uma disciplina da Universidade), o professor deixe claro quais são as propriedades e a estrutura geral do gênero que solicita.

Nesta entrevista, ainda, o aluno também relatou dificuldades com a estrutura e com a formatação dos textos e não necessariamente com o conteúdo temático. Segundo o estudante, em todas as disciplinas os professores solicitaram a produção de textos, e o conteúdo era possível adquirir com leituras mais atentas e constantes. Porém, em relação à estrutura, ele afirma não ter como saber. Por vezes, o estudante não encontra dificuldades em entender o conteúdo, mas sim em adequá-lo e utilizá-lo dentro do texto que está redigindo. O estudante chega a comentar que não sabia como “funcionava” o gênero. Ao final da disciplina, o estudante disse estar mais seguro em relação à estruturação do texto:

Entrevistadora Wesley, você acha que a disciplina contribuiu para sua escrita acadêmica? [...]

Wesley Olha... Eu acho que... na verdade, eu acho que eu não sei por completo, ainda, o gênero ensaio. Acho que agora eu sei o espaçamento, sei formatação, esse tipo de coisa e eu aprendi mais com ele é como elaborar um ensaio. A elaboração de um ensaio, como você deve fazer uma introdução, como você deve fazer o, o, o completo... O resto eu já tinha aprendido com outra aluna que já passou por isso, que já passou por essa disciplina, não sei se foi com o Pedro.

Contudo, a partir da fala de Wesley, torna-se perceptível que ele não se sente seguro em relação à estruturação do gênero, mas sim em relação à formatação. Para escrever seu texto ele recorre a outra aluna que já havia feito a disciplina.

Na entrevista a seguir, outro aluno também relatou que sua maior dificuldade, no que tange à escrita, foi em relação à estrutura do gênero textual:

Entrevistadora E quais foram suas maiores dificuldades em relação à escrita?

Augusto Eu acredito que é mais o... o... os modelos, os padrões, igual, por exemplo, o ensaio, você tem que argumentar desse jeito...

Entrevistadora A estrutura do gênero?

Augusto Isso! A estrutura. Porque acho que de resto foi tranquilo desenvolver. Desenvolver é tranquilo, o negócio é você estruturar do jeito que é pedido, do jeito que eles pedem.

Aqui, o aluno deixa explícita a necessidade de terem tido contato com um exemplar do gênero para que pudessem estruturar o texto de acordo com o que foi solicitado pelo professor.

Dando continuidade à análise, veremos, a seguir, uma pequena transcrição de uma fala que o professor fez logo após os alunos interagirem, comentando as situações que vivenciaram durante as aulas de Língua Portuguesa na educação básica.

Professor:	[...] Mas o que eu queria destacar aqui é o seguinte: então, ela (referindo-se a uma aluna da turma) me trouxe uma narrativa de uma situação: “a professora mandou copiar um texto”, e a gente transformou isso num problema: “Olha, isso é uma aula?” “É assim que a gente daria uma aula?” E aí vocês foram me respondendo, provocando uma resposta com base no que a gente leu e aí vocês indicaram “Oh, existe uma possibilidade de criar objetivos, de estabelecer uma discussão anterior, mas aí eu quero que a gente reflita teoricamente sobre isso, tá? Quando, quando ele (referindo-se a um aluno da turma) me diz assim “ah o professor fez uma discussão sobre o texto. Quando a gente discute um texto com alguém, o que que a gente ativa no nosso aluno? O conhecimento prévio... O conhecimento prévio é um daqueles conhecimentos que a gente utiliza na prática da leitura, a gente tem o conhecimento prévio, que é esse conhecimento de mundo, a gente tem o conhecimento linguístico, a gente tem o conhecimento textual, não é? Então tudo isso que nós estamos aqui falando sobre essa narrativa, isso constitui uma reflexão informada, eu prefiro epistemicamente, mas vou usar um termo mais simples: teoricamente. É uma reflexão informada porque eu estou falando com professores em formação inicial, não estou falando com a minha tia, com o meu amigo, com meu colega engenheiro, com meu amigo médico, estou falando com futuros professores, então o modo como a gente vem falar sobre a sala de aula tem que ser informado pelas coisas que a gente tá discutindo aqui, as coisas que a gente discute aqui, as coisas que a gente discute na disciplina da Karla, na disciplina do Matheus, na disciplina da Paulina e assim por diante...Então, isso que a gente aprende nos diversos contextos, a gente tem que mobilizar e pensar: "O que que isso me informa em relação ao que acontece na sala de aula?" <u>Quando a gente faz isso, a gente produz um texto em que a gente narrativiza e problematiza uma experiência e depois faz uma reflexão informada teoricamente, esse gênero aqui eu vou dar o nome de ensaio.</u>
-------------------	--

Neste trecho torna-se possível entender o que o professor denominou como ensaio: “Quando a gente faz isso, a gente produz um texto em que a gente narrativiza e problematiza uma experiência e depois faz uma reflexão informada teoricamente, esse gênero aqui eu vou dar o nome de ensaio.” Observa-se que Pedro busca explicitar a forma como o gênero será produzido. Entretanto, foca mais no processo de narrativização do que na estrutura textual propriamente dita. Embora o docente tenha dado alguns comandos acerca da produção que esperava receber dos estudantes, percebe-se que sua explicação ficou um tanto vaga, ao menos para aqueles alunos, naquele contexto específico, o que pode ser percebido através das falas dos

estudantes, como foi citado por Débora em sua segunda entrevista (realizada após o término das aulas):

- Entrevistadora** E essa disciplina aqui... Tem muito tempo que você está fazendo?
- Débora** Eu comecei... no final de agosto. Quando começou o semestre.
- Entrevistadora** Quando começou o semestre, né?
- Débora** É. Sim.
- Entrevistadora** E quais eram suas expectativas sobre a disciplina? Ou você não tinha...
- Débora** Hmm... eu tinha algumas expectativas, sim, que fosse abranger alguns temas, mas foi meio que, sabe... Não, assim, eu queria aprender mais sobre gênero acadêmico, igual sobre como fazer ensaio porque, querendo ou não, a gente aprende isso, sobre artigo, essas coisas. Mas eu acho que com essa correria de semestre, o mês passa muito rápido, o semestre foi passando, o ano foi passando, a gente se perdendo, a gente teve poucas aulas pra realmente entrar e se introduzir no tema.
- Entrevistadora** Você acha que há alguma coisa que poderia ser mudada na disciplina?
- Débora** O cronograma (risos).
- Entrevistadora** O cronograma?
- Débora** Sim, porque a gente, igual a gente perdeu muito tempo estudando... claro que é muito importante a gente estudar os livros que a gente estudou, que falam dos conhecimentos que a gente precisa ter pra iniciar uma boa leitura... pra se introduzir no texto mesmo, mas acho que isso... a gente perdeu muito tempo nisso com apresentação de trabalho e estas coisas que a gente não introduziu realmente como fazer aquilo, entendeu?
- Entrevistadora** Entendi. Faltou prática, então?
- Débora** Faltou prática. Acho que faltou muita prática, teve muita teoria e a gente meio que ficou perdido. O tempo tá passando... as nossas aulas já acabam no final desse mês, então... Passa muito rápido, a gente não vai ter... a gente não vai se aprofundar tão bem nisso.
- Entrevistadora** Então suas expectativas eram maiores?
- Débora** Com certeza!

Conforme observado na entrevista acima e com base nos diálogos (notas de campo) informalmente estabelecidos durante o período de observação com alguns alunos, que optaram

por não concederem a entrevista, é possível observar que alguns estudantes, mesmo após as discussões sobre contribuição científica que foram levantadas durante as aulas, ainda acreditavam que a disciplina deixou a desejar na prática de produção de escrita acadêmica. Débora chega a expressar vontade em aprender a produzir um artigo científico. Entretanto, em momento algum a aluna faz referência ao desenvolvimento de algum estudo ou pesquisa que pudesse servir como base para a produção do gênero. Não citar a realização de uma pesquisa para o desenvolvimento do trabalho evidencia que a estudante não compreendeu bem ou não concordou com a ideia do professor acerca das condições necessárias para a produção de um artigo científico.

Os estudantes, em uma determinada aula, chegaram a sugerir o “reaproveitamento” de um ensaio que já estavam produzindo a pedido de outra professora, atitude que demonstra a incompreensão do propósito de seus trabalhos acadêmicos, uma vez que, assim como o docente, acreditamos que a correção de um trabalho exigido na Universidade vai além da simples correção de aspectos linguísticos, ortográficos ou de formatação. Como dito pelo próprio Pedro, dar “nota” a um trabalho exigido e orientado por outro professor não faria muito sentido, já que ele não estaria envolvido no processo de construção de conhecimento que norteou, ou ao menos que deveria ter norteado, a escrita. Entretanto, os alunos não entenderam o ensaio como uma produção socialmente orientada, mas entenderam como uma avaliação.

A partir dos dados gerados no estudo de campo e das teorias apresentadas até aqui, torna-se possível afirmar que as noções de dimensão escondida, enquadramento e estrutura textual se fizeram presentes e foram responsáveis por uma considerável parte dos entraves encontrados pelos estudantes no que tange aos processos de escrita no ensino superior, em especial naqueles promovidos na disciplina de produção textual. Essa afirmação pode ser baseada não somente nas entrevistas concedidas, mas também nas discussões desenvolvidas em sala de aula e nos comentários dos estudantes, comentários estes que foram incluídos nas notas de campo. Após a análise dos dados gerados, foi possível chegar às seguintes considerações:

→ A forma como o professor solicitou o ensaio (como um relato pessoal de cada aluno) provocou discussões e entraves, por parte dos estudantes, no que tange à compreensão acerca do gênero solicitado pelo docente.

→ Embora o discurso do professor se mostre alinhando à perspectiva dos Letramentos Acadêmicos, a sua abordagem do gênero ensaio (conforme ele o nomeou) apontou que as dimensões escondidas parecem ter comprometido a produção textual requerida.

→ Embora o docente tenha frisado em suas aulas a importância de um gênero acadêmico ser resultante de um processo de construção de conhecimento, os propósitos e finalidades da produção do ensaio não ficaram suficientemente claros para os alunos, e essa falta de definição quanto ao enquadramento prejudicou o processo de escrita.

→ Uma das principais dificuldades relatadas pelos discentes, em relação à escrita, foi referente à estruturação textual: desde questões acerca da digitação e formatação até questões referentes à organização composicional do texto em si.

Encontrados estes resultados, com base nos dados gerados por diferentes instrumentos de pesquisa, passamos às considerações mais gerais acerca do que investigamos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa pesquisa teve como objetivo principal analisar de que forma as teorias de Letramentos Acadêmicos e seus pressupostos podem contribuir para o processo de escrita de gêneros por parte de alunos ingressantes na universidade. Para tanto, acompanhamos e gravamos, em áudio, cinco aulas de uma disciplina que visavam ao ensino/aprendizagem do gênero ensaio, desenvolvidas em uma turma do primeiro período do referido curso, além de realizarmos entrevistas semiestruturadas com o professor responsável pela disciplina e com os estudantes que aceitaram participar da pesquisa. Para desenvolvermos nosso trabalho, apoiamos-nos na vertente teórica dos estudos acerca dos processos de letramentos, mais especificamente dos letramentos acadêmicos, em diálogo com o construto do ISD e as teorias de gêneros nessa perspectiva.

Como vimos, os estudos de letramento têm ganhado cada vez mais destaque em nosso país. Após uma virada pragmática, as discussões sobre uma nova perspectiva de ensino, mais contextualizada histórica e socialmente, têm sido, cada vez mais, pauta de pesquisadores da linguagem. Entender as práticas de leitura e escrita como práticas não só cognitivas, mas também sociais, é o eixo central dessa vertente teórica que tem norteado debates e práticas acerca do ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa. No contexto acadêmico, não é diferente. A vertente teórica dos Letramentos Acadêmicos, principal fundamentação de nosso estudo, encara as práticas de leitura e escrita no ensino superior como atividades situadas em um contexto sociocultural específico e que, por este motivo, devem ser analisadas levando-se em consideração os aspectos sociais, históricos e culturais que as envolvem.

Contudo, embora tais discussões não sejam recentes, ainda hoje é possível ouvir reclamações de estudantes e professores do ensino superior no que se refere às práticas de escrita. A ideia do déficit de letramento ainda é muito presente nas instituições de ensino, inclusive nas universidades. Pensar e discutir a promoção de práticas de escrita e leitura nas IES é de extrema relevância, visto que os processos de letramentos devem ser entendidos como dinâmicos e passíveis de alteração de acordo com o contexto no qual se estabelecem. Foi a partir de tais asserções que procuramos desenvolver um estudo que levasse em consideração esses aspectos que julgamos importantes.

Em nosso percurso de pesquisa, inicialmente, buscamos compreender um pouco mais acerca da disciplina e sua trajetória em alguns cursos da instituição. Foi possível perceber que, embora a disciplina seja obrigatória em vários cursos da Universidade, sua ementa não sugere

um alinhamento com a vertente dos estudos de Letramentos Acadêmicos, deixando a cargo de cada professor abordar os gêneros textuais acadêmicos da forma que achar melhor.

Posteriormente, foi dado início a um estudo de campo, de caráter etnográfico, a fim de que os dados fossem gerados por meio da observação participante das aulas e por meio das entrevistas concedidas pelos estudantes. O intuito do estudo foi compreendermos de que forma as teorias de Letramentos Acadêmicos e seus princípios poderiam contribuir para o processo de produção de gêneros por parte de alunos ingressantes na universidade e analisar as questões que sustentavam os principais entraves dos estudantes em relação à escrita.

Em relação às dificuldades encontradas pelos estudantes, os resultados iniciais apontaram que os alunos, em sua maioria, não tinham muitas dificuldades relacionadas ao ato de escrever em si, mas sim ao de entenderem o processo de construção do texto. O professor, em suas aulas, sempre frisava a importância do gênero acadêmico partir de um processo de construção de conhecimento. Contudo, mesmo com as explicações do docente, os estudantes sentiram-se perdidos, uma vez que não compreenderam bem os propósitos do gênero, sua audiência e sua estrutura, elementos cruciais para a elaboração de qualquer texto.

No momento de triangulação dos dados, tornou-se perceptível que o conceito de dimensões escondidas, proposto por Street (2010), estava profundamente relacionado às dificuldades dos alunos. Por vezes, foca-se a análise apenas no texto em si e esquece-se de que o produto final, no caso o texto, é oriundo de um processo que envolve, para além de questões cognitivas, questões sociais, como, por exemplo, o ato de sentir-se pertencente à comunidade em que a escrita é produzida. Como nosso objetivo era entender melhor esse processo, que antecede ao texto propriamente dito, optamos por não incluir os textos prontos em nossa análise por dois motivos principais: analisar o texto, por si só, como produto, não traria grandes considerações sobre o processo da escrita; além disso, os estudantes, que já apresentaram um certo receio em participar da pesquisa e das entrevistas, poderiam ser relutantes quanto à participação e encararem a pesquisa como uma forma de avaliação formal de seus trabalhos. Posto isto, é possível apontar quatro principais dificuldades encontradas pelos discentes, no que tange ao processo de construção textual:

- I- Compreender o comando do professor em relação ao gênero que seria escrito.
- II - Compreender qual era, naquele contexto, o objetivo da escrita.
- III - Estruturar o texto tendo em vista a organização textual.
- IV - Compreender noções de formatação conforme regras da comunidade acadêmica.

Quanto às aulas, é cabível ressaltar que os posicionamentos do docente em muito se relacionavam ao que é proposto pelos Novos Estudos de Letramento e pela vertente teórica dos Letramentos Acadêmicos. O docente procurava ao máximo discutir com os estudantes, participar do processo de construção do texto, sanar as dúvidas dos alunos e respeitar as especificidades - culturais, sociais e históricas - de cada um. Entretanto, o comando do professor acerca do gênero que seria produzido não ficou suficientemente claro para os estudantes, o que prejudicou a escrita dos alunos. Nesse sentido, vale destacar as contribuições das teorias de gênero para que se possa identificar quais são as dimensões ensináveis do gênero que se espera que os estudantes produzam.

Embora reconheçamos a necessidade de que esses aspectos sociais, culturais e históricos da leitura e da escrita, baseados nos letramentos acadêmicos, sejam trabalhados na Universidade, não acreditamos que uma disciplina seja capaz de dar conta de todas essas demandas, tendo em vista, dentre outros fatores, o curto período de tempo disponibilizado para a realização das aulas (um semestre letivo). Acreditamos que a escrita é um processo que deve ser situado e partir de um contexto específico, visando a um objetivo bem delimitado. Deste modo, embora uma disciplina seja necessária para introduzir os alunos no contexto de escrita acadêmica, esse processo deve ser incentivado e orientado pelos demais professores, nas demais disciplinas, ao longo do curso.

Entendemos que esta pesquisa constitui apenas uma pequena parte dos estudos acerca dos Letramentos Acadêmicos. Há muito o que ser investigado e estudado ainda. Compreendemos que seria interessante observar mais turmas a fim de analisarmos se os entraves postulados por nós se repetem com outros estudantes do ensino superior. Seria interessante, ainda, analisar o processo de escrita de outros gêneros textuais a fim de compararmos os resultados obtidos e conversar com outros professores responsáveis pela disciplina na universidade. Contudo, devido ao tempo estipulado para a conclusão do mestrado, tivemos que delimitar bem o que pesquisariamos. Esperamos que cada vez mais o ensino/aprendizagem de textos, orais ou escritos, na Universidade seja um processo construído a partir de perspectivas que levem em consideração as dimensões escondidas existentes na promoção de práticas de escrita e de leitura no ensino superior, de modo que as aulas não foquem apenas nos aspectos linguísticos e gramaticais do texto. Ademais, esperamos, ainda, que a conscientização acerca da necessidade de que os letramentos acadêmicos sejam abordados em diversas disciplinas corrobore para a desmistificação de que a responsabilidade de inserir o

estudante nas práticas de letramento existentes na Universidade seja de uma disciplina em específico.

Referências

- ANDRÉ, Marli Dalmazo Afonso. **Estudo de caso em Pesquisa e Avaliação Educacional**. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.
- ANDRÉ, Marli Dalmazo Afonso. **Etnografia da Prática Escolar**. Campinas: Papirus, 2008.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1999
- BARTON, David. **Literacy: An introduction to the ecology of written language**. Oxford UK & Cambridge USA: Blackwell, 1994
- BARTON, David e HAMILTON, Mary. “**La literacidad entendida como práctica social**”, in: ZAVALA, V.; NIÑO-MURCIA, M. e AMES, P. *Escritura y sociedad: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima: Red para el desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, 2004
- _____. **Literacy Practices**. In: BARTON, David; HAMILTON, Mary; IVANIC, Roz. (Orgs.). *Situated literacies: reading and writing in context*. New York: Routledge, 2000, p. 7-15.
- BOTELHO, Laura. **Práticas de Letramentos Acadêmicos na escrita da monografia: relações de poder na academia**. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Juiz de Fora, 2016.
- BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. São Paulo: Mercado das Letras, 2006
- BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. Tradução de Anna Raquel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 2003
- CASTELL, S; LUKE, A. & MACLENNAN. “**On defining literacy**”. In: CASTELL, S. LUKE, A. & EGAN, K. (eds.). *Literacy, Society and Schooling: A reader*. Cambridge, Cambridge University Press, 1986.
- COLAÇO, S. F. **Práticas pedagógicas de letramento: uma visão ideológica**. 2012, p. 1-12. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2148/589> Acesso em março de 2020.
- DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona)**. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros Oraís e Escritos na Escola*. Tradução e organização de Roxane Rojo e GláísSales Cordeiro. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.
- _____. **Os gêneros escolares – Das práticas de linguagem aos objetos de ensino**. Revista Brasileira de Educação, ANPED, n. 11, p. 5-16, mai/jun/jul/ago 1999.

_____. **Entrevista: Joaquim Dolz.** Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/biblioteca/nossaspublicacoes/revista/entrevistas/artigo/1212/entrevista-joaquim-dolz>. Acesso em: mar. 2020

FIAD, Raquel. **A escrita na universidade.** Revista da ABRALIN, n. Especial, p. 357- 369, 2011.

_____. **Reescrita, dialogismo e etnografia. Linguagem em (Dis)curso,** v.13, p. 463-480,2013.

FISCHER, Adriana. **A construção de letramentos na esfera acadêmica.** 341f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, 2007.

_____. **Letramento Acadêmico: uma perspectiva portuguesa.** Revista Acta Scientiarum. Language and Culture. Maringá, v.30, n.2, p. 177- 187, jul./dez., 2008.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler,** em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1994.

HAMILTON, Mary.Sustainable. **Literacies and the Ecology of Lifelong Learning.** Paper for Supporting Lifelong Learning Global Colloquium, University of EastLondon, 2000.

HEATH, Shirley Brice. **What no bedtime story: narrative skills at home and school.** Language in society, 11, 1984.

HOUAISS, Antonio. VILLAR, Murilo. Salles.; FRANCO, Francisco. Manoel. Melo. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.

HYLAND, Ken. **Disciplinary discourses: writer stance in reseach articles.** In: CANDLIN, C. HYLAND,K (Ed). Writing texts, processes and practices. London: Logman, 1999.

KATO, Mary. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística.** 5. Ed. São Paulo: Ática, 1997.

KLEIMAN, Angela B. (org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.** Campinas: Mercado das Letras, 1995.

KOBASHI, Nair.Yumiko. **Fundamentos semânticos e pragmáticos da construção de instrumentos de representação de informação.** DataGramZero, v. 8, n. 6, 2007. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/20.500.11959/brapci/6666>>. Acesso em: mar. 2020

LAPLANTINE, François. **Aprender antropologia,** São Paulo: Brasiliense, 1995.

LEA, Mary. R. Explorando abordagens linguísticas à aprendizagem e avaliação online. In: Silva, Marco e Santos, Ednéa (org). **Avaliação da aprendizagem em educação online.** São Paulo: Edições Loyola, 2006

LEA, Mary. R; STREET, Brian. **O modelo dos letramentos acadêmicos: teorias e aplicações.** Tradução de Fabiana Komesu e Adriana Fischer. In: Revista da USP. V.16,n 2, p.477-493, jul/dez.2014. Disponível em :<http://www.revistas.usp.br/flp/article/viewFile/79407/pdf_20>. Acesso em maio de 2020

LILLIS, T. 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.

LOPES, J. **De Malinovsky à Bakhtin: as contribuições para o trabalho qualitativo.** In: FREITAS, M. Narrativas de Professora: pesquisando leitura e escrita numa perspectiva sócio-histórica. Rio de Janeiro: Ravil, 1998. cap. 1, p 15 – 25.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MARCUSCHI, Luiz. Antonio. **Gêneros Textuais: definição e funcionalidade.** In: DIONÍSIO, Ângela; MACHADO, Anna; BEZERRA, Maria (orgs). Gêneros Textuais & Ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002

_____. **Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos.** In: SIGNORINI, I. (Org.). Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2001.

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola, 2008.

MARINHO, Marildes. **A escrita nas práticas de letramento acadêmico.** Revista Brasileira de Linguística Aplicada, v.10, p.363-386, 2010.

_____. **Letramento: a criação de um neologismo e a construção de um conceito.** In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro (orgs.). Cultura escrita e letramento. 1.ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

MEDEIROS, J. **Redação científica.** 8. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

PAULI, Rafael Camargo de. NAKABASHI, Luciano. SAMPAIO, Armando Vaz. **Mudança estrutural e mercado de trabalho no Brasil.** Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-31572012000300007>. Acesso em: mar. 2020

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **O professor de línguas e a suma importância do seu entrosamento na política linguística do seu país.** In: CORREA, Djane Antonucci (Org.). Política linguística e ensino de língua. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014, p.73-82

RAMIRES, Vicentina. 2005. **Panorama dos Estudos Sobre Gêneros Textuais.** Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/INV/article/view/1479/1152>. Acesso em julho de 2020

ROJO, Roxane. **Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas.** In: MEURER, J.L.; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désiree (org.). *Gêneros, teorias e debates.* São Paulo: Parábola, 2005.

_____. Roxane. **Letramentos Múltiplos, escola e inclusão social.** São Paulo: Parábola, 2009.

SOARES, Magda. **Letramento em três gêneros.** Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros e tipos de textos: considerações psicológicas e ontogenéticas.** In: Y. Reuter (ed) *Les Interactions Lecture-Écriture (actes du Colloque Théodile-Crel).* p. 155-173. Bern: Peter Lang. (trad. de Roxane Helena Rodrigues Rojo), 1994

SCHNEUWLY, Bernard & DOLZ, Joaquim. **Les genres scolaires. Des pratiques langagières aux objets d'enseignement.** Disponível em: https://www.persee.fr/doc/AsPDF/reper_1157-1330_1997_num_15_1_2209.pdf. Acesso em julho de 2020

SCRIBNER, S.; COLE, M. **The Psychology of Literacy.** Harvard University Press, 1981

STREET, Brian. **Academic Literacies approaches to genre?** Revista Brasileira de Linguística Aplicada, Belo Horizonte, v. 1, n.2, p.347-362, ago. 2010. Trimestral.

_____. **Dimensões “escondidas” na escrita de artigos acadêmicos.** Perspectiva, Florianópolis, v. 28, n. 2, p. 541-567, 2010. Disponível em: <https://bit.ly/2JOvQio>. Acesso em março de 2020

_____. **Literacy in theory and practice.** London: Cambridge University Press, 1984.

_____. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação.** (Trad. Marcos Bagno). São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

_____. **Social Literacies. Critical Approaches to Literacy in Development, Ethnography and Education.** Harrow: Pearson, 1995.

_____. **What's 'new' in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice.** Current Issues in Comparative Education.5(2) May 12, 2003.

STREET, Brian; CASTANHEIRA, Maria Lucia. **Glossário do Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores.** www.ceale.fae.ufmg.br. Acesso em dezembro de 2019. s.d

APÊNDICES

APÊNDICE A: Roteiro que serviu como base para nortear a entrevista que foi realizada com o professor participante da pesquisa.

- 1- Há quanto tempo você ministra esta disciplina aqui na Universidade?*
- 2- Nesse período você observou alguma dificuldade mais recorrente, por parte dos alunos, no que se refere à produção textual?*
- 3- Como é construído o cronograma semestral da disciplina?*
- 4- Tomando por base sua experiência com esta disciplina, é possível apontar, mesmo que de forma imprecisa, qual ou quais são os gêneros textuais com os quais os alunos demonstram maior dificuldade de produção?*
- 5- Há, no programa curricular da disciplina, uma abordagem teórica acerca da produção de tais gêneros?*

APÊNDICE B: Roteiro que serviu como base para nortear a primeira entrevista que foi realizada com os alunos participantes da pesquisa.

1- Quais foram, a seu ver, as maiores dificuldades encontradas por você no que tange às produções textuais ao ingressar na Universidade?

2- A disciplina de Produção Textual tem te auxiliado na escrita acadêmica?

3- Quais são suas expectativas acerca da referida disciplina?

5- A seu ver, há algo que possa ser aprimorado na ministração ou no cronograma da disciplina?

6- Há um gênero específico com o qual você possua mais dificuldade de produção?

Roteiro que serviu como base para nortear a primeira entrevista que foi realizada com os alunos participantes da pesquisa.

APÊNDICE C: Roteiro que serviu como base para nortear a segunda entrevista que foi realizada com os alunos participantes da pesquisa.

1- A seu ver, a disciplina Produção Textual contribuiu para o aperfeiçoamento de sua prática de escrita acadêmica, mais especificamente a escrita do gênero textual ensaio?

2- Até o presente momento, a disciplina tem atendido suas expectativas?

3 - Caso não esteja, você pode apontar o porquê de não estar?

4 - Atualmente, você considera que há algo que possa ser aprimorado na ministração ou no cronograma da disciplina?

5- Você pode apontar as principais contribuições da disciplina para sua formação acadêmica até o momento?

ANEXOS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO/ ANUÊNCIA DE DADOS

Prezado professor, gostaríamos de convidar você a participar como voluntário (a) da pesquisa **Práticas De Escrita Em Um Curso De Pedagogia: Um Estudo Sob A Perspectiva Dos Letramentos Acadêmicos**. O motivo que nos leva a realizar esta pesquisa é a importância de investigar as dificuldades que os estudantes do Ensino Superior encontram no que se refere à produção de gêneros textuais acadêmicos e à maneira como a prática docente interfere no processo de escrita dos alunos. Portanto, nessa pesquisa pretendemos, principalmente, buscar compreender de que forma as teorias dos Letramentos Acadêmicos e seus pressupostos podem contribuir para o processo de escrita de gêneros por parte de alunos regularmente matriculados no primeiro período da graduação em Pedagogia da Universidade Federal de Juiz de Fora. Ademais, buscamos compreender, também, quais são as principais dificuldades dos discentes regularmente matriculados no primeiro período da graduação em Pedagogia da Universidade Federal de Juiz de Fora no que se refere à produção de gêneros acadêmicos ao ingressarem no ensino superior e analisar em que medida a prática docente, naquele contexto específico, é respaldada nas perspectivas da corrente teórica dos Letramentos Acadêmicos.

Caso você concorde em participar, vamos fazer as seguintes atividades com você: uma pequena entrevista para compreendermos melhor seu posicionamento acerca da ministração e estruturação da disciplina e, também, acerca da produção textual dos alunos. Haverá, ainda, a inserção da pesquisadora em sua sala de aula. A pesquisadora irá acompanhar e gravar (gravação de voz, não será de imagem) cerca de seis aulas sobre o gênero textual ensaio, ministradas por você. Ressaltamos que tanto a entrevista, quanto a gravação das aulas somente serão realizadas mediante seu consentimento e o consentimento de todos os estudantes presentes no momento da aula. Caso você não queira conceder a entrevista e/ou não concorde com a gravação das aulas, sua vontade será respeitada. Ainda, caso você não se incomode com as gravações, mas não queira que sua participação na aula seja utilizada como dado da pesquisa, sua vontade será respeitada também. Tais gravações irão compor, juntamente com as notas de campo que serão feitas pela pesquisadora e as entrevistas realizadas com os alunos, os instrumentos de pesquisa desse estudo. Essa pesquisa tem um risco mínimo: o de identificação do participante. Mas, para diminuir a chance desse risco acontecer a pesquisadora se compromete a não fazer uso dos verdadeiros nomes dos indivíduos em sua dissertação, a não realizar nenhuma divulgação pública dos dados obtidos e possibilitar aos participantes a revogação acerca do uso de seus dados em qualquer momento do estudo. A pesquisa apresentará benefícios para o campo da educação: promoverá reflexões acerca das dificuldades encontradas por alguns estudantes ao ingressarem no ensino superior no que se refere à produção de gêneros acadêmicos e apontará formas de como a prática docente é capaz de influenciar positivamente nesse processo.

Para participar deste estudo você não vai ter nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, se você tiver algum dano por causa das atividades que fizemos com você nesta pesquisa, você tem direito a indenização. Você terá todas as informações que quiser sobre esta pesquisa e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Mesmo que você queira participar agora, você pode voltar atrás ou parar de participar a qualquer momento. A sua participação é voluntária e o fato de não querer participar não vai trazer qualquer penalidade ou mudança na forma em que você é atendido. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida a você. Os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos. Decorrido este tempo, o pesquisador avaliará os documentos com para a sua destinação final, de acordo com a legislação vigente. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais, atendendo as legislações brasileiras (Resoluções No 510/16 e No 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Mediante ao disposto no Artigo 9º da Resolução 510/16 CNS no que diz: "São direitos dos participantes": "V – decidir se sua identidade será divulgada e quais são, dentre as informações que forneceu, as que podem ser tratadas de forma pública;". Declaro que concordo em participar da pesquisa, que me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas e que minha identidade e meu cargo de professor poderão ser divulgados. Recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Juiz de Fora, _____ de _____ de 20__.

Assinatura do Participante

Assinatura do (a) Pesquisador (a)

Nome do pesquisador responsável: Miriã Ferreira Braga

Campus Universitário da UFJF

Faculdade/Departamento/Instituto: Programa de Pós- Graduação em Linguística

CEP: 36036-900

Fone: (32) 2102 - 3134

E-mail: ppg.linguistica@ufff.edu.br

Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos - UFJF

Campus Universitário da UFJF

Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa

CEP: 36036-900

Fone: (32) 2102- 3788 / E-mail: cep.propesq@ufff.edu.br

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Gostaríamos de convidar você a participar como voluntário (a) da **pesquisa O professor e a promoção de práticas de escrita no curso de pedagogia: um estudo sob as perspectivas do letramento acadêmico**. O motivo que nos leva a realizar esta pesquisa é a importância de investigar as dificuldades que os estudantes do Ensino Superior encontram no que se refere à produção de gêneros textuais acadêmicos e a maneira como a prática docente interfere nesse processo de escrita dos alunos. Nesta pesquisa objetivamos, principalmente, buscar compreender de que forma as teorias dos Letramento Acadêmicos e seus pressupostos podem contribuir para o processo de escrita de gêneros por parte de alunos regularmente matriculados no primeiro período da graduação em Pedagogia da Universidade Federal de Juiz de Fora. Ademais, buscamos compreender, também, quais são as principais dificuldades dos discentes regularmente matriculados no primeiro período da graduação em Pedagogia da Universidade Federal de Juiz de Fora no que se refere à produção de gêneros acadêmicos ao ingressarem no ensino superior e analisar em que medida a prática docente, naquele contexto específico, é respaldada nas perspectivas da corrente teórica dos Letramentos Acadêmicos.

Caso você concorde em participar, vamos fazer as seguintes atividades com você: duas pequenas entrevistas a fim de compreendermos melhor quais são suas expectativas acerca da disciplina Produção Textual e a gravação (de voz, não será de imagem) de algumas aulas que você assistirá. Ressaltamos que tanto a entrevista, quanto a gravação das aulas somente serão realizadas mediante seu consentimento. Caso você não queira conceder a entrevista e/ou não concorde com a gravação das aulas, sua vontade será respeitada. Ainda, caso você não se incomode com as gravações, mas não queira que sua participação na aula seja utilizada como dado da pesquisa, sua vontade será respeitada também. Esta pesquisa tem um risco mínimo: o de identificação do participante. Mas, para diminuir a chance desse risco acontecer, a pesquisadora se compromete a não fazer uso dos verdadeiros nomes dos indivíduos em sua dissertação, a não realizar nenhuma divulgação pública dos dados obtidos e possibilitar aos participantes a revogação acerca do uso de seus dados em qualquer momento do estudo. A pesquisa apresentará benefícios para o campo da educação: promoverá reflexões acerca das dificuldades encontradas por alguns estudantes ao ingressarem no ensino superior no que se refere à produção de gêneros acadêmicos e apontará formas de como a prática docente é capaz de influenciar positivamente nesse processo.

Para participar deste estudo você não vai ter nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, se você tiver algum dano por causadas atividades que fizermos com você nesta pesquisa, você tem direito a indenização. Você terá todas as informações que quiser sobre esta pesquisa e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Mesmo que você queira participar agora, você pode voltar atrás ou parar de participar a qualquer momento. A sua participação é voluntária e o fato de não querer participar não vai trazer qualquer penalidade ou mudança na forma em que você é atendido (a). O pesquisador não vai divulgar seu nome. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida a você. Os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos. Decorrido este tempo, o pesquisador avaliará os documentos para a sua destinação final, de acordo com a legislação vigente. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Declaro que concordo em participar da pesquisa e que me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Juiz de Fora, _____ de _____ de 20__.

Assinatura do Participante

Assinatura do (a) Pesquisador (a)

Nome do pesquisador responsável: Miriã Ferreira Braga

Campus Universitário da UFJF**Faculdade/Departamento/Instituto:** Programa de Pós- Graduação em Linguística**CEP:** 36036-900**Fone:** (32) 2102 - 3134**E-mail:** ppg.linguistica@ufff.edu.br**Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:**

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos - UFJF

Campus Universitário da UFJF

Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa

CEP: 36036-900

Fone: (32) 2102- 3788 / E-mail: cep.propesq@ufff.edu.br