

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

LAURA SILVEIRA BOTELHO

**PRÁTICAS DE LETRAMENTOS ACADÊMICOS NA ESCRITA DA
MONOGRAFIA: RELAÇÕES DE PODER NA ACADEMIA**

**JUIZ DE FORA
2016**

LAURA SILVEIRA BOTELHO

**PRÁTICAS DE LETRAMENTOS ACADÊMICOS NA ESCRITA DA
MONOGRAFIA: RELAÇÕES DE PODER NA ACADEMIA**

Tese apresentada para obtenção do título de doutora no programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal de Juiz de Fora, na área de Linguística e Ensino.

Orientadora: Profa. Dra. Marta Cristina da Silva

JUIZ DE FORA
2016

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

Botelho, Laura Silveira.

Práticas de Letramentos Acadêmicos na escrita da monografia : relações de poder na Academia / Laura Silveira Botelho. – 2016. 274 f.

Orientadora: Marta Cristina da Silva

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Letras. Programa de Pós-Graduação em Linguística, 2016.

1. Letramentos Acadêmicos. 2. Relações de poder. 3. Escrita do gênero monografia. I. Silva, Marta Cristina da, orient. II. Título.

À Juçara (*in memoriam*), que me ensinou a vida
como ela deve ser.

Ao André, com quem eu vivo a vida como ela
deve ser.

Aos meus pais, razão de tudo, vida.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora Profa. Marta com quem vivenciei verdadeiras lições de letramentos acadêmicos. Sua orientação dialogada, precisa e paciente contribuiu não só para minha formação acadêmica, mas também (e principalmente) para minha formação humana. Ao longo de nossa convivência, nesses quatro anos, tive o prazer de conhecer uma profissional exemplar, uma professora comprometida com suas aulas e alunos; atenciosa, coerente e ética com seus orientandos. Eu me emociono ao me lembrar da trajetória trilhada para poder escrever meus agradecimentos. Faltam palavras para expressar minha gratidão por nunca se ter se afastado de mim e dos outros orientandos, mesmo em momentos tão difíceis vividos por você. Mesmo com a licença, não deixou de fazer orientações presenciais, responder aos e-mails, corrigir resumos para congressos, administrar conflitos, apaziguar minhas angústias. Em função de sua maneira discreta de ser (e talvez da relação orientanda/orientadora) nunca tive a oportunidade de lhe dizer como me identifiquei com você e agradeço sua generosidade em compartilhar comigo (conosco) seus conhecimentos. Das diversas lições que tive, gostaria de destacar seu respeito à minha escrita, ao meu modo de ser e pensar. Suas correções, orientações, diálogos contribuíram muito para a construção de minha autonomia e, de certa forma, da (re)construção da minha identidade como aluna, professora, orientadora, pesquisadora, escritora. Agradeço também a oportunidade de participar do Enanpoll, em Florianópolis. Poder apresentar meu trabalho àquele grupo de pesquisadores foi muito significativo para mim, também gostei de ouvir os debates que envolvem a área e conhecer e poder conversar pessoalmente com alguns professores. Obrigada, Marta, pelo enorme aprendizado.

À CAPES pela concessão da bolsa ao longo do doutoramento. A bolsa foi fundamental para que eu tivesse meios para concluir este trabalho. Reconheço o enorme privilégio de ter sido bolsista na graduação, no mestrado e no doutorado.

À Luciana Teixeira, ex-coordenadora do Programa de Pós-graduação em Linguística e Luiz Fernando, atual coordenador. Gostaria de destacar a condução ética e atenciosa de ambos os coordenadores em relação aos processos da pós-graduação. Agradeço ao PPG-Linguística o pagamento de passagens para apresentação de trabalhos em congressos.

À Profa. Denise, pelas aulas instigantes, pelas dicas na qualificação, pela leveza na convivência.

Ao prof. Júlio pela generosidade de me orientar no estágio docência na disciplina Práticas de Gêneros Acadêmicos.

À professora Sandra Faria, minha eterna professora de inglês e agora querida amiga que tanto admiro.

À professora Eliane Lousada pela interlocução na qualificação. Os direcionamentos foram preciosos e os textos concedidos foram importantíssimos.

Às professoras Denise Weiss e Tânia Magalhães pelas sugestões na qualificação. Agradeço a profa. Tânia pelo período de co-orientação.

Às professoras Eliane G. Lousada, Maria Lucia Castanheira, Denise Barros Weiss, Carmen Rita G. M. de Lima por aceitarem a participação na banca de defesa. Aos professores Luzia

Bueno, Gilcinei Teodoro Carvalho, Patricia Nora, Thais Fernandes Sampaio por aceitarem a participação como suplentes.

À Eliane Feitoza e Eliane Pasquotte-Vieira, ex-orientandas da profa. Raquel Fiad. Mesmo sem conhecê-las pessoalmente, ambas, de maneira muito generosa, compartilharam comigo textos aos quais eu não teria acesso.

À Livia, colega de doutorado, as conversas por mensagens ajudavam a aliviar as tensões.

Ao grupo de pesquisa Fale – Formação de Professores, alfabetização e linguagem – da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Juiz de Fora pela oportunidade de participar, ao longo de dez anos, como pesquisadora externa, de suas atividades. Foram anos de muito trabalho, estudo e pesquisa. Gostaria, então, de fazer alguns agradecimentos:

À coordenadora atual, Professora. Andreia Garcia, que está conduzindo as atividades do grupo de forma exemplar. Embora seja “nova” no grupo nossa convivência é antiga. Agradeço muito todo o aprendizado nessa trajetória que se iniciou no mestrado, há mais de 15 anos, e continuou na Rede Municipal, na Instituição onde trabalhávamos e nas outras atividades profissionais que exercemos juntas. Sempre foi muito bom trabalhar com você e digo que aprendi muito, mas muito mesmo com você. Mas, o que mais quero é agradecer-lhe pelo carinho, amizade, atenção que sempre teve comigo. Obrigada, Andreia, minha admiração por você é enorme e meu carinho também.

Às professoras Lucia, Begma, Carmen Rita, Luciane, Abigail com as quais tive o privilégio de aprender e trabalhar no grupo de pesquisa. Pode não parecer, mas a cada encontro nosso tive um aprendizado. Fico muito agradecida de poder ter tido contato com vocês. Adorava o grupo de estudos com a Carmen, Andreia e Tânia e suas respectivas orientandas, pena que tive que me afastar dessas atividades tão preciosas.

À amiga Erika Kelmer que uma vez me alertou: a escrita nem sempre se desenvolve no nosso tempo. Essa dica foi muito importante para eu não enlouquecer (mais) diante do computador.

Meu agradecimento especial vai para a Professora Tânia que permitiu que eu trabalhasse como pesquisadora em seu grupo de pesquisa ao longo dos últimos 10 anos. A participação nas pesquisas foi um marco na minha vida. Poder conviver com uma pesquisadora experiente e comprometida com a escola e a formação de professores foi uma grande lição. Participar do grupo, fazer reuniões, participar de seleção de bolsistas, ler projetos de pesquisa, participar do seu processo de orientação de alunos desde o Bic Júnior a iniciação científica, fazer parte de bancas de monografia da graduação, ser parte da comissão editorial da Revista Práticas de Linguagem, organizar o Colóquio de Linguagem e Letramento, ir a congressos, assistir às aulas, escrever artigos, organizar livros, ministrar minicursos para professores em formação, enfim, todas essas atividades foram muito importantes para mim e contribuíram sobremaneira na construção da profissional que eu sou hoje. Muito obrigada por tantas oportunidades.

Não posso deixar de agradecer às bolsistas do grupo Fale com quem mais aprendi do que ensinei. Ariane, Brunita, Carol, Fernanda, Letícia, Rafa, Nádia, Thayane, Thays, Josieli: vocês tornaram minha vida muito mais divertida e florida. Foi lindo acompanhar o amadurecimento acadêmico de vocês e tê-las, agora, como colegas de profissão.

Agradecimento especial às flores Ariane, Brunita e Fernanda pela ajuda nas transcrições. Sem vocês acho que não conseguiria transcrever tantas horas de aulas e entrevistas.

Ao Daniel pelas traduções, sempre certeiras, dos resumos de artigos.

Aos meus alunos, com quem aprendi muito nos meus 15 anos de docência.

Às minhas alunas, participantes da minha pesquisa, meu muito obrigada por ajudarem no processo de pesquisa. Sem vocês, nada disso teria sentido.

Às minhas orientandas, que são muitas, por isso não vou nomeá-las. A interlocução com vocês foi a semente deste trabalho.

Aos meus colegas de trabalho e sujeitos de pesquisa, muito obrigada pela generosidade na participação da pesquisa e na concessão de entrevistas.

À Instituição, que não será nomeada por uma questão de preservação da identidade. Aquele foi um dos lugares em que aprendi a ser professora. Agradeço por todas as oportunidades que tive durante os nove anos em que ali trabalhei. Obrigada por confiar no meu trabalho e em minha pesquisa. Abraço especial nos colegas docentes e aos funcionários da coordenação.

Não poderia deixar de mencionar meus familiares que viveram a construção dessa tese comigo:

À família Brasil, por toda torcida e carinho dedicados a mim. Meu agradecimento mais que especial vai para a minha avó, D. Juju (*in memoriam*) que, certamente, mesmo sem entender o que significa “doutorado”, teria muito orgulho de mim, diria a todos “que sou inteligente como minha mãe” e ainda me daria um “presentinho” “escondido” de todos.

À família Botelho, pelo carinho comigo e com meu pai.

À família Cenak por conviver comigo todos esses anos, tornando-se minha família também.

Aos meus irmãos, Eloise e Leandro, pela amizade, pelo amor carinhoso de irmãos. Ao Leandro pela serenidade nas conversas. À Lolô pelas conversas acadêmicas, pelas trocas de conhecimento e experiências, pela torcida, pelo carinho. Tenho muita admiração pelos meus irmãos queridos. Amo vocês.

Nada disso teria sentido se não fossem meus pais. Essa tese é também dedicada a eles porque foram os maiores entusiastas desse meu empreendimento. Foram os que mais acreditaram em mim e fizeram de tudo para que este sonho se concretizasse. Mãe, obrigada por ser um exemplo de pessoa ética, uma mulher independente, corajosa, inteligente. Você é um espelho para mim. Minha admiração por você é enorme, tão grande quanto o meu amor. Pai, obrigada pela possibilidade de convivência, pela paciência comigo e meu jeito Capitão Botelho de ser. Estar tão perto de você não é só um privilégio, é uma alegria. É muito bom poder ser amiga dos próprios pais, não somente poder contar com eles, mas estar com eles, conversar abertamente, poder explicitar minhas angústias, anseios e dividir alegrias e conquistas. Minha admiração e gratidão a ambos. O que eu tenho de melhor, vem de vocês.

Por fim, meu companheiro de vida, meu amor, meu maluco: André. É muito amor em jogo, mas é mais que isso: é amizade, paciência, torcida, companheirismo. Sua lucidez e bom senso foram fundamentais para que eu conseguisse concluir essa empreitada. Nossas conversas, seu alento, seus conselhos e sua visão de tudo que aconteceu ao longo desses anos iluminaram meu caminho. Obrigada por tudo. Eu sou feliz com você ao meu lado.

Acabo de perceber que esses agradecimentos ficaram sem paralelismo semântico. Mas não importa, deixemos isso para o texto acadêmico, a vida não é tão certinha assim. Ainda bem! Sou apanhadora de desperdícios, sou aparelhada para gostar de passarinhos.

O apanhador de desperdícios

Manoel de Barros

Uso a palavra para compor meus silêncios.
 Não gosto das palavras
 Fatigadas de informar.
 Dou mais respeito
 às que vivem de barriga no chão
 tipo água, pedra, sapo.
 Entendo bem o sotaque das águas.
 Dou respeito às coisas desimportantes e aos seres
 desimportantes.
 Prezo insetos mais que aviões.
 Prezo a velocidade
 das tartarugas mais que a dos mísseis.
 Tenho em mim esse atraso de nascença.
 Eu fui aparelhado
 para gostar de passarinhos.
 Tenho abundância de ser feliz por isso.
 Meu quintal é maior que o mundo.

“Eu não posso me arranjar sem um outro, eu não posso me tornar eu mesmo sem um outro; eu tenho de que encontrar num outro para encontrar um outro em mim”. Mikhail Bakhtin, 2010, p. 342 (tradução de Faraco, 2009).

PRÁTICAS DE LETRAMENTOS ACADÊMICOS NA ESCRITA DA MONOGRAFIA: RELAÇÕES DE PODER NA ACADEMIA

Com o crescente aumento do número de vagas nas universidades do país, as discussões sobre a escrita e a leitura dos discentes no ensino superior ganharam certa visibilidade. Não é pouco comum ouvir professores reclamarem que seus alunos não sabem ler e escrever. Infelizmente, tornou-se quase um senso comum a ideia de que bastaria o fato de o aluno ser aprovado em processos seletivos para que as habilidades de leitura e escrita já estivessem suficientemente desenvolvidas, como se ler e escrever fossem atividades aprendidas apenas em uma etapa pontual da escolarização. Acreditamos que as diferentes capacidades de linguagem (BRONCKART, 1999) devem ser desenvolvidas, por meio dos gêneros, não só na etapa escolar do aluno, mas, também, quando esse aprendiz está no ensino superior, diante do desafio de usar adequadamente determinados gêneros que são fundamentais para a sua vida acadêmica, mas que, na verdade, não lhe são familiares ou nunca foram objeto de estudos antes. Nessa perspectiva, o objetivo central deste trabalho, inserido no campo da Linguística Aplicada, é investigar a natureza das dificuldades apresentadas pelos alunos de uma faculdade particular no processo de escrita da monografia como trabalho de conclusão do curso de Pedagogia. Para cumprir esse objetivo, realizamos uma pesquisa qualitativa interpretativista de cunho etnográfico (ERICKSON, 2003; ANDRÉ, 2008). Como objetivos subjacentes, temos: a) identificar as dimensões escondidas no processo de construção da monografia; b) verificar como é feita a inserção de vozes e do ponto de vista na monografia; c) discutir as relações de poder presentes na escrita desse gênero em uma dada comunidade discursiva. O embasamento teórico apoia-se nos pressupostos do grupo de Novos Estudos de Letramento (STREET, 2003, 2007, 2010; LILLIS; SCOTT, 2008) e sua vertente teórica conhecida como Letramentos Acadêmicos (LEA, 2006; LILLIS, 1999; LEA, STREET, 2014; IVANIC, 1998), que compreende o letramento não meramente como uma habilidade técnica e neutra, mas uma prática de cunho social, sempre envolta em princípios epistemológicos socialmente construídos. Também, adotamos a perspectiva dialógica de linguagem de Bakhtin (2010) ao defendermos a relevância da dimensão social do gênero. O Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 2009), por meio de seu viés didático, contribui com o conceito de capacidades de linguagem na proposta de construção de uma definição do gênero monografia (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004; CRISTOVÃO; STUTZ, 2011). Com a coleta de dados (gravação em áudio), que foi realizada durante as aulas da disciplina Trabalho de Conclusão de Curso, buscamos encontrar categorias que mapeassem as dificuldades dos alunos em relação ao gênero pesquisado. Além disso, analisamos partes de uma das monografias e entrevistamos alunos e professores de modo a triangular melhor os dados. Os resultados sinalizam que as dificuldades no processo de produção estão mais relacionadas aos aspectos sociodiscursivos (por exemplo, falta de apropriação de elementos relativos à pesquisa, relações de poder na Academia, processo de construção de identidade por meio da escrita) do que propriamente linguísticos e textuais (como questões formais e organização do plano global do texto).

Palavras-chave: Letramentos Acadêmicos. Escrita do gênero monografia. Relações de poder.

ON THE PRACTICES OF ACADEMIC LITERACIES IN MONOGRAPH WRITING: POWER RELATIONS IN THE ACADEMIA

With the rise in the number of vacancies in Brazilian universities, discussions about students' reading and writing skills in higher education seem to gain visibility. It is common to perceive teachers complain about students who do not know how to read and write. Unfortunately, it almost has become common sense the idea that students' approval in exams would suffice as far as the development of their skills is concerned, as if reading and writing were learned in just one step of schooling. We believe that different language capabilities (BRONCKART, 1999) should be developed through genres, not just in schooling period, but also when the learner is in higher education facing the challenge of using certain genres accordingly, which is imperative for his academic life. Such genres are actually unfamiliar or have never been studied. From this perspective, our main goal is to investigate the nature of writing difficulties experienced by students who go to a private university, upon producing a monograph as an end-of-course Pedagogy paper. For this, we conducted qualitative, interpretive, and ethnographic research (ERICKSON, 2003; ANDRÉ, 2008). As subgoals, we intend to: a) identify hidden dimensions in a monograph's writing process; b) investigate how the insertion of voices and point of view is performed in the monograph; c) discuss power relations found in the production of this genre in a given discursive community. Our theoretical basis is supported by the New Literacy Studies (STREET, 2003, 2007, 2010; LILLIS; SCOTT, 2008) and by its Academic Literacies (LEA, 2006; LILLIS, 1999; LEA, STREET, 2014; IVANIC, 1998), which encompasses literacy not as merely a technical and neutral ability, but as a social practice, always involved by socially constructed epistemological principles. We, too, adopted the dialogical perspective of language (BAKHTIN, 2010), upon defending the social dimension of text genres. The Sociodiscursive Interactionism's contribution (BRONCKART, 2009), through its didactic vein, concerns the concept of language capacities in the proposal of a definition of the genre monograph (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, CRISTOVÃO; STUTZ, 2011). After data collection (audio recordings), done in classes of a discipline named "End-of-course Paper", we sought for categories that mapped students' difficulties as far as the genre monograph is concerned. Besides that, we analyzed sections of those monographs and interviewed students and professors in order to triangulate data. The results have signaled that the difficulties in the production process are more related to sociodiscursive aspects (e. g. lack of appropriation of elements concerning research, power relations in the academia, identity building through writing) than to, strictly speaking, linguistic and textual matters (e.g. in regards to form and to overall textual organization).

Key-words: Academic Literacies. Monograph writing. Power relations.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: Características dos modelos descritos por Street

QUADRO 2: As dimensões escondidas na produção de artigos acadêmicos

QUADRO 3: Síntese dos instrumentos de pesquisa e seus objetivos

QUADRO 4: Síntese dos professores sujeitos de pesquisa

QUADRO 5: Síntese dos alunos sujeitos de pesquisa

LISTA DE ABREVIATURAS

ABNT – Associação Brasileira de Normas e Técnicas

NBR – Norma Brasileira

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

TGI – Trabalho de Graduação Interdisciplinar

TGA – Trabalho de Graduação da Administração

TFC – Trabalho de Final de Curso

FIES – Fundo de Financiamento de Apoio Estudantil

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
2 TEORIAS DE LETRAMENTO(S)	24
2.1 Letramentos: perspectivas no Brasil.....	24
2.2 Perspectivas sociais do letramento: ideologia e poder	33
2.3 Letramento autônomo e letramento ideológico	35
2.4 Eventos e práticas de letramento	38
2.5 Letramentos Acadêmicos e suas especificidades	44
2.5.1 Breve panorama dos estudos sobre Letramentos Acadêmicos	45
2.5.2 Letramentos Acadêmicos: conceitos relevantes	50
2.5.3 As dimensões escondidas nas práticas de leitura e escrita no ensino superior.....	55
2.6 Perspectiva dialógica de Bakhtin e os Letramentos Acadêmicos	61
3 PESQUISA E ENSINO: ESCRITA DA MONOGRAFIA COMO PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO	68
3.1 Estudo piloto: uma reflexão sobre gênero monografia e seus propósitos comunicativos.....	69
3.1.1 Gêneros e letramentos acadêmicos: dificuldades e perspectivas.....	69
3.2 Análise documental de manual de orientação de monografia.....	76
3.2.1 Em síntese	88
3.3 Definições de monografia e sua relação com a pesquisa.....	89
3.4 Monografia com um gênero: diferentes concepções.....	92
3.5 Monografia e as capacidades de linguagem mobilizadas em sua produção.....	98
3.5.1 Situando o Interacionismo Sociodiscursivo.....	99
3.5.2 Definição da monografia de acordo com as capacidades de linguagem.....	110
4 ABORDAGEM METODOLÓGICA	114

4.1 Pressupostos metodológicos	114
4.2 Coleta de dados	118
4.3 Sujeitos de pesquisa	123
5 ANÁLISE DE DADOS: DIMENSÕES ESCONDIDAS, CONTEÚDO TEMÁTICO E INSERÇÃO DE VOZES NA PRODUÇÃO DA MONOGRAFIA	127
5.1 Dimensões escondidas no processo de produção da monografia.....	127
5.1.1 Enquadramento.....	127
5.1.2 Introduções e contribuição.....	136
5.2 Conteúdo temático na produção de gêneros acadêmicos.....	156
5.3 Processo de inserção de vozes: voz do autor e ponto de vista.....	177
5.3.1 Análise de monografia.....	195
5.3.1.1 Síntese da entrevista de Flávia	203
5.3.1.2 Síntese da monografia analisada.....	205
5.3.1.3 Análise da monografia do grupo de Flávia	207
5.4 Dificuldades na produção da monografia na visão de alunos e professores.....	223
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	240
REFERÊNCIAS.....	246
APÊNDICES	257

1 INTRODUÇÃO

Eu e você

Quem sou eu enquanto escrevo este livro? Não sou um escritor objetivo e neutro, transmitindo as conclusões objetivas de minha pesquisa de forma impessoal na minha escrita. Estou trazendo ao livro uma série de comprometimentos com base em meus próprios interesses, valores, crenças que são construídas a partir de minha própria história [...].

ROZ IVANIC, 1998, p.1

O trabalho com os gêneros¹ orais e escritos em sala de aula é uma das grandes questões que norteiam o ensino de língua portuguesa no cenário brasileiro hoje. A partir da década de 80, iniciou-se uma “virada pragmática” acerca do ensino de língua, e tal discussão fortaleceu-se com a publicação de documentos oficiais, na década de 90, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998).

Apesar dos avanços trazidos pela perspectiva dos gêneros para o ensino, trabalhar a leitura e escrita dos alunos, ainda nos dias de hoje, é um desafio para os professores mesmo quando se trata de ensino superior. Gêneros específicos circulam no meio acadêmico e são frequentemente lidos, ouvidos e produzidos por alunos, professores e pesquisadores. Dessa forma, é importante que os discentes tenham contato com resenhas, resumos, seminários, conferências, artigos, dentre outros, a fim de que possam ampliar os seus letramentos acadêmicos, pois muitos desses gêneros são próprios desse contexto.

Com o crescente aumento do número de vagas nas universidades do país, as discussões sobre a escrita e a leitura dos discentes no ensino superior ganharam certa visibilidade. Não é pouco comum ouvir professores reclamarem que seus alunos não sabem ler e escrever, que são semianalfabetos ou iletrados. Infelizmente, tornou-se quase um senso comum a ideia de que bastaria o fato de o aluno ser aprovado em processos seletivos para ingresso no ensino superior para que as habilidades de leitura e escrita já estivessem suficientemente desenvolvidas, como se ler e escrever fossem atividades aprendidas apenas em uma etapa pontual da escolarização.

¹ A opção de trabalhar com o vocábulo “gênero” e não “gênero textual” ou “gênero do discurso”, “gênero discursivo” se dá em função do debate existente entre as diferenças conceituais entre os termos. Embora relevante, não pretendemos abordar essa discussão na tese, por essa razão, para marcar a visão discursiva dos gêneros com seu caráter sócio-histórico-social, sem pender para um lado ou outro, optamos por usar apenas “gênero”.

Acreditamos que as diferentes capacidades de linguagem (BRONCKART, 1999) devem ser desenvolvidas, por meio dos gêneros, não só na etapa escolar do aluno, mas, também, quando esse aprendiz está no ensino superior, diante do desafio de usar adequadamente determinados gêneros que são fundamentais para a sua vida acadêmica, mas que, na verdade, não lhe são familiares ou nunca foram objeto de estudos antes. Dolz e Schneuwly (2004, p. 50) argumentam que “tudo se passa como se a capacidade de produzir textos fosse um saber que a escola deve encorajar, para facilitar a aprendizagem, mas que nasce e se desenvolve fundamentalmente de maneira espontânea, sem que pudéssemos ensiná-la sistematicamente”.

Embora os autores se refiram ao universo escolar, nos centros de ensino superior o mesmo acontece. Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2007) apontam que há, no meio acadêmico, uma crença na existência de uma “capacidade geral da escrita”, que, se bem desenvolvida, habilita o escrevente a dominar todo e qualquer gênero, ou ainda, que o contato com a organização global de um dado gênero é suficiente para que se consiga dominá-lo. Segundo as autoras, “frequentemente, os alunos são cobrados por aquilo que nunca lhes foi ensinado, tendo que aprender por conta própria, com muito esforço” (MACHADO, LOUSADA; ABREU-TARDELLI, 2007, p. 13).

Dentre os vários gêneros acadêmicos, há a monografia de final de curso que, em muitos casos, gera um “desconforto” entre os alunos que têm que produzi-la. Por ser um gênero que se desenvolve no final do curso de graduação, professores e/ou orientadores pressupõem que, de uma maneira geral, os alunos deveriam dominar o processo de construção da monografia, mesmo que nunca tenham lido ou escrito uma. Apesar das evidentes dificuldades, trata-se de um gênero recorrente em cursos de graduação, inclusive no de Pedagogia, que particularmente aqui nos interessa.

Assim, o que motivou a presente pesquisa de doutoramento foi minha² experiência como professora de Língua Portuguesa em uma instituição particular de ensino superior, onde lecionei de fevereiro de 2005 a fevereiro de 2014, ou seja, por nove anos.

² Optamos, nesta tese, por intercalar o uso da primeira pessoa do singular e da primeira pessoa do plural. Esta, usaremos quando a voz como pesquisadora sobressair, enquanto aquela, usaremos nos momentos de descrição do trabalho etnográfico e de percurso pessoal relatado em determinadas seções. Concordamos com Schlee (2010, p. 81-82), ao defender que “o usuário dispõe de inúmeras alternativas formais para configurar a redação do texto acadêmico e, conforme o caso e a preferência de quem escreve, é possível combinar um ou outro modo de expressar o ponto de vista. [...] Na verdade, não há uma norma rígida para a utilização de um ou outro recurso. O que se deve ter em mente é que o ponto de vista funciona como verdadeiro recurso argumentativo na intenção de atender às necessidades discursivas de cada autor”.

Considero, pois, relevante relatar um pouco de meu percurso profissional neste lugar, além de caracterizá-lo, porque foi o *locus* da pesquisa.

A referida instituição é muito tradicional em uma cidade do interior de Minas Gerais, pois foi fundada em 1889, completando 126 anos em 2016. Atende alunos da educação infantil, ensino fundamental e médio, além de ensino superior. A faculdade, com o início de suas atividades em 1999, tem cinco cursos superiores aprovados pelo MEC, sendo eles: Administração, Direito, Pedagogia, Educação Física bacharelado e Educação Física licenciatura. O espaço físico é excelente, contando com quadras, ginásios, campo de futebol, piscinas, laboratórios, salas de informática e duas bibliotecas.

Nesse cenário, além das aulas ministradas nos cursos de Direito, Pedagogia, Sistemas de Informação e Educação Física, orientava trabalhos na área de linguagem no curso de Pedagogia. Participei, ainda, de diversas bancas examinadoras dos trabalhos de conclusão do curso. Confeccionei, em conjunto com outras duas colegas, o projeto de pós-graduação *lato sensu* Alfabetização e Letramento, da qual fui professora das disciplinas: Processos de Leitura, Pesquisa: Teoria e Prática, Gêneros Textuais e Ensino.

Além disso, ministrei, durante esses nove anos, um curso de extensão, voltado para alunos internos e externos, de práticas de leitura e escrita acadêmicas. Também fui membro da comissão de vestibular da Instituição³ e participei da banca elaboradora e corretora das provas do vestibular.

De todas as atividades exercidas por mim, a que mais me chamou atenção foi, justamente, uma disciplina ministrada no oitavo período do curso de Pedagogia, chamada TCC, Trabalho de Conclusão de Curso.

Essa disciplina tinha como objetivo colaborar com os processos de orientação, no que se referia aos aspectos discursivos e formais da monografia, já que cada aluno tinha o seu próprio orientador, escolhido, normalmente, no quinto período do curso.

Em função de um contato mais próximo com esses alunos, pude perceber sua angústia durante o processo de estruturação e conclusão da monografia. Havia um temor generalizado no que concerne à confecção desse gênero. Percebi, inclusive, que muitos bons alunos, que tinham ótimo desempenho durante o curso, não conseguiam terminar a sua monografia. Como exemplo da dificuldade diante desse trabalho de final de curso, posso citar que as turmas eram constituídas, em média, por quarenta estudantes. No entanto, no semestre de 2011, havia, em minha sala, oitenta formandos.

³ De modo a preservar o anonimato da faculdade *locus* deste estudo, substitui o nome próprio pelo termo Instituição, com a inicial maiúscula.

É importante ressaltar que no curso, no primeiro semestre, havia uma disciplina de metodologia de pesquisa, na qual se aprendia aspectos formais de trabalhos acadêmicos, com base na ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas) e, no segundo semestre, desenvolviam-se os pré-projetos de pesquisa. Já no quinto período, os discentes eram direcionados aos seus possíveis orientadores, de acordo com a escolha do tema a ser desenvolvido na monografia. Além disso, havia a disciplina TCC, no oitavo período.

Até o ano de 2011, as monografias eram feitas individualmente. A partir de 2012, os trabalhos passaram a ser desenvolvidos, em grupos, de dois a cinco alunos. Essa alteração se deu em função da mudança de direção da instituição, que trouxe novas diretrizes a serem seguidas, em diversos âmbitos, a partir de orientações da Rede Educacional à qual a faculdade passou a ser atrelada.

A turma a qual selecionei para gravar em áudio as aulas e depois entrevistar alunos e professores, sujeitos da pesquisa, iniciou o processo de construção da monografia individualmente, e depois os alunos tiveram que constituir grupos. Esse fato gerou alguma tensão na época da junção, sobretudo porque havia conflitos em relação à escolha do tema, da metodologia e de escolha de orientador.

Como não era o foco da pesquisa investigar esse tipo de tensão, não abordamos esse assunto nas entrevistas, embora os alunos tenham relatado, espontaneamente, sobre conflitos com os colegas de grupo e com os orientadores. Na análise, retornaremos a esses aspectos, mas buscando relacionar às questões de relação de poder na Academia.

Como mencionado anteriormente, além do trabalho com a docência, passei a orientar trabalhos de conclusão de curso na Pedagogia. Essas orientações me levaram a lecionar uma disciplina no curso que se chama TCC. Nela, eu trabalhava com os aspectos discursivos e formais da construção da monografia para alunos do último período do curso.

Um dos aspectos que mais me intrigavam e que conduziram ao projeto piloto dessa pesquisa é que, durante as aulas, percebia que os discentes desconheciam os propósitos comunicativos do gênero monografia. Para eles, esse gênero era apenas um requisito a ser cumprido. Ou seja, não compreendiam que sua construção é um momento de aprofundamento em um tema específico, uma experiência de pesquisa (tão rara em determinadas instituições particulares) e, além disso, não entendiam que essa é uma etapa fundamental para um contato mais concreto com a leitura e escrita acadêmicas.

A “culpa” dessas dificuldades tem sido atribuída pelos professores-orientadores ao péssimo ensino fundamental e médio pelos quais os alunos passaram. No entanto, ao ouvir dos discentes os relatos das orientações dos professores e ler alguns dos escritos de

monografias, percebi a necessidade de se investigar mais sobre as reais dificuldades que os alunos enfrentam ao construir o gênero monografia.

Segundo Brian Street (2010), os modelos dominantes de ensino de produção textual na academia tendem a enfatizar listas padronizadas de itens a serem seguidos, focalizando a estrutura do texto (introdução, referências, métodos), como se isso fosse suficiente para o aprendizado da escrita de um gênero como a monografia, por exemplo. Assim, as dimensões escondidas, ou seja, aspectos que ficam implícitos (mas que são exigidos) na produção textual pelo professor, são um fator representativo na dificuldade de escrita de gêneros acadêmicos pelos alunos. Além disso, os letramentos⁴ não fazem parte de uma etapa pontual da escolarização, pelo contrário, ao longo da vida ampliamos nossos letramentos e isso também se reflete nos processos de leitura e escrita. Partindo, então, desses pressupostos, como **objetivo central** deste trabalho, pretendemos **investigar a natureza das dificuldades apresentadas pelos alunos no processo de construção da monografia de uma instituição particular de ensino superior, no curso de Pedagogia.**

Já os objetivos específicos são:

- a) identificar as dimensões escondidas do processo de construção da monografia;
- b) verificar como é feita a inserção de vozes e do ponto de vista;
- c) analisar os possíveis impactos/efeitos que as relações de poder podem trazer ao processo de construção da monografia.

Em função dos objetivos supramencionados, as questões de pesquisa que guiam esta tese e que pretendemos responder são:

- a) Quais são as dificuldades apresentadas pelos alunos no processo de construção da monografia?
- b) Quais são as dimensões escondidas que permeiam a escrita da monografia?
- c) Como é tratada a questão da inserção de vozes e do ponto de vista nos processos de ensino, orientação e escrita da monografia?
- d) Como as relações de poder se constituem no processo de produção da monografia?

⁴ O conceito de letramento será tratado com maior profundidade no capítulo dois.

Nosso apoio teórico para responder às indagações propostas e assim cumprir os objetivos delineados advêm fundamentalmente dos representantes do grupo dos Novos Estudos de Letramento (STREET, 1984, 2003, 2010, 2015; IVANIC, 1998; LEA, 2006, LEA; STREET, 1998), principalmente de sua vertente Letramentos Acadêmicos (LILLIS; SCOTT, 2007), que dá suporte às discussões acerca das dimensões escondidas, construção identitária e as relações de poder presentes na academia. O Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1999, 2006, 2008, 2010 e DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, MACHADO, 2009), em seu viés didático, contribuiu com os conceitos que adotamos para refletir sobre capacidades de linguagem. Também adotamos a perspectiva dialógica de linguagem de Bakhtin (2010) ao defendermos a relevância da dimensão social do gênero.

O aporte teórico eleito também orientou nossa escolha metodológica, pois houve a necessidade de desenvolver uma análise holística, própria dos estudos de viés etnográfico (ERICKSON, 2003). Portanto, nesta tese, desenvolvemos uma pesquisa qualitativa interpretativista, vinculada aos preceitos da Linguística Aplicada. Mais especificamente, usamos os instrumentos de análise de cunho etnográfico.

O estudo foi desenvolvido na referida faculdade onde trabalhei. A coleta de dados se deu de diferentes formas: em um primeiro momento, as aulas ministradas por mim, na disciplina de TCC, no oitavo período do curso de Pedagogia foram gravadas em áudio, no ano de 2013. Ao longo do período letivo entrevistei alguns alunos e professores-orientadores. Além disso, consultamos cinco monografias desenvolvidas pelos mesmos alunos que foram entrevistados e participaram das aulas. Esses quatro instrumentos de pesquisa possibilitaram uma melhor triangulação dos dados de modo a elucidar a análise pretendida.

Assim, a organização retórica deste estudo se estabelece da seguinte forma: na introdução, apresentamos nossos objetivos e questões de pesquisa além da justificativa, e, brevemente, o aporte teórico e a metodologia adotada.

No segundo capítulo, discutimos sobre as teorias de letramentos que alicerçam nossos pressupostos teóricos. Nessa parte do trabalho, apresentamos um panorama dos estudos de letramento no Brasil, principalmente os cunhados por Magda Soares (1998, 2004 e 2010), nos quais definimos os termos letramento e alfabetização, comparamos os usos desses termos com outros países e apresentamos, muito sucintamente, diferentes panoramas sobre o letramento no Brasil. As abordagens sociais e individuais do letramento, assim como suas versões forte e fraca são, também, delimitadas. Problematicamos, também, a relevância do debate em torno desses termos nos dias de hoje.

Como o grupo de Novos Estudos de Letramento são uma fonte seminal para as discussões que travamos aqui, trouxemos, de acordo com Street (1984), a clássica definição de letramentos múltiplos e dos modelos de letramento autônomo e ideológico. Os conceitos de eventos e práticas de letramento também são adotados e debatidos (STREET, 2012 e HEATH; STREET, 2008).

No que tange aos letramentos acadêmicos, além do panorama sobre os estudos desse conceito (RUSSELL et. al, 2009), discutimos as especificidades das práticas sociais de leitura e escrita no ensino superior, aspecto importante nesta pesquisa (LEA; STREET, 1998). As dimensões escondidas nas práticas de letramentos acadêmicos são outro ponto que abordamos, com base nos trabalhos de Street (2010c), Theresa Lillis e Mary Scott (2007) tal como as definições dos modelos de habilidades de estudo, socialização acadêmica e letramentos acadêmicos (STREET, 2010c).

Já o terceiro capítulo tem uma estrutura menos “convencional”. Nele, relatamos os resultados de dois dos estudos exploratórios desenvolvidos para o presente trabalho. Partindo do pressuposto que escrita é um processo, assim como a pesquisa, decidimos apresentar como construímos o nosso objeto de pesquisa a partir desses dois estudos. O primeiro procura verificar se os alunos compreendiam a monografia como um gênero e se sabiam quais eram seus objetivos comunicativos. Já o segundo, apresenta resultados de uma análise documental de um manual de orientação da escrita do TCC.

A partir dessas discussões, refletimos sobre a prática de pesquisa na formação do aluno. A ancorados em alguns pressupostos do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1999), fundamentalmente em sua vertente didática (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004), propomos uma definição do gênero monografia com base no conceito de capacidades de linguagem.

Uma das principais atividades sociais no ensino superior reside em torno do processo de ensino-aprendizagem (HOFFNAGEL, 2010). Tais atividades são realizadas em torno das interações sociais entre seus atores por meio dos gêneros. Assim, esse recorte teórico se justifica porque acreditamos que um dos principais entraves para a promoção dos letramentos acadêmicos reside na questão do processo de ensino-aprendizagem da escrita de gêneros, entre eles, a monografia. Dessa forma, os autores citados acima contribuem para o debate sobre as práticas sociais de leitura e escrita dos gêneros no meio acadêmico.

No quarto capítulo, delimitaremos os pressupostos metodológicos e nossos instrumentos de pesquisa. Para tanto, buscamos definir as pesquisas do tipo etnográfico, com o apoio teórico de Frederick Erickson (2003) e Marli André (2008). Especificamente, para

tratar de pesquisas do tipo etnográfico no contexto educacional, nos fundamentamos nas experiências de Menga Lüdke e Marli André (1986), Marli André (2014), além das discussões travadas por Brian Street (2010a e 2012) e Izabel Magalhães (2012), que associam os estudos de letramentos ao contexto de pesquisa etnográfica. A discussão de Antônia Dilamar Araújo (2004) também contribui como justificativa para nossa escolha metodológica.

O quinto capítulo será dedicado à análise com os instrumentos de pesquisa selecionados. Usamos, como fonte de dados, as entrevistas feitas com professores, entrevistas feitas com alunos e algumas aulas gravadas e o texto de uma das monografias elaborada por um grupo de alunas. Buscamos mapear as categorias de análise, com o objetivo de identificar as principais dificuldades apresentadas pelos alunos no processo de construção da monografia. Antes, porém, faremos uma reflexão sobre outro estudo piloto no qual buscamos verificar se os alunos compreendiam a monografia como um gênero e se conheciam os seus propósitos comunicativos, realizado antes da coleta de dados propriamente dita, que nos auxiliou na condução da pesquisa.

Por fim, nossas considerações finais serão apresentadas na sexta parte deste estudo.

2 TEORIAS DE LETRAMENTO(S)

“O letramento não está apenas vinculado a formas de pensar, mas também a formas de sentir e valorizar em relação a si mesmo”.

Virginia Zavala, 2010, p. 81

Neste capítulo, faremos reflexões sobre as teorias de Letramento(s) que embasam este trabalho. Primeiramente, apresentaremos as perspectivas teóricas desenvolvidas no Brasil, a partir das considerações de Magda Soares (2000, 2004, 2010); Ângela Kleiman (1995) e Roxane Rojo (2009). Em seguida, discutiremos o aporte teórico dos Novos Estudos de Letramento, bem com da sua vertente teórica “Letramentos Acadêmicos”, com base nas reflexões de Street (1984, 2003, 2007, 2010a, 2010b, 2010c) e seu grupo de pesquisadores. Assim, serão explorados os conceitos de letramentos múltiplos, letramento autônomo, letramento ideológico. A distinção entre práticas e eventos de letramento também será abordada. Refletiremos sobre as especificidades dos letramentos acadêmicos e as dimensões escondidas nas práticas de leitura e escrita no ensino superior. Por fim, buscaremos associar a perspectiva dialógica de Bakhtin (2010) aos Novos Estudos de Letramento.

Importante ressaltar que optamos por não fazer uma abordagem cronológica dessas teorias: partimos dos estudos brasileiros acerca dos letramentos para, em seguida, apresentarmos outras vertentes mundiais.

2.1 Letramentos: perspectivas no Brasil

Com as rápidas mudanças tecnológicas, sociais e culturais que temos vivido, as exigências em relação às práticas sociais de leitura e de escrita também mudaram. Até mesmo o *status* que os vocábulos alfabetização e letramento têm hoje é distinto daquele de algum tempo atrás. Podemos observar esse fato, por exemplo, em ações governamentais como o Pró-letramento (Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem) de 2007 e, mais recentemente, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, de 2012, que têm no cerne de sua concepção a perspectiva de alfabetizar letrando.

O termo letramento, de acordo com Magda Soares (2000), surgiu, no Brasil, na década de 80 em função de uma nova demanda social: já não era suficiente o cidadão saber

codificar e decodificar, mas fazer usos sociais desses saberes. Segundo a autora, foi no livro *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*, de Mary Kato, publicado em 1986, a primeira ocorrência da palavra “letramento”. De fato, podemos observar, na página 7 de seu livro, a definição de letramento:

[...] 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, 1990, p. 7)

Percebemos, evidentemente, que o conceito de letramento, como veremos à frente, modificou-se, mas para a época, foi uma primeira contribuição.

Ainda de acordo com Soares (2000), o termo letramento começa a ganhar um estatuto de termo técnico com as publicações de Leda Verdiani Tfouni (*Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*, de 1988) e do livro *Os significados do Letramento: uma perspectiva sobre a prática social da escrita*, organizado por Ângela Kleiman, em 1995.

Soares (2000, p. 17) esclarece que o termo letramento veio do inglês *literacy*.⁵ Etimologicamente, “*literacy* vem do latim, *littera* (letra), com o sufixo –cy, que denota qualidade, condição estado, fato de ser. [...] Ou seja: *literacy* é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever”. Já no dicionário Houaiss, edição de 2001, letramento tem a seguinte acepção:

substantivo masculino. 1 representação da linguagem falada por meio de sinais; escrita. 2 PED m. q. alfabetização (processo). 3 (década de 80) PED **conjunto de práticas que denotam a capacidade de uso de diferentes tipos de material escrito**. Etimologia letrar (letra + ar) + mento; nas acepções pedagógicas por influência do inglês, *literacy*. (HOUAISS, 2001, p.1747, grifo nosso).

Interessante observar que o dicionário Houaiss apresenta uma definição que leva em conta a etimologia e também a área de uso desse conceito, Pedagogia. Além disso, em uma das acepções, consideram-se as práticas de uso de diferentes materiais escritos, o que representa um avanço, pois o dicionário Aurélio, por exemplo, não apresenta, em sua edição eletrônica de 2004, a palavra letramento, muito menos um conceito que leva em conta os usos, as práticas e diferentes tipos de material escrito. Outro ponto de destaque relativo a esse

⁵ No Brasil, *literacy* foi traduzida por diferentes maneiras: alfabetização, alfabetismo, letramento, lectoescrita e cultura escrita (PICCOLI, 2010).

verbetes é que no Dicionário Houaiss (2001) letramento aparece como sinônimo de alfabetização (e vice-versa). Mostraremos, a seguir, a partir de considerações de Soares (2004 e 2010), que essa não é uma definição consensual.

Embora o vocábulo *letramento* não apareça no dicionário Aurélio, o verbo *letrado* apresenta a seguinte acepção: “**letrado**: [Do lat. *litteratu*.] Adjetivo. 1. Versado em letras; erudito. Substantivo masculino. 2. Indivíduo letrado; literato. 3. p. ext. Jurisconsulto” (FERREIRA, 2004, s.p.).

Podemos observar que o sentido de *letrado* está fortemente vinculado a uma visão socioculturalmente marcada, pois o dicionário liga o conceito apenas à erudição.

Já os conceitos de alfabetismo, alfabetizar e alfabetização, nesse dicionário, são relacionados à etapa pontual de aquisição da tecnologia de escrever e ler:

Alfabetismo: [De *alfabeto* + *-ismo*.] Substantivo masculino. 1. Sistema de escrita pelo alfabeto. [V. *fonetismo*.] 2. Estado ou qualidade de alfabetizado.

Alfabetizar: [De *alfabeto* + *-izar*.] Verbo transitivo direto. 1. Ensinar a ler: “Capitão Josué contratou uma professora, em Santana, para alfabetizar os filhos.” (Gentil Ursino Vale, *Confidências do Agreste*, p. 11.) 2. Dar instrução primária a. Verbo pronominal. 3. Aprender a ler por si mesmo: “eu estava ansioso para rever... as duas casas, conjugadas, junto à Fábrica de Óleos, onde cresci, alfabetizei-me e aprendi muitas lições de coisas...” (Povina Cavalcanti, *Volta à Infância*, p. 11). [Cf. *alfabetar*.]

Alfabetização: [De *alfabetizar* + *-ção*.] Substantivo feminino. 1. Ação de alfabetizar (FERREIRA, 2004. Sem paginação).

Percebe-se, portanto, que, para o Aurélio, alfabetismo, que poderia corresponder ao conceito de letramento, refere-se à etapa pontual de aquisição do código alfabeto. Da mesma forma, alfabetizar está mais ligado à aquisição da leitura (interessante observar que não aparece a palavra “escrita”, apenas “leitura”, no verbete). O termo *alfabetização* está sinteticamente definido como a ação de alfabetizar.

Infelizmente, tais conceitos estão descolados dos diversos significados que o termo letramento pode assumir. Estão, pois, ainda arraigados em nossa sociedade, conforme vários estudos já realizados (cf. SOARES, 2003 e MATÊNCIO, 1995) sobre as definições de alfabetização e letramento na mídia, por exemplo.

Já o dicionário Houaiss (2004) propõe as seguintes definições:

Letrado: adj. s.m. 1 que ou aquele possui cultura, erudição; que ou aquele que é erudito, instruído, 1.1 que ou aquele que possui profundo conhecimento literário, literato 2 (déc 1980) **ped que ou aquele que é capaz de usar diferentes tipos de material escrito.** s.m. 3 indivíduo de grande conhecimento jurídico, advogado, jurisconsulto. Etm lat marcado com as letras, instruído, sábio, douto, letrado, erudito; **antonímia de tolo.** **Ant. desletrado, iletrado; ver sinonímia de tolo.**(HOUAISS, 2004, p.1747)

Alfabetismo: s.m. 1 sistema de escrita que tem por base o alfabeto em oposição aos sistemas ideográficos 2 **estado ou qualidade dos que foram alfabetizados 3 nível de instrução primária.** Etimologia: alfabeto + ismo. Ant. analfabeto.

Alfabetizar: v. ensinar a (alguém) ou aprender as primeiras letras; ministrar a (alguém) ou adquirir instrução primária.

Alfabetização: s.f. ato ou efeito de alfabetizar, de ensinar as primeiras letras um ped. Iniciação no uso do sistema ortográfico 1.1 ped. Processo de aquisição dos códigos alfabético e numérico; **letramento** 2 ato propagar o ensino ou difusão das primeiras letras (HOUAISS, 2004, p. 150, grifos nossos).

Observamos que tanto o dicionário Aurélio quanto o Houaiss relacionam alfabetismo ao sistema de escrita alfabético em oposição ao sistema de escrita ideográfico. O verbete *alfabetismo* que, para Soares (2000), concorre com o termo *letramento*, como veremos a seguir, para o referido dicionário, está mais vinculado à alfabetização, como podemos identificar na segunda e terceira acepções: “estado ou qualidade dos que foram alfabetizados; nível de instrução primária” (HOUAISS, 2004, p. 150). Tal concepção não revela nenhum aspecto mais social do termo.⁶

Ainda que o Houaiss também relacione letrado à erudição, provavelmente por ser uma acepção mais antiga, há desdobramentos do conceito, revelando uma maior sensibilidade para a ideia debatida por Soares (2000), de que existem níveis de letramento(s). Tal concepção advém das proposições de Street (1984) que advoga não haver um só tipo de letramento (aquele legitimado socialmente), mas, que os letramentos são múltiplos. A proposição sobre os múltiplos letramentos será discutida à frente, mas podemos adiantar que, para Street (1984), existem não apenas níveis diferentes de letramentos, como há também diversos tipos deles, todos legítimos, mesmo que não abonados socialmente. Por isso, o autor considera mais apropriado falar em letramentos, por serem múltiplos, do que em letramento, no singular.

⁶ Embora não seja a função do dicionário apresentar todas as facetas sociais que podem ser atribuídas a um vocábulo, muitas vezes, como obras de referência, os dicionários podem imprimir determinados sentidos com valores implícitos para a sociedade.

Não podemos, no entanto, deixar de destacar a antonímia, dada pelo dicionário, a *letrado*: tolo. Para o mesmo dicionário, *toló* é aquele que não tem inteligência, é tonto, simplório, que não tem nexos, nem significação. Na entrada dos sinônimos foram contabilizados 191 vocábulos que variam de *abestalhado* a *simplório*. Pensamos que essa definição é, de novo, marcadamente cultural e vinculada a saberes prestigiados de uma sociedade ainda desigual.

Street (2014) acrescenta que, nos tempos coloniais, as sociedades não europeias eram vistas como desprovidas de lógica e racionalidade porque não tinham as práticas de letramento ocidentais. Como podemos verificar nos verbetes acima, não precisamos ir tão longe nem voltar ao tempo para percebermos que, ainda hoje, obras de referência como os dicionários continuam refletindo esse modo de pensar, mesmo que de forma subentendida. Essa perspectiva é uma herança dos teóricos da Grande Divisão, conforme explica Street (1984, 2014), que consideram a escrita como um fenômeno autônomo, independente do contexto em que ocorre. Para os estudiosos da Grande Divisão, a ênfase é dada às capacidades cognitivas ligadas ao letramento e estabelecem a dicotomia entre oralidade e escrita.

Sabemos, como argumenta Hasan (1996), que o vocábulo “letramento” está semanticamente saturado, porque seu conceito varia de acordo com o tempo, os contextos em que aparece e as diferentes expectativas das pessoas. No entanto, consideramos que discutir sua definição ainda é relevante, por diversas razões, mas a principal delas é que ainda nos dias de hoje o conceito permanece fortemente ancorado em mitos que incidem nas práticas pedagógicas, nos discursos oficiais e midiáticos. É importante, portanto, saber de que viés se compreende o que é letramento.

Soares (2000) define alfabetização como “ação de ensinar/aprender a ler e a escrever” e letramento como o “estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita” (SOARES, 2000, p. 47). Dessa forma, são processos distintos, porém, indissociáveis, pois cada um tem suas especificidades que devem ser entendidas de maneiras diferenciadas.

São muitos os aspectos que caracterizam a alfabetização como processo específico e diferenciado. A apropriação da escrita, segundo Frade (2005), envolve várias capacidades, como compreensão das diferenças entre escrita alfabética e outras formas gráficas, o domínio das convenções gráficas (escrita é feita de cima para baixo, da esquerda para a direita), o reconhecimento de unidades fonológicas do alfabeto e da correspondência

entre som e letra, entre outros. Em outras palavras, a alfabetização é algo que deve ser ensinado, de forma sistematizada, na escola.

Interessante notar que, conforme explica Soares (2010), na mesma época em que surgiu o termo letramento no Brasil, houve a tradução em outros países, como em Portugal (*literacia*), França (*illettrisme*) e Canadá (*littératie*). A autora esclarece, ainda, que, nos países de língua inglesa, o vocábulo *reading* é usado para se referir à aprendizagem inicial formal da tecnologia da escrita. Já o termo *literacy* representa “a inserção inicial da criança no mundo da escrita, nas etapas que antecedem a aprendizagem formal do sistema de escrita” (SOARES, 2010, p. 58). Ou seja, em países como Estados Unidos e França os pesquisadores “separam” as discussões do processo de aprendizagem da tecnologia da escrita e da leitura (alfabetização) das habilidades necessárias para os seus usos sociais (letramento).

Nos países supramencionados, as discussões recaíam mais sobre as questões de letramento do que de alfabetização. Já no Brasil, esse movimento se deu de forma diferente: “o despertar para a importância e necessidade de habilidades para o uso competente da leitura e da escrita tem sua origem vinculada à aprendizagem inicial da escrita, desenvolvendo-se basicamente a partir de um questionamento do conceito de alfabetização” (SOARES, 2004, p.7).

Soares (2010) ainda explica que o viés educacional de *literacy* também é adotado por países de língua inglesa e quase sempre o conceito de letramento é diferente do conceito da aprendizagem da tecnologia da escrita. Por exemplo, o vocábulo *reading* significa aprendizagem formal, escolarizada do sistema alfabético como representação e *literacy* designa algo além, ou seja, é o contato que a criança tem com o mundo da escrita, independente do aprendizado formal.

Conforme abordado pela autora, há também o termo *emergent literacy* (letramento emergente) para designar a fase anterior ao *reading* (alfabetização). *Emergent literacy*, diferentemente de *reading* que está vinculado ao processo de escolarização formal, enfoca os diferentes eventos de letramento envolvendo o mundo da escrita.

De acordo com Soares (2010), esses conceitos acabam se mesclando no Brasil, pois as discussões acerca do letramento estão sempre relacionadas ao conceito de alfabetização. A autora argumenta que embora esses dois processos sejam relacionados, não se pode deixar de evidenciar as diferenças entre eles. Essa junção acarretou um problema: a perda da especificidade da alfabetização, o que contribuiu, pelo menos em parte, para o fracasso escolar.

Soares (2004) alega que, a partir de interpretações equivocadas do Construtivismo⁷, a faceta linguística da alfabetização foi subestimada em relação à faceta psicológica. Acreditava-se, então, que apenas o intenso contato com materiais escritos usados nas práticas sociais seria o suficiente para a criança se alfabetizar.⁸

Esse fato acabou privilegiando as práticas de letramento em detrimento do processo de aquisição do sistema convencional de uma escrita alfabética e ortográfica. Por essa razão, Soares (2004) ressalta a importância de se considerarem as especificidades e a indissociabilidade desses dois processos. Dessa forma,

a alfabetização desenvolve-se no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização. (SOARES, 2004, p. 14)

Então, podemos afirmar que a alfabetização é mais uma das possíveis práticas de letramento. Kleiman (1995, p. 18-19), coadunando com as ideias de Soares, também diferencia os dois vocábulos e define letramento “como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e como tecnologia em contextos específicos, para objetivos específicos”. Portanto, é importante salientar que uma pessoa pode não ser alfabetizada (ou seja, dominar o código da leitura e da escrita), mas ser letrada em alguma medida (ou seja, fazer os usos sociais de leitura e escrita). Por exemplo, ainda que não saiba escrever, uma pessoa pode ditar uma carta, pegar um ônibus, pagar uma conta, escutar ou contar um conto de fadas. Todas essas são práticas letradas que podem ser (e são) exercidas por pessoas alfabetizadas ou não.

Em um interessante artigo, “Práticas de letramento e implicações para a pesquisa e para políticas de alfabetização e letramento”, Soares (2010) defende a tese de que o

⁷ Segundo Marlene Carvalho (2007, p. 87), **construtivismo** é uma teoria, desenvolvida por Jean Piaget, segundo a qual “o conhecimento é construído na interação entre o sujeito (indivíduo que aprende) e o objeto do conhecimento (aquilo que vai ser aprendido). Para aprender, é preciso agir sobre o objeto do conhecimento. Essa ação pode ser de natureza mental (comparar, classificar, ordenar, formular hipóteses, tirar conclusões etc.) ou de natureza material (lidar com objetos concretos)”.

⁸ Emilia Ferreiro (2003) é uma das pesquisadoras que defendem o uso de apenas um dos termos - letramento ou alfabetização - pois, segundo ela, um está compreendido no outro. Reduzir a alfabetização, portanto, apenas ao processo de decodificação vai de encontro às concepções psicogenéticas que postulam a leitura como construção de significados. Também Paulo Freire, para quem a leitura do mundo e a leitura da palavra se retroalimentam, e caracteriza alfabetização como um ato político, esse conceito é estendido e não se limita à decodificação.

conceito de letramento usado no Brasil é semelhante, mas não idêntico, ao conceito de *literacy* usado em outros países. Para confirmar essa tese, a autora explica que há várias perspectivas sobre as quais podemos definir letramento: antropológica, linguística, psicológica, pedagógica.

Do ponto de vista antropológico, letramento são as práticas sociais de leitura e escrita vinculadas a uma dada cultura. Dentro dessa perspectiva, *literacy* seria mais bem traduzida por *cultura escrita* e essa vertente tem como representante Brian Street e o grupo dos Novos Estudos de Letramento, por exemplo. Já na perspectiva linguística, os estudos recaem sobre as diferenças entre a língua escrita e a língua oral. Charolles, estudiosa que se enquadra nessa linha, define letramento como “uma palavra que remete para os aspectos linguísticos, psicolinguísticos e sociolinguísticos das práticas de escrita” (SOARES, 2010, p. 57). Letramento, do ponto de vista psicológico, tem como representante Olson e, para Soares (2010), tal fenômeno é entendido como um processo cognitivo de compreensão e produção de textos escritos. Por fim, na perspectiva pedagógica, adotada no Brasil, consideram-se as habilidades de leitura e escrita dos cidadãos em suas práticas sociais para a definição de letramento.

Embora não seja o objetivo entrar no debate sobre semelhanças e diferenças entre os conceitos de alfabetização, alfabetismo e letramento⁹ convém lembrar que alguns estudiosos adotam o termo alfabetismo como sinônimo de letramento, outros os diferenciam, como Rojo (2009), que define alfabetismo como conjunto de

competências e habilidades ou de capacidades envolvidas nos atos de leitura e escrita dos indivíduos conjunto esse que se diferencia e particulariza de um para outro indivíduo, de acordo com sua história de práticas sociais e que pode ser medido e definido por níveis de desenvolvimento de leitura e escrita (ROJO, 2009, p. 97).

Para essa autora, alfabetismo está próximo do conceito que Soares (2010) apresenta de letramento como perspectiva pedagógica. O alfabetismo, na concepção de Rojo (2009), tem um foco individual, num viés psicológico em que se aferem habilidades e competências cognitivas e linguísticas de leitura e escrita. Já o termo letramento é definido a partir de um ponto de vista sociológico e antropológico e refere-se aos usos e práticas sociais da linguagem. Ribeiro (2003, p. 12), que ancora as discussões de Rojo (2009), denomina alfabetismo para “designar níveis de habilidades da população”, ou seja, o vocábulo é usado

⁹ Esses conceitos não são consensuais entre os diferentes autores e ainda estão em processo de construção, pois podem variar de acordo com o contexto histórico, metodologia e perspectiva teórica.

para aquilo que é mensurável em termos de leitura e escrita em seus usos sociais. Como exemplo dessa concepção de alfabetismo como forma de aferição do letramento, podemos mencionar as pesquisas desenvolvidas pelo Instituto Paulo Montenegro para aferição do INAF – Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional. O objetivo precípua é “fazer um levantamento nacional do alfabetismo funcional de jovens e adultos no Brasil”, pesquisa inédita no Brasil até o ano de 2001 (RIBEIRO, 2003, p. 7). Os resultados comentados e analisados de uma dessas pesquisas estão no livro “Letramento no Brasil”, organizado por Ribeiro (2003).

Em suma, a caracterização de alfabetização, alfabetismo e letramento é algo complexo e sócio-historicamente situado. Escolhemos o uso dos termos alfabetização como distinto de letramento em função do aporte teórico escolhido.

O que podemos perceber, ainda, diante dos diferentes panoramas que envolvem o conceito de **letramento** é que, embora distintos, não são excludentes, nem antagônicos. Entretanto, acreditamos que, de acordo com a perspectiva adotada, os vieses analíticos mudam substancialmente e essas escolhas também refletem as metodologias de análises.

O fato de, no Brasil, termos privilegiado a perspectiva educacional do letramento, vinculando muito esse conceito ao de alfabetização, influenciou o rumo das pesquisas na área. Por isso, concordamos com Soares (2010) quando afirma que faltam, ainda nos dias de hoje, estudos de caráter antropológico.

As implicações para as pesquisas e políticas públicas do viés educacional do conceito de letramento são elencadas pela autora. A primeira refere-se ao fato de lidarmos com a alfabetização e o letramento sob um olhar majoritariamente avaliativo. Estamos avaliando muito e pouco refletimos sobre as causas e circunstâncias do baixo desempenho dos alunos.

A segunda implicação resulta em uma necessidade maior de pesquisas de cunho etnográfico sobre alfabetização e letramento e, por fim, a terceira refere-se ao fato de que embora existam muitas pesquisas na área da alfabetização, são poucas as que buscam relacionar as práticas de leitura e escrita escolares com as práticas de letramento em outros contextos, como diferentes áreas do conhecimento, diferentes culturas, com enfoque nos possíveis valores que tais culturas atribuem à leitura e à escrita, por exemplo. Soares provoca uma reflexão ao dizer que assumimos o modelo autônomo de letramento para tais áreas.

Para referendar tais reflexões, é necessário explicitar, na próxima subseção, os conceitos desenvolvidos por Street (1984, 2003) sobre letramento autônomo e letramento ideológico.

2.2 Perspectivas sociais do letramento: ideologia e poder

Nesta subseção, antes de conceituarmos os modelos autônomo e ideológico de letramento (STREET, 1984, 2003), pretendemos discutir, brevemente, acerca das dimensões sociais e individuais desse fenômeno, a partir de Soares (2000). A diferença entre práticas e eventos de letramentos também será esclarecida, para então, debatermos sobre letramento acadêmico.

Para falar de letramento(s), mobilizamos diferentes aspectos sociais, culturais, históricos e políticos, por isso sabemos que há diferentes ideologias vinculadas a diferentes perspectivas teóricas do termo. Soares (2000) explica que existem duas dimensões do letramento: uma individual e outra social. Essa dicotomia, entretanto, não é algo tão simples de ser elucidado.

Quanto à dimensão individual do letramento, existem muitas dificuldades no que se refere à delimitação de quais habilidades individuais devem ser consideradas como atributos do letramento. Soares (2000) lança duas questões importantes ao considerar, de acordo com a dimensão individual, o processo de leitura e escrita como absolutamente distintos, embora complementares: “quais habilidades e aptidões de leitura e escrita qualificariam um indivíduo letrado? Que tipos de material escrito um indivíduo deve ser capaz de ler e escrever para ser considerado letrado? (SOARES, 2000, p. 70)”.

Tais questões são intrigantes porque, de fato, o letramento é uma variável contínua e não discreta e dicotômica; por essa razão é muito difícil determinar o que seria um indivíduo letrado e um iletrado.

A UNESCO, na década de 50, conforme esclarece Soares (2000), partia da dimensão individual para categorizar o que seria letrado e iletrado. A Organização, em seu documento de 1958, afirma que uma pessoa que consegue ler e escrever uma frase simples de seu cotidiano é considerada letrada, já o cidadão que não consegue fazer isso é iletrado.

Sabemos que isso não é o suficiente para se definir o grau de letramento de uma pessoa, pois os critérios são, em grande parte, vagos. Por esse motivo, os estudiosos que enfatizam a dimensão social do letramento discordam que haja propriedades essencialmente individuais desse fenômeno. Segundo Soares (2000, p. 72), letramento “é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e de escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais”.

Defendemos, pois, que uma perspectiva individual de letramento não abarca toda a complexidade desse fenômeno. Afirma Soares (2000) que a dimensão social do letramento

tem duas versões: uma “fraca”, mais progressista e neoliberal, e outra “forte”, mais radical e revolucionária. Essas versões trazem concepções distintas do que vem a ser o letramento no seu espectro social.

Na versão “fraca”, o letramento tem uma função utilitarista, funcional (por isso, o termo “analfabeto funcional”), ou seja, as práticas de leitura e de escrita devem estar vinculadas ao uso, para que o cidadão “funcione” em um dado contexto social (SOARES, 2000).

Podemos observar essa concepção na definição que Kato desenvolveu, em 1984, ao afirmar que a função da escola é transformar o aluno em um cidadão *funcionalmente letrado* e fazer uso da linguagem para *evoluir cognitivamente* com o objetivo de *atender* às demandas sociais. Percebemos, portanto, uma visão do caráter utilitarista do letramento.

Para Soares (2000), as crenças vinculadas ao conceito funcional do letramento são muitas: fazendo usos adequados da leitura e da escrita, o cidadão terá sucesso pessoal e profissional, desenvolvimento cognitivo e econômico, além de mobilidade social.

Evidentemente, essa perspectiva “fraca” do letramento tem implicações nas relações de poder exercidas socialmente, porque parece que, desse ponto de vista, o letramento é um fenômeno neutro em que bastaria haver uma lista de habilidades a serem adquiridas para que o indivíduo se tornasse letrado.

De outro viés, na sua versão “forte”, conforme explica Soares,

o letramento não pode ser visto como instrumento neutro a ser usado nas práticas sociais quando exigido, mas é essencialmente um conjunto de práticas socialmente construídas que envolvem a leitura e a escrita, geradas por processos sociais mais amplos, e responsáveis por reforçar ou questionar valores, tradições e formas de distribuição de poder presentes nos contextos sociais. (SOARES, 2000, p. 74 -75)

Concordamos com a autora quando defende que letramento é um conjunto de práticas socialmente construídas e vamos além, ao defender a centralidade dos aspectos sociais, culturais e políticos envolvidos nesse fenômeno. É inegável a relevância do letramento cultural, por exemplo, que pode ou não estar atrelado à escrita e à leitura, assim como outras formas de letramento não institucionalizadas.

Kleiman (1995) mostra, no entanto, que a escola, a mais importante agência de letramento, preocupa-se apenas com um tipo de prática de letramento, a alfabetização, enquanto outras agências como igreja, família, trabalho, clubes apontam para orientações

diferentes. As instituições de ensino, portanto, não podem ficar alheias a essas discussões, pois isso afeta diretamente as relações de ensino-aprendizagem.

Nessa mesma linha de reflexão, Rojo (2009) apresenta a categorização de Hamilton (2000), que classifica letramentos em dominantes e vernaculares. Os dominantes são aqueles institucionalizados, vinculados às organizações formais (escola, universidades, igrejas, sistema jurídico etc.), que preveem agentes culturalmente poderosos (professores, autoridades religiosas, juízes).

Para Hamilton (2000), os letramentos dominantes, ao possuírem discursos especializados, determinados pelas comunidades de suas práticas, tornam-se importantes instrumentos de poder. Os letramentos dominantes são, pois, “poderosos na proporção do poder da instituição que lhes dá forma” (HAMILTON, 2000, p. 4, tradução nossa¹⁰).

Já os letramentos vernaculares têm sua origem na vida cotidiana e em função disso são mais marginalizados, pois não são regulados por organizações sociais e, por essa razão, são mais comuns nas esferas privadas. Além do mais, os letramentos vernaculares são aprendidos informalmente e em vista disso os papéis sociais dos participantes como especialistas ou aprendizes são flutuantes. Por isso, podem variar de contexto para contexto. Dessa forma, conforme define Hamilton (2000), os letramentos vernaculares são tão diversos quanto as práticas sociais o são.

Dentro dessa perspectiva **social** e **política** de letramento, em que se busca refletir etnograficamente sobre as práticas de leitura e escrita, Street (1984) propõe a definição de letramento autônomo e letramento ideológico, que serão explicitados a seguir.

2.3 Letramento autônomo e letramento ideológico

Conforme já sinalizado, Street (1984) propõe que o termo seja usado no plural (letramentos) e não no singular (letramento). O autor, a partir de suas pesquisas etnográficas desenvolvidas nas áreas rurais do Irã, na década de 70, defende o reconhecimento dos letramentos múltiplos como práticas sociais que variam no tempo e espaço e estabelecem-se em relações de poder e ideologia.

¹⁰ No original: Dominant literacies are powerful in proportion to the power of the institution that shapes them.

Ao se inserir em vilas nas quais boa parte dos moradores era analfabeta – pois o processo de instalação de escolas nesses lugares estava se iniciando –, Street (1984) percebeu que havia muitas práticas de letramento nas atividades religiosas, comerciais e escolares entre as pessoas daquela região. Assim, foi por meio dessas observações etnográficas que o autor desenvolveu dois conceitos cruciais para os estudos de letramento: o modelo de letramento autônomo e o modelo de letramento ideológico.

Já no início de seu clássico livro *Literacy in theory and practice*, de 1984, Street define letramento como um termo síntese para resumir concepções de leitura e escrita e afirma que essas concepções têm caráter situado em uma ideologia e não podem ser tratados como neutros ou técnicos apenas. Pelo contrário, o autor procura demonstrar que as escolhas das práticas que são ensinadas e o modo de transmiti-las dependem da natureza da formação social.

Assim, para o autor:

as habilidades e os conceitos que acompanham a aquisição do letramento, em qualquer que seja a forma, não se originam de forma automática das qualidades inerentes do letramento, como alguns autores querem nos fazer acreditar, mas são aspectos de uma ideologia específica. A fé no poder e nas qualidades do letramento é ela própria socialmente aprendida e não é uma ferramenta adequada para compreender uma descrição de sua prática (STREET, 1984, p. 1¹¹).

Essas considerações sinalizam a importância de uma visão etnográfica para os estudos de letramento, pois como uma prática social, esse fenômeno não pode ser estudado isoladamente. Além disso, o autor destaca a importância de não tomarmos o letramento como algo que por si só será transformador da sociedade, concepção essa que, muitas vezes, vemos na mídia e até mesmo nas instituições educacionais. O autor argumenta que as concepções de leitura e escrita para uma dada sociedade dependem do contexto, por isso, tais conceitos são situados em uma ideologia e não podem ser isolados ou tratados como “neutros” ou meramente técnicos. Por essa razão, Street (1984) acredita que as escolhas das práticas a serem ensinadas e o modo de transmiti-las dependem da natureza da formação social.

O modelo autônomo, para Street (2003), concebe o letramento *per se*, ou seja, é visto como algo neutro e universal; as práticas de leitura e escrita são individuais

¹¹ No original: The skills and concepts that accompany literacy acquisition, in whatever form, do not stem in some automatic way from the inherent qualities of literacy, as some authors would have us believe, but are aspects of a specific ideology. Faith in the power and qualities of literacy is itself socially learnt and is not an adequate tool with which to embark on a description of its practice.

(autônomas), e nessa concepção objetiva-se proporcionar a ascensão econômica da população.

Assim, saber ler e escrever, nessa perspectiva, é dominar uma técnica, uma habilidade que deve ser usada em toda e qualquer situação, pois é um saber autônomo, independente do contexto. Os que não dominam essas habilidades são vistos como incompetentes, analfabetos e até mesmo com problemas cognitivos. O estudioso critica tal modelo ao ponderar que, nessa abordagem, uma classe social e cultural impõe suas concepções de letramento sobre as outras.

Como alternativa a esse modelo autônomo de letramento, Street (1984 e 2003) apresenta o modelo ideológico, que é culturalmente sensível. Segundo o autor, o letramento é visto como uma prática social e não uma técnica ou habilidade neutra que depende exclusivamente do indivíduo. Nessa perspectiva, é impossível separar práticas de letramento das estruturas culturais e de poder da sociedade. Nesse sentido, letramento nunca é algo neutro e está repleto de ideologia e política.

Dessa forma, Street (2003) aponta para a importância de se reconhecer os letramentos múltiplos que variam no tempo, no espaço, de acordo com as relações de poder exercidas socialmente. Isso nos leva a crer que sempre haverá letramentos dominantes, marginalizados e de resistência.

Embora essas reflexões datem da década de 80, portanto, há mais de trinta anos, elas ainda estão longe de serem consensuais e até mesmo disseminadas tanto em intuições de ensino, como em outras agências de letramento. O que vemos em alguns veículos midiáticos, por exemplo, é um retorno a um pensamento conservador, num viés do letramento autônomo.

O autor sintetiza seis características do modelo ideológico de letramento. A primeira diz respeito ao fato de que o letramento depende das instituições sociais nas quais está inserido. A segunda característica indica que o letramento está envolto de significados políticos e ideológicos, por isso não é autônomo. Já a terceira corrobora a pressuposição do caráter situado do letramento, pois “as particularidades das práticas de leitura e escrita, que são ensinadas em qualquer contexto, dependem dos aspectos da estrutura social e do papel das instituições de ensino” (STREET, 1984, p. 8 ¹²).

Na quarta proposição, o autor defende que os processos pelos quais se dá o aprendizado da leitura e da escrita norteiam o significado do letramento para os profissionais da educação. O quinto apontamento de Street (1984) sobre o modelo ideológico refere-se à

¹² The particular practices of reading and writing that are taught in any context depend upon such aspects of social structure as stratification and role of educational institutions.

necessidade do reconhecimento dos letramentos múltiplos e não apenas do letramento escolar, aquele que ainda é legitimado socialmente.

Por fim, na sexta característica, Street (1984) afirma que “os teóricos que tendem para o modelo ideológico e, por conseguinte, afastam-se do modelo autônomo, pautam suas análises pela natureza política e ideológica das práticas e letramento” (STREET, 1984, p.8¹³). Ou seja, o autor reforça a ideia de que as pesquisas sobre letramento devem ter um caráter eminentemente sociocultural, histórico, político e ideológico.

Como desdobramento das reflexões apresentadas acima, surgem os termos práticas e eventos de letramento, discutidos à frente.

2.4 Eventos e práticas de letramento

Dois conceitos basilares para os Novos Estudos de Letramento são os de práticas e eventos de letramento. Street (2012) observa que surgiram, nos últimos anos, muitos termos acerca desse fenômeno, tais como eventos de letramento, práticas de letramento, padrões de letramento, atividades de letramento, situações de letramento, entre outros. O uso desses termos, segundo o autor, deve ser usado com maior precisão e requer muito cuidado, pois são termos técnicos.

Street (2012) chama atenção para a expressão **prática de letramento** e considera que o seu uso preciso pode trazer um olhar mais analítico e menos descritivo nas pesquisas sobre letramento. Segundo ele, os estudiosos da área têm tomado esse conceito como tácito e por essa razão, muitas vezes, não se preocupam em esclarecer sua definição. O que tem ocorrido é falta de rigor terminológico, o que acarreta direcionamentos distintos nas pesquisas.

O próprio autor, ao apresentar a definição de múltiplos letramentos (STREET, 1984), o fez para contrapor a ideia, ainda enraizada, de letramento como algo único, autônomo, técnico à ideia de letramento culturalmente situado, ideológico, múltiplo, por isso, seu uso no plural e não no singular.

Ele esclarece, também, que o conceito apresentado em 1984, no livro *Literacy in theory and practice* difere do de “múltiplos letramentos” do Grupo de Nova Londres (CAZDEN, 1996, KRESS, 1997). A noção proposta pelo referido Grupo faz referência não aos

¹³ No original: “writers who tend towards this model and away from the ‘autonomous’ model recognize as problematic the relationship between the analysis of any ‘autonomous’, isolable qualities of literacy and the analysis of the ideological and political nature of literacy practice.”

letramentos vinculados às múltiplas culturas, mas “a formas múltiplas de letramento associadas a canais ou modos, como o letramento do computador, o letramento visual” (STREET, 2012, p. 72).

Consideramos importante apresentar aqui essa distinção feita por Street (2012) porque ele nos alerta para um perigo de um *determinismo* em relação ao termo multiletramentos. É necessário que o enfoque dos estudos não recaia apenas aos usos relacionados ao computador, ou outros canais midiáticos, mas sim em relação às práticas sociais vinculadas a esses mecanismos. Assim, para Street (2012, p. 74) “são as práticas sociais que atribuem significados e conduzem a efeitos e não o canal em si mesmo”.

Tal proposição vai ao encontro da defesa, pelo autor, de que “cultura é um verbo”. Heath e Street (2008) propõem que “cultura” seja pensada como um verbo e não como um substantivo (algo fixo), pois a cultura é algo sem limites, um caleidoscópio, dinâmico. Portanto, cultura é um processo que pode ser contestado e não um repositório de atributos, ou seja, é parte do processo e não um dado (HEATH; STREET, 2008; STREET, 2012). Impossível, pois, desvinculá-la dos conceitos de eventos e práticas de letramento, a seguir expostos.

O termo “eventos de letramento” é derivado da expressão “eventos de fala”, com origem na sociolinguística, e foi usado, segundo Street (2012), pela primeira vez, em estudos de letramento, por Anderson, Teale e Estrada, em 1980.

Mas, o conceito foi “popularizado” no meio acadêmico por Shirley Heath, em 1982, a partir das pesquisas etnográficas publicadas no livro *What no bedtime story means: narrative skills at home and school*. Para a antropóloga, evento de letramento é “qualquer situação em que algo escrito é parte constitutiva da natureza das interações dos participantes e de seus processos interpretativos” (HEATH, 1982, p. 93, tradução nossa). Dessa forma, para Heath (1982), os eventos de letramento pressupõem o uso da escrita para compreensão de uma dada interação entre as pessoas, em um contexto **observável** e específico.

Destacamos “observável” porque, como defende Street (2012), os eventos requerem um olhar etnográfico para que façam sentido nas análises, podendo, dessa forma, ser “fotografados”, diferentemente das práticas de letramento, que são padrões mais gerais socialmente estabelecidos.

Assim, os eventos têm um caráter mais situado, enquanto as práticas estão ligadas à natureza social e cultural em contextos amplos. Por isso, os significados dos letramentos não se dão *a priori*, por meio de dados estatísticos ou conceitos pré-estabelecidos, mas a partir das práticas de letramento que se referem “a essa concepção cultural mais ampla de

modos particulares de pensar sobre a leitura e a escrita e de realizá-las em contextos culturais” (STREET, 2012, p. 77).

Dessa forma, é importante destacar que os eventos de letramento emergem das práticas sociais de leitura e de escrita, já as práticas estão em um nível mais elevado de abstração porque levam em conta os modelos sociais de letramento. Ao se tornarem frequentes, os eventos podem vir a serem práticas de letramento.

Street e Castanheira (s.d.) esclarecem que o conceito de práticas de letramento amplia e detalha as análises que envolvem tanto a linguagem escrita “quanto as concepções de escrita e leitura predominantes num grupo social”.

Para Barton e Hamilton (2000) as práticas de letramento são definidas como

os modos culturais de utilização da língua escrita a que as pessoas recorrem em suas vidas. No sentido mais simples, as práticas de letramento são o que as pessoas fazem com o letramento. Entretanto, as práticas não são unidades de comportamento observáveis, pois também envolvem valores, atitudes, sentimentos e relações sociais. Isso inclui a consciência que as pessoas têm de letramento, as construções do letramento e os discursos do letramento, como as pessoas conversam sobre o letramento e constroem seu significado. Esses processos são internos ao indivíduo; ao mesmo tempo, as práticas são os processos sociais que ligam as pessoas umas às outras, e incluem cognições compartilhadas representadas em ideologias e identidades sociais. (BARTON; HAMILTON, 2000, p. 7-8, tradução de Izabel Magalhães, 2012).

Na mesma direção de Street (2012), Barton e Hamilton (2000, p. 8), a partir da assertiva de que letramento é uma prática social, elaboram seis proposições que envolvem a natureza desses conceitos: a) o letramento é compreendido como uma prática social e tais práticas podem ser inferidas de eventos que são mediados por textos escritos; b) há diferentes letramentos associados a diferentes esferas de atividade; c) determinados letramentos são mais dominantes e influentes que outros, assim como as instituições sociais e as relações de poder podem moldar as práticas de letramentos; d) as práticas de letramentos são imbuídas de intenções e são envolvidas em objetivos sociais e práticas culturais amplos; e) o letramento é situado historicamente; e por fim, f) as práticas de letramento mudam constantemente e novas práticas emergem por meio de aprendizagem informal e diferentes modos de compreensão.

Como muito bem pondera Picolli (2010), a partir da primeira premissa apontada por Barton e Hamilton (2000) pode-se afirmar que o letramento é constituído por práticas, eventos e textos, pois as práticas são observáveis em eventos mediados por materiais escritos.

Em suma, conforme sintetizam Street e Castanheira (s.d.):

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.

Os autores sinalizam ainda que os conceitos são abordados no plural para indicar que o valor social que é atribuído à leitura e escrita é variável e depende do contexto e dos sujeitos envolvidos. Segundo esses autores, eventos e práticas de letramento são modelos analíticos de que pesquisadores lançam mão para compreender os usos e os significados da leitura e da escrita em diferentes contextos sociais.

Essas considerações são particularmente importantes para este trabalho, porque a partir da observação de eventos de letramento de uma comunidade discursiva¹⁴ específica (através de gravação de aulas, entrevistas com alunos e professores) poderemos refletir sobre as práticas de escrita do gênero monografia, levando em consideração o contexto em que esses eventos ocorrem, a voz dos participantes, bem como suas ações.

Embora sucinta, a revisão dos estudos de alfabetização e letramento no Brasil e de alguns tópicos que alicerçam o grupo Novos Estudos do Letramento foi relevante para a compreensão dos conceitos que uso na presente tese sobre as práticas de escrita e leitura em um contexto mais específico, o acadêmico. Esses conceitos, conforme mencionado acima, não são consensuais, estão em construção: Magda Soares, por exemplo, no texto de 2010, revê algumas de suas definições de letramento se compararmos com o artigo de 2004 e os artigos publicados por ela na década de 80 e organizados no livro “Alfabetização e Letramento”, de 2003.

Assim, mesmo que esses conceitos sejam debatidos de forma exaustiva na área de linguagem, há ainda lacunas no que se refere à compreensão do que vem a ser alfabetização e letramento, em especial quando se pensa objetivamente nos desdobramentos pedagógicos. Ao longo da revisão bibliográfica, vi artigos publicados em periódicos importantes que, embora

¹⁴ O conceito de comunidade discursiva, segundo Swales (1990), refere-se aos membros que trabalham rotineiramente com um determinado gênero e por isso têm um maior domínio de suas convenções. “Uma das condições essenciais para fazer parte de uma dada comunidade discursiva é, portanto, dominar razoavelmente os gêneros que ela detém, é ser capaz de manejar as convenções comunicativas e pragmáticas dessa comunidade” (SILVA, 2005).

apresentem pressupostos teóricos atualizados e pertinentes, deixam transparecer certas concepções equivocadas, o que me leva a crer que esse debate está longe de ser ultrapassado.

Para ilustrar o que estou querendo dizer, cito artigo “Formação leitora dos alunos do ensino superior: análise da construção desse processo” de Quaglia, Bonnici e Paixão (2014), publicado em um dossiê sobre letramentos acadêmicos em um periódico de educação e linguagem. O artigo tem como objetivos “caracterizar o processo de leitura de graduandos de um curso e descrever as contribuições dos professores de Língua Portuguesa à apropriação da capacidade leitora” (QUAGLIA, BONNICI E PAIXÃO, 2014, p. 79). Os autores evocam referências como Soares, Bakhtin, Baltar, Solé para discutir a leitura em um curso de graduação. Também analisam uma questão de prova¹⁵ na qual os alunos elaboraram diferentes respostas. As conclusões a que os autores chegam deixam transparecer, de certa forma, alguns mitos¹⁶ relacionados à leitura e à escrita no ensino superior. A seguir, reproduzo trechos da conclusão, que sintetiza as ideias defendidas pelos autores ao longo do trabalho:

Como resultado deste trabalho, identifica-se que os acadêmicos da graduação, que participaram da pesquisa, leem pouco e têm extrema dificuldade de escrita. Destaca-se que a formação de leitores na graduação requer um trabalho sistematizado com a linguagem durante todo o processo formativo, e que **o não trabalho dessa habilidade nas séries iniciais agrava ainda mais o problema**, tornando-se fator determinante no êxito ou no fracasso escolar.

Das respostas apresentadas pelos alunos na avaliação, analisadas neste trabalho, **concluimos que são, na maioria, analfabetos funcionais cuja interpretação de um simples ditado popular torna-se um complexo exercício mental**. É certo que se trata de alunos em fase inicial de graduação e que possuem uma longa jornada até o encerramento do seu curso, porém, tristemente, **reconhecemos que pouca coisa será alterada se continuarmos com as abordagens já mencionadas e, evidentemente, ineficazes**.

De nossa parte, não há como julgar se as respostas estão certas ou erradas, mas compreender que elas se inserem em trajetórias de vida particulares e que, cabe a nós, professores, sugerir estratégias de intervenção pedagógica para auxiliá-los a adequar seu discurso às necessidades de cada contexto. Se não ouvimos o que gostaríamos quando solicitamos que interpretassem o desditado “Diga-me, e sabereis quem és”, **temos que ter a sensibilidade e a humildade de trabalhar a sistematização da linguagem com esses acadêmicos, a fim de potencializar sua capacidade leitora**.

¹⁵ “Em uma prova na disciplina de Língua Portuguesa de uma determinada turma foi solicitado o seguinte: Questão: Um clássico ditado popular afirma: “*Diga-me com quem andas que te direis quem és*”. Fazendo um trocadilho, poderíamos criar um desditado mais ou menos assim: *Diga-me, e sabereis quem és*. Qual é a interpretação mais adequada desse enunciado?” (QUAGLIA, BONNICI; PAIXÃO, 2014, p. 87).

¹⁶ Alguns dos mitos relacionados à linguagem serão discutidos no capítulo de análise.

Pensando na diversidade de gêneros aos quais temos acesso rotineiramente, a sugestão de circuitos de gêneros, que desafiem e estimulem, parece uma estratégia viável. Mais precisamente, trazer os recursos diversos para serem trabalhados dentro no universo escolar, pois somente debater sobre a importância da leitura é pouco, **praticar exaustivamente a leitura dentro e fora das salas de aula, mas de forma a desenvolver mais e mais o cognitivo é o que vai nos trazer resultados.**

O professor é quem deve refletir sobre quem são seus acadêmicos, sobre o que esses graduandos esperam encontrar, **já que não possuem uma real capacidade de reflexão, pois não praticaram o exercício da leitura e, conseqüentemente, da escrita.** É fundamental saber qual a visão de mundo de cada indivíduo para que, como formador, se possa encontrar pistas de como desenvolver esses leitores com o maior poder crítico possível. Retoma-se aqui o que já foi mencionado anteriormente, ou seja, **se esse educando se sentir responsável por seu processo de formação leitora, então se encurtará o caminho, pois esse, com autonomia, buscará ampliar mais e mais suas potencialidades** (QUAGLIA, BONNICI E PAIXÃO, 2014, p. 89, grifos nossos).

Para uma rápida reflexão do que foi mencionado no artigo, nos perguntamos sobre a pertinência da interpretação do “desditado” em uma prova de língua portuguesa no ensino superior. Como não tivemos acesso ao contexto em que se deu essa prova, não é possível avaliar sua relevância, mas achamos complicado concluir que os alunos são “analfabetos funcionais” a partir da resposta de uma prova. A visão de leitura subjacente parece estar vinculada ao modelo autônomo de letramento (STREET, 1984, 2003) na qual se concebe tal prática como uma habilidade cognitiva individual, pois os autores asseveram que a simples interpretação de um ditado “torna-se um complexo exercício mental” e sugerem que os estudantes devam praticar a leitura para desenvolver melhor “o cognitivo”.

Além disso, defendem que os professores devem ter sensibilidade para trabalhar a “sistematização da linguagem” a fim de “potencializar a capacidade leitora” evidenciando, dessa maneira, uma visão de “socialização acadêmica¹⁷” (STREET, 2010c), na qual se

¹⁷ Os modelos “habilidades de estudo”, “socialização acadêmica” e “letramentos acadêmicos” serão mais bem definidos a seguir. Por hora, sintetizamos as seguintes características de cada um deles: **Habilidades de estudo:** letramento como habilidade cognitiva individual; dificuldades de leitura e escrita vistas como patologia; foco na correção de aspectos da superfície do texto (gramática e ortografia); escrita como habilidade técnica e instrumental; fontes teóricas: Behaviorismo e Programas de treinamento. **Socialização acadêmica:** objetivo: inserção do aluno no meio acadêmico; cultura acadêmica vista como homogênea e linear; relações de poder não problematizadas; texto visto como elemento transparente; fontes: Psicologia Social, Antropologia e Construtivismo. **Letramentos acadêmicos:** Foco nas relações de poder, identidade e autoridade no meio acadêmico; letramento como prática social: escrita vista como identidade; relação entre a escrita do aluno e o meio acadêmico; fontes: Novos Estudos de Letramento, Análise Crítica do Discurso, Linguística Sistêmico Funcional e Antropologia Social (STREET, 2010c).

acredita que o aluno deve ser introduzido e moldado em um novo mundo, o acadêmico. Ainda que Quaglia, Bonnici e Paixão (2014) proponham que os docentes devam ter ciência de quem são seus alunos, essa proposta se dá porque, segundo esses autores, os alunos não têm a real capacidade de reflexão porque não praticaram ao longo da vida as atividades de leitura e escrita. Mais uma vez, esse tipo de afirmação nos remete não só ao modelo autônomo de letramento, como às categorias habilidades de estudo e socialização acadêmica, tal qual advoga Street (1984, 2003, 2010c). Além disso, sem um estudo etnográfico mais aprofundado, tais afirmações podem não refletir o que acontece, de fato.

Ao fim, imputam aos graduandos a responsabilidade do encaminhamento de sua formação leitora, acreditando que essa é uma forma de aumentar suas potencialidades. Essas considerações evidenciam uma visão de leitura como uma habilidade cognitiva individual, afastando toda a história de letramento pregressa dessas pessoas. Essa versão fraca do letramento (SOARES, 2000), em que as práticas de leitura e de escrita são vistas com uma função utilitarista para inserir os sujeitos no mundo de forma eficiente, ainda ecoa não só nas escolas e universidades, mas parece fazer, ainda hoje, parte do senso comum. Em outras palavras, a força simbólica do cidadão funcionalmente letrado, evoluído cognitivamente e que atende às demandas sociais ainda está arraigada no nosso imaginário.

Enfim, o objetivo dessas reflexões é justificar a relevância do debate em torno dos conceitos de alfabetização e letramento nesta tese, pois a despeito de parecerem conceitos já “semanticamente saturados”, ainda estão em construção e precisam ser retomados, discutidos e reavaliados sempre.

2.5 Letramentos Acadêmicos e suas especificidades

Após a reflexão sobre estudos de letramento no Brasil e de conceitos importantes para a vertente teórica em que nos apoiamos, os Novos Estudos de Letramento, nesta subseção, diferenciamos Letramentos Acadêmicos (em maiúsculas) e letramentos acadêmicos (em minúsculas). Em seguida, um panorama dos estudos de Letramentos Acadêmicos será descrito, assim como alguns conceitos específicos sobre letramentos acadêmicos. As dimensões escondidas relacionadas às práticas de leitura e de escrita no ensino superior também serão objeto de reflexão.

2.5.1 Breve panorama dos estudos sobre Letramentos Acadêmicos

Lillis e Scott (2007) alertam que a expressão “letramentos acadêmicos” tem sido usada, ao longo dos últimos vinte anos, em diversos contextos, desde cursos de escrita para inserção de novos alunos no meio acadêmico, numa perspectiva instrumental, até visões mais ampliadas das convenções textuais no ensino superior. Entretanto, as autoras defendem que os Letramentos Acadêmicos devem ser considerados como um campo de pesquisa aplicada que tem suas próprias epistemologias, raízes históricas, ideológicas e metodológicas.

Dessa forma, os Letramentos Acadêmicos, como vertente teórica, surgiram na década de 90, no Reino Unido, conforme esclarecem Russel et al (2009), e concebem os letramentos como uma prática social. Para Lillis e Scott (2007), nessa vertente, em que se propõe a junção entre pesquisa e prática, o ensino-aprendizagem da escrita é compreendido a partir de seus contextos sócio-históricos e, por isso mesmo, institucionais. Assim, as pesquisas levam em conta a ideologia e a identidade dos sujeitos envolvidos, sua história, sua representação de linguagem, o campo disciplinar e, por essa razão, são passíveis de transformação.

Situamo-nos, também, nessa perspectiva teórica, assim, convenciamos usar “Letramentos Acadêmicos”, com iniciais maiúsculas, para designar essa vertente de estudos e “letramentos acadêmicos” para nos referir aos diversos tipos de letramentos envolvidos nas práticas de escrita no ensino superior (STREET; LEA, 2014). A intenção dessa escolha não é, de forma alguma, estabelecer uma dicotomia, pois não são conceitos opostos, pelo contrário, estão imbricados, mas essa foi uma forma de enfatizar a linha teórica à qual nos alinhamos e diferenciá-la de outras visões mais instrumentais da escrita acadêmica, nem sempre ancoradas nos pressupostos dos Novos Estudos de Letramento.

Os Letramentos Acadêmicos emergiram, como será explicado à frente, de acordo com Lillis e Scott (2007), em um contexto de ampliação do número de vagas no ensino superior no Reino Unido, quando houve uma mudança do perfil dos estudantes: uma nova camada social começou a ocupar os bancos das universidades, com suas histórias e diferentes letramentos. Fenômeno muito parecido ocorreu no Brasil, alguns anos depois, com a ampliação das vagas tanto em universidades públicas com programas como o REUNI¹⁸, como

¹⁸ Reuni “é um programa do governo federal de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidade Federais brasileiras. Tem como objetivo dar às instituições condições de expandir o

em instituições privadas, com ProUni¹⁹ e outros tipos de concessão de bolsas de estudos, por exemplo, o FIES²⁰. Daí a importância de apresentação desse histórico.

As abordagens teóricas sobre os processos de leitura e escrita no ensino superior se deram de diferentes formas nos Estados Unidos e Reino Unido. Decidimos falar a respeito dos marcos teóricos desses países porque vêm de lá as principais teorias usadas neste trabalho; além disso, influenciaram importantes pesquisas desenvolvidas no Brasil.

Em *Exploring Notions of Genre in “Academic Literacies” and “Writing Across the Curriculum”: Approaches Across Countries and Contexts*, David R. Russell, Mary Lea, Jan Parker, Brian Street e Christiane Donahue (2009) apresentam um percurso histórico dos estudos sobre letramento, mais especificamente o acadêmico, sobre o qual passaremos a discutir. Apoiar-nos-emos, também, no artigo *Dimensões Escondidas na Escrita de Artigos Acadêmicos*, de Brian Street (2010c) e no trabalho de Lea e Street, de 1998, *Student writing in higher education*.

A tradição de cursos de produção textual nas universidades dos Estados Unidos já dura mais de um século e tem como modelo teórico a “Escrita em Diferentes Disciplinas” (*Writing Across the Disciplines*, WAC). Na década de 70, nas palavras de Russell et al. (2009), as bases teóricas que sustentavam a “Escrita em Diferentes Disciplinas” advinham da teoria cognitiva, que foram paulatinamente mudando de orientação.

Já na década de 80, estudos linguísticos e etnográficos orientavam as pesquisas sobre a escrita no ensino superior com base nos gêneros. Os processos de escrita eram compreendidos, portanto, como uma prática textual. Destacam-se, dessa época, os trabalhos de Bazerman (1988).

De acordo com as considerações de Street (2010c, p. 544), dentro desse panorama, as Teorias de Gêneros trouxeram uma nova forma de abordar a questão da leitura e da escrita no ensino superior, pois enfocavam que “há uma variedade de comunidades discursivas com suas próprias normas e convenções para a construção do conhecimento e o debate acerca dele; e que os textos variam linguisticamente de acordo com sua finalidade e contexto”. Podemos perceber, dessa forma, que essa é uma abordagem mais sensível e que

acesso e garantir condições de permanência no Ensino Superior”. www.reuni.mec.gov.br. Acesso em agosto de 2015.

¹⁹ ProUni: programa do governo federal que oferece bolsas parciais ou integrais a estudantes de baixa renda. www.prouni.mec.gov.br

²⁰ Fies: Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior, programa de financiamento total ou parcial para alunos de baixa renda. No Fies, após colar grau, o estudante tem 18 meses para começar a pagar o financiamento.

considera, em suas reflexões, os aspectos sociais e não apenas os aspectos estruturais do texto.

Street (2010c) esclarece que uma das abordagens de gêneros desenvolveu-se na Austrália, com base na linguística sistêmico funcional, de Halliday e Hasan, com ênfase nos aspectos linguísticos do texto e suas relações com as funções sociais. Nos Estados Unidos, as teorias de gêneros tiveram por base a sociorretórica de Swales (1990), para quem o conceito de comunidade discursiva tem papel central. A escrita, nessa orientação teórica, é uma comunicação direcionada a objetivos, no contexto social de uma comunidade acadêmica específica.

Já a noção de letramento acadêmico, conforme mencionado acima, tem sua origem nos estudos que emergiram de pesquisas desenvolvidas no Reino Unido, na década de 90 e tinha como suporte teórico os Novos Estudos de Letramento. Até essa época, pouca atenção era dada, pelos pesquisadores desse grupo, às questões de leitura e de escrita no ensino superior. Conforme esclarecem Russell et al. (2009), uma exceção foi o trabalho de Houssel²¹, de 1988, no qual foram investigadas as dificuldades que os alunos enfrentavam porque desconheciam os discursos usados na universidade.

O referido estudo trouxe algumas boas contribuições, pois Houssel definiu o discurso acadêmico como um tipo particular de escrita que tem um conjunto de convenções e com códigos próprios. Em suas pesquisas, o autor procurou mostrar a necessidade de adequação da escrita nas diferentes disciplinas e de tornar explícitos aos alunos que existem diferentes modos de se escrever, dependendo do campo disciplinar. Embora isolado, percebemos que os resultados desse estudo foram embrionários para alguns conceitos desenvolvidos, mais tarde, pelos Novos Estudos de Letramento.

De acordo com Russell et al. (2009), o ensino superior no Reino Unido, no início da década de 90, passou por profundas transformações quando deixou de existir a divisão entre cursos politécnicos e cursos universitários. Houve uma unificação tanto em termos administrativos, como no âmbito das políticas de financiamento.

Essa mudança, para os autores, acarretou um número maior de alunos, sem necessariamente aumentar os recursos financeiros. Além disso, um “novo” público (que

²¹ As publicações elencadas nessa seção, em nota de rodapé, são, a título ilustrativo, algumas das referências apresentadas pelos autores ao longo do histórico mostrado por eles. Por esse motivo, não estão nas referências finais.

HOUSELL, D. Towards an anatomy of academic discourse: Meaning and context in the undergraduate essay. In R. Saljo (Ed.), *The written world: Studies in literate thought and action* (pp. 161-177). Berlin: Springer-Verlag. 1988.

estava à margem) surgiu nas universidades em função de aberturas de mais vagas. Houve, então, uma necessidade de criação de cursos de nivelamento, chamados de centros de apoio à aprendizagem, em que os alunos tinham aulas em grupos menores, para orientações mais específicas, com seus professores.

Foi a partir da interface entre as teorias de letramento e a reflexão sobre a prática de escrita dos alunos desses “centros” que nasceram as primeiras publicações sobre letramento acadêmico²².

Como no Reino Unido existiam poucas publicações na área, muitas fontes teóricas vieram dos Estados Unidos, particularmente dos trabalhos de Bazerman²³. Embora suas pesquisas fossem voltadas à escrita de pessoas já experientes e o grupo do Reino Unido se interessasse pela escrita de alunos de graduação, as reflexões de Bazerman contribuíram de modo relevante, principalmente porque o autor defendia que diferentes escolhas de “como” e o “que” se escreve resultam em diferentes significados (RUSSELL et. al, 2009). Além disso, a pesquisa de Bazerman analisou quais eram os conhecimentos prévios e as experiências que os alunos traziam para a construção da escrita acadêmica.

Em 1996, Street²⁴ publicou um trabalho seminal sobre letramentos acadêmicos e a perspectiva teórica adotada ficou conhecida como Novos Estudos de Letramento. Nesse trabalho, o autor retoma os conceitos desenvolvidos em 1984 sobre os modelos autônomos de letramento (aquele em que o letramento é tido como uma habilidade técnica de escrita, que pode ser usada em qualquer contexto, de forma autônoma) e o modelo ideológico (aquele que destaca a natureza social e contextual das práticas de letramento e suas relações de poder e autoridade). Nessa visão, o letramento como prática social possui uma forte carga ideológica, como já abordado nas seções anteriores.

Russell et. al. (2009) apontam que o grupo dos Novos Estudos de Letramento preocupa-se, até meados dos anos 90, com a escola básica e em diferentes contextos sociais

²²IVANIC, R. *Writing and identity: The discursal construction of identity in academic writing*. Amsterdam: John Benjamins. 1998.

LILLIS, T. New voices in academia? The regulative nature of Academic writing conventions. *Language and Education*, 11(3), 182-199. 1997.

JONES, C., TURNER, J., & STREET, B. (Eds.). *Students writing in the university: Cultural and epistemological issues*. Amsterdam: John Benjamin. 1999.

²³BAZERMAN, C. *Shaping written knowledge: The genre and activity of the experimental article in science*. Madison: University of Wisconsin Press. 1988.

²⁴STREET, B. Academic literacies. IN D. BAKER, C. FOX, & J. CLAY (Eds.), *Challenging ways of knowing: Literacies, numeracies and sciences* (pp. 101-134). Brighton, United Kingdom: Falmer Press. 1996.

como no Irã e África, mas não havia pesquisado as práticas de leitura e de escrita nas instituições em que trabalhavam: a universidade.

Ainda que trabalhos anteriores, como os de Lea (1994)²⁵, já discutissem a escrita como prática social, opondo-se explicitamente contra os modelos de escrita dominantes, ainda não havia referência ao termo letramento acadêmico como tal. Esses trabalhos trouxeram, porém, importantes contribuições, como o conceito de “discurso”. Ivanic (1998)²⁶ também investigou diferentes tipos de discurso na escrita dos estudantes (RUSSELL et al, 2009).

Em suma, o que caracteriza o cerne desses trabalhos foi o foco específico na escrita do estudante como prática social e o reconhecimento de uma multiplicidade de práticas discursivas. O termo letramento acadêmico foi gradualmente se consolidando em relação ao termo “discurso acadêmico”, pois marcava o enfoque da escrita e da leitura nos estudos desse grupo de pesquisadores.

Em uma pesquisa desenvolvida por Lea e Street, em 1998, sob o viés dos Novos Estudos de Letramento, foram introduzidas novas abordagens teóricas para análises de escrita de alunos, que ainda nessa época era dominada por abordagens mais psicológicas. As análises anteriores classificavam a escrita dos alunos como boa ou ruim apenas.

Já neste trabalho de Lea e Street (1998), o enfoque foram sobre as expectativas que professores e alunos tinham em relação à escrita em um contexto de práticas institucionais e suas relações de poder e identidade. Os resultados mostraram que havia distintas interpretações em torno desses processos. Por isso, Lea e Street (1998) defendem que os requisitos sobre produção de textos devem recair no nível da epistemologia, da autoridade e da contestação do conhecimento e não da habilidade técnica, da superfície da competência linguística e da assimilação cultural.

Dessa forma, esses autores categorizaram três modelos de escrita no meio acadêmico: habilidades de estudos, socialização acadêmica e letramentos acadêmicos, que serão explicitados a seguir.

²⁵ LEA, M. R. “I thought I could write until I came here”: Student writing in higher education. In G. Gibbs (Ed.), *Improving student learning: Theory and practice* (pp. 216-226). Oxford: Oxford Centre for Staff Development. 1994.

²⁶IVANIC, R. *Writing and identity: The discourse construction of identity in academic writing*. Amsterdam: John Benjamins, 1998.

2.5.2 Letramentos acadêmicos: conceitos relevantes

Neste tópico, definiremos Letramentos Acadêmicos sob a perspectiva dos Novos Estudos de Letramento, baseando-nos, principalmente, nos trabalhos de Street (2010a, 2010b, 2010c), Lea e Street (1998), Lillis e Scott (2007).

No artigo *Academic Literacies Approaches to Genre?*, Street (2010a, p. 347) apresenta uma visão geral de abordagens para a escrita conhecida como Letramentos Acadêmicos à luz dos Novos Estudos de Letramento e aponta a importância dessas “tradições nos modos pelos quais professores dão apoio aos seus alunos no que diz respeito às exigências da escrita acadêmica”. Além disso, busca relacionar as teorias de letramentos e as teorias de gêneros.

O autor, retomando o texto de Lea e Street (1998), categoriza três principais modelos acerca do processo de ensino aprendizagem no ensino superior: “habilidades de estudo”, “socialização acadêmica” e “letramentos acadêmicos”.

No modelo “**habilidades de estudo**” assume-se que o letramento forma um conjunto de habilidades individuais e cognitivas que os discentes têm que adquirir para transpor ao contexto acadêmico. Os problemas de leitura e escrita, de acordo com essa abordagem, são tidos como uma espécie de patologia.

A visão de texto que se tem nesse modelo restringe-se, sobretudo, à superfície textual, cujas análises recaem acerca de questões ortográficas e gramaticais. Em outras palavras, as atividades de escrita são vistas como habilidades técnicas e instrumentais. Suas fontes teóricas são Behaviorismo²⁷ e programas de treinamento.

No segundo modelo, “**socialização acadêmica**”, o docente tem o dever de inserir os alunos em uma nova cultura: a acadêmica. Embora seja mais sensível que a anterior, Street (2010a) critica esse modelo por diversas razões: trata-se a cultura acadêmica como homogênea, na qual normas e práticas devem ser aprendidas, o que garantiria aos alunos acesso ao meio acadêmico de forma plena.

²⁷ **Behaviorismo** “é um termo genérico para agrupar diversas e contraditórias correntes de pensamento na Psicologia que tem como unidade conceitual o comportamento, mesmo que com diferentes concepções sobre o que seja o comportamento. Os behavioristas de orientação positivista trabalham com o princípio de que a conduta dos indivíduos é observável, mensurável e controlável similarmente aos fatos e eventos nas ciências naturais e nas exatas”.

Fonte: <http://www.moodle.ufba.br/mod/book/view.php?id=10910&chapterid=9872>. Acesso em 19 de agosto de 2014.

Segundo o autor, esse modelo “pressupõe que os alunos precisam ser aculturados nos discursos e gêneros de disciplinas específicas, cujas características e exigências, caso sejam explicitadas aos alunos, terão como resultado o êxito destes como escritores.” (STREET, 2010c, p. 545). Além disso, nessa perspectiva, as relações de poder, tão presentes no meio acadêmico, não são problematizadas. A visão de um texto como algo transparente também é alvo de crítica de Street (2010a), pois dessa forma não entram nas discussões questões discursivas, sociais e culturais que deveriam envolver as práticas de leitura e escrita. As fontes teóricas desse modelo advêm da Psicologia Social, da Antropologia e do Construtivismo.

Por fim, o autor apresenta o modelo de “Letramentos Acadêmicos”, ligado aos Novos Estudos de Letramento e também adotado por este trabalho. Street (2010c, p. 545) advoga que os Letramentos Acadêmicos “têm por foco a construção de sentidos, identidade, poder e autoridade, e coloca em primeiro plano a natureza institucional do que ‘conta’ como conhecimento em qualquer contexto acadêmico específico”.

Essa abordagem, portanto, vê o letramento como uma prática social, nesse sentido, a leitura e a escrita dos alunos são vistas nos níveis epistemológico e identitário, não como uma habilidade técnica ou possibilidade de socialização.

Assim, para Lillis e Scott (2007), em termos de epistemologia, deve haver uma mudança no modo como os pesquisadores lidam com a escrita no meio acadêmico: por ser socialmente orientada, a escrita acadêmica não deve ser considerada apenas no nível textual, mas sim como uma forma de construção de conhecimento de atores socialmente situados. Já em termos identitários, as autoras defendem uma abordagem ideológica e transformadora das práticas de escrita.

As instituições de ensino, desse modo, são tomadas como lugares constitutivos de identidades, em que se valorizam os significados sociais das práticas linguísticas. Dessa forma, há uma visão da escrita como algo contestador, inclusive das relações de poder fortemente estabelecidas na academia.

Esse modelo é semelhante ao modelo de “socialização acadêmica”, no entanto,

concebe os processos envolvidos na aquisição de usos mais apropriados e efetivos dos letramentos como sendo mais complexos, dinâmicos, com nuances diferenciadas, envolvendo tanto questões epistemológicas quanto processos sociais, incluindo as relações de poder entre as pessoas e instituições, e as identidades sociais (STREET, 2010c, p. 546)

Portanto, o modelo de Letramentos Acadêmicos apela para uma maior atenção em relação à compreensão da escrita discente e sua relação com o meio acadêmico. As bases teóricas que sustentam esses modelos são o já mencionado grupo dos Novos Estudos de Letramento, a Análise Crítica do Discurso, a Linguística Sistêmico-Funcional e a Antropologia Social.

A seguir, de modo a sintetizar os três modelos, apresentamos um quadro com as principais características:

Modelo	Características
Habilidades de Estudo	• Letramento como habilidade cognitiva individual; • Dificuldades de leitura e escrita vistas como patologia; • Foco na correção de aspectos da superfície do texto (gramática e ortografia); • Escrita como habilidade técnica e instrumental; • Fontes teóricas: Behaviorismo e Programas de treinamento.
Socialização Acadêmica	• Objetivo: inserção do aluno no meio acadêmico; • Cultura acadêmica vista como homogênea e linear; • Relações de poder não problematizadas; • Texto visto como elemento transparente; • Fontes: Psicologia Social, Antropologia e Construtivismo.
Letramentos Acadêmicos	• Foco nas relações de poder, identidade e autoridade no meio acadêmico; • Letramento como prática social: escrita vista como identidade; • Relação entre a escrita do aluno e o meio acadêmico; • Fontes: Novos Estudos de Letramento, Análise Crítica do Discurso, Linguística Sistêmico Funcional e Antropologia Social.

Quadro 1: características dos modelos descritos por Street (2010a)

O autor, ao descrever os três modelos, tem como objetivo compreender mais profundamente a escrita dos alunos e o processo de ensino-aprendizagem no meio acadêmico. Além do mais, ressalta que não têm características estanques e exclusivas, por isso devem ser vistos de forma complementar. Até mesmo a perspectiva de Letramentos Acadêmicos tem aspectos dos outros dois modelos, ainda que seja considerada a que melhor “leva em conta a natureza da produção textual do aluno em relação às práticas institucionais, relações de poder e identidades; em resumo, consegue contemplar a complexidade da construção de sentidos, ao contrário dos outros dois modelos” (STREET, 2010c, p. 546).

Street (2010a) defende que os gêneros e modos discursivos podem variar entre as diversas áreas do conhecimento e alega que, muitas vezes, os professores não explicitam as características dos gêneros a serem trabalhados, nem revelam aos alunos os requisitos mínimos para a escrita de um determinado gênero.

Para comprovar tal afirmação, Street (2010a) descreve um estudo de caso de aplicação de abordagens de letramento acadêmico em programas que dão apoio à escrita, no Reino Unido e nos Estados Unidos.

Street (2010a) propõe aos alunos, no caso em tela, uma discussão preliminar, menos formal, para mobilizar suas representações em relação ao tema debatido nas aulas. A partir disso, o autor busca formalizar a discussão levando em conta os gêneros, a variedade linguística e o uso de recursos previstos no meio acadêmico.

Na produção de texto, além dos aspectos formais, os alunos têm orientações para observar outros pontos, que normalmente são negligenciados, como edição e revisão. Street (2010a) defende que o professor deve refletir com os alunos sobre o fato de que cada gênero atende a um objetivo específico, e é importante que eles percebam que tais objetivos podem variar de acordo com a área de atuação, o tema, o contexto; além disso, muitos gêneros são híbridos, ou seja, se mesclam uns com outros.

Uma das observações interessantes que o autor destaca dessa experiência é que os próprios professores tiveram dificuldades em compreender que o gênero varia de área ou de disciplina. Outro ponto observado pelo autor é que alunos da área da Ciência, por exemplo, tinham menos familiaridade com textos longos que alunos das Ciências Sociais. Mas estes últimos tinham dificuldades na distinção dos objetivos dos gêneros orais e dos gêneros escritos.

Assim, a partir dessa intervenção, Street (2010) levou alunos e professores a refletirem sobre suas práticas de leitura e escrita de forma diferenciada. Interessante ressaltar que em alguns casos, conforme o autor, os docentes pediam aos alunos que produzissem

textos sem explicitar as características do gênero, fato que também observamos, em alguns contextos, em nossas práticas como professores, inclusive em relação ao gênero monografia, objeto de nossa pesquisa.

Acreditamos que experiências como essas, relatadas por Street (2010a), contribuem para que professores reflitam sobre a importância de se desenvolver, com os alunos, uma conscientização dos saberes e práticas relativas ao gênero estudado em cada disciplina ou área do conhecimento, pois devemos evitar trabalhar a escrita como algo genérico, independentemente do campo de estudo ou da própria expectativa avaliativa dos professores.

A escrita não pode ser uma atividade que se encerra em si mesma, pelo contrário, deve estar claro para o produtor do texto que esta é uma prática socialmente situada, com objetivos, interlocutores e meios de circulação próprios. Portanto, escrever apenas para cumprir uma avaliação do professor faz, cada vez mais, menos sentido.

É fundamental, na concepção de Street (2010a), que a escrita seja vista “com novos olhos”, tanto em relação aos processos, quanto em relação aos seus propósitos. Esse apontamento feito pelo estudioso é muito interessante, pois as discussões sobre escrita e leitura acadêmica sempre enfocam os “problemas” relativos aos alunos. No entanto, defendemos que os professores também devem ser orientados sobre práticas de letramentos acadêmicos.

Desse modo, concordamos com Lillis e Scott (2007) quando afirmam que “os Letramentos Acadêmicos são transformadores e não normativos. A abordagem normativa abarca alguns mitos educacionais, como descreve Kress: homogeneidade dos estudantes, estabilidade de disciplinas e unidirecionalidade na relação professor-aluno” (LILLIS; SCOTT, 2008, p. 12). Esses mitos podem levar os professores a acreditarem que os alunos precisam apenas identificar as convenções acadêmicas, estabelecidas pelos membros mais experientes, para nelas se inserirem e desenvolverem, em suas escritas, quaisquer gêneros em qualquer contexto.

Nesse sentido, ao conceber o perfil dos estudantes como homogêneo, corre-se o risco de ignorar as diferentes expectativas e os diferentes letramentos que tais alunos trazem consigo. Esse efeito também pode ser percebido quando se considera a estabilidade das disciplinas/áreas de conhecimento e ignoram-se as tensões de poder nas relações entre alunos e professores.

Apesar dessas limitações, a perspectiva normativa está presente em muitas instituições de ensino superior, por isso é importante, segundo Lillis e Scott (2007), que

convenções de cada área sejam identificadas e explicitadas. Quando explicitadas aos membros menos experientes, tais convenções podem ajudar a melhorar o processo ensino-aprendizagem dos alunos, auxiliando-os a se tornarem proficientes ou especialistas em suas áreas, mas esse não é o único aspecto a ser considerado nesse processo.

Além das questões discursivas e de infraestrutura geral do texto, é fundamental levarmos em conta como as formas alternativas de construção de significados na Academia podem ser exploradas, considerando os recursos que os estudantes (escritores) trazem para este contexto como instrumentos legítimos de construção do conhecimento.

Em contraste à abordagem normativa, a perspectiva transformadora, na qual o modelo de Letramentos Acadêmicos se insere, de acordo com as autoras, preocupa-se com: a) localizar as convenções nas áreas do conhecimento para especificar e contestar como o conhecimento é tradicionalmente construído; b) evocar expectativas (se estudantes ou profissionais) sobre as formas com que tais convenções colidem com a construção de significados; c) explorar formas alternativas de construção de significados na academia, pelo menos considerar os recursos que os estudantes escritores trazem para a academia como legítimas ferramentas de construção do significado (LILLIS; SCOTT, 2007).

Em função das características acima apresentadas, percebemos a importância de um olhar de estudos de viés etnográfico com o qual se busca discutir as práticas de leitura e escrita, evidenciando as experiências vividas pelas pessoas em um contexto específico. Assim, por trás dessa busca de construção de significados e identidades no ensino superior, estão as “dimensões escondidas” e as relações de poder, definidas a seguir.

2.5.3 As dimensões escondidas nas práticas de leitura e escrita no ensino superior

Um conceito de fundamental importância para este trabalho, desenvolvido pelo grupo dos Novos Estudos de Letramento, é o das dimensões escondidas nas práticas de leitura e escrita no ensino superior. Assim como outros, esse conceito também emerge de experiências de Brian Street em suas aulas na disciplina sobre Letramento e na disciplina Linguagem e Poder, ministradas na Universidade da Pensilvânia, para alunos de pós-graduação *strictu sensu*.

Seu objetivo era preparar os alunos para a produção de suas teses ou dissertações. Para a avaliação, o discente deveria escrever um artigo que evidenciasse que conseguiu aprender a sintetizar teoria e método, a utilizar referências apropriadas, relacionando-as com

a questão de pesquisa. Além disso, havia o intento de verificar se o aluno estava apto a produzir textos mais longos, como os da tese/dissertação.

Street (2010c), nessa experiência, trabalhou com alunos de pós-graduação, entretanto, consideramos interessante o relato dessa experiência, assim como os objetivos e a perspectiva teórica adotados (e também sua dinâmica), pois são muito parecidos com a disciplina TCC, ministrada por mim, alvo de nossa pesquisa, porém, no nível de graduação.

Em seu estudo, o autor concentrou suas investigações nos critérios ocultos utilizados pelos professores na avaliação de artigos submetidos a congressos e periódicos na busca de uma explicitação daquilo que era considerado relevante por esses membros mais experientes.

Levando em conta a escrita como uma prática social, a abordagem feita por Street (2010c) abarcou os aspectos discursivos, buscando mapear as dimensões escondidas de forma mais interativa e menos padronizada (como a usual lista de itens a serem identificados como introdução, referencial teórico, metodologia e resultados).

A proposta do autor considera que certos aspectos que são velados, mas exigidos pelos professores, nos processos de escrita acadêmica dos alunos, devam vir à tona, explicitados em uma discussão entre alunos e professores da disciplina, de acordo com o gênero trabalhado.

Como nos relembra Street (2010c, p. 544-545), o modelo dos Letramentos Acadêmicos “reconhece a escrita acadêmica como prática social, dentro de um contexto institucional e disciplinar determinado e (talvez mais do que a abordagem americana WID²⁸) destaca a influência de fatores como poder e autoridade sobre a produção textual dos alunos”.

Street (2010c) defende que a escrita no meio acadêmico é, ainda nos dias de hoje, ensinada sem uma instrução direcionada, por isso é aprendida de forma implícita. Essa é uma situação que também notamos nos dados coletados no contexto desta pesquisa com a produção do gênero monografia.

É fato que alguns professores direcionam suas orientações delimitando determinados elementos essenciais próprios do gênero monografia, como, por exemplo, a questão de pesquisa, os objetivos, a metodologia, os pressupostos teóricos. Entretanto, como podemos observar nas entrevistas com os alunos e nas observações feitas por eles, em sala, durante as aulas gravadas em áudio, as dimensões socioculturais são, muitas vezes, negligenciadas pelos orientadores, afetando, dessa forma, o processo de escrita do aluno. O

²⁸ Escrita na disciplina (Writing in Discipline).

foco tem incidido, como discutiremos no capítulo de análise de dados, mais em torno de aspectos estruturais do gênero, negligenciando as convenções que regem as práticas de letramento no meio acadêmico.

Sabemos que apenas delimitar os aspectos estruturais supramencionados, de acordo com Street (2010c), é uma atitude que se enquadra no modelo de socialização acadêmica, no qual o docente até pode inserir o aluno em eventos de letramentos socialmente situados, porém, concordamos com a posição do autor de que esse modelo não abarca a complexidade das dimensões socioculturais relativas aos processos de produção textual no meio acadêmico.

Lillis (1999), como um dos nomes relevantes da área, também contribui com a abordagem de Letramentos Acadêmicos ao definir **como prática institucional de mistério** as convenções da escrita acadêmica estabelecidas por membros mais experientes que se isentam de explicitá-las aos alunos, membros menos experientes no contexto acadêmico. Esse conceito coaduna com o que temos discutido sobre o fato de haver um senso comum sobre regras gerais de práticas de escrita no ensino superior que se adequam a qualquer contexto acadêmico. Tal fato, de certa forma, isenta os docentes ou membros mais experientes de evidenciar aos alunos determinadas dimensões escondidas no que se refere à escrita.

Essa perspectiva favorece o “**discurso do déficit do letramento**”, conforme discutido por Fischer (2007). Segundo a autora, os professores reclamam que os alunos não sabem produzir nem conseguem compreender gêneros acadêmicos. Entretanto, esses docentes pressupõem que as habilidades de leitura, escrita e oralidade já são dominadas pelos estudantes, sobretudo porque já passaram por um processo seletivo, e imputam à escola as falhas em suas formações.

Desse modo, não explicitam questões de produção e leitura de textos nos âmbitos das disciplinas. Isso se torna um problema cíclico: de um lado, os alunos que são membros menos experientes, que estão em uma nova esfera comunicativa e não compreendem determinadas convenções discursivas; de outro, os professores, as pessoas mais experientes e que já dominam tais convenções, que poderiam mediar esse processo, mas não o fazem, por acharem que os alunos já deveriam trazer esses conhecimentos.

Temos, então, o que Turner (1999) chama de “**discurso da transparência**”. Quando os usos da linguagem acadêmica funcionam bem, ela se torna invisível, isto é, se não há muitos “erros”, principalmente aqueles concernentes à superfície textual, a escrita pode passar incólume. Mas, em contrapartida, quando essa linguagem é marcada por alguma

“deficiência” pode ter “o efeito de marcar um aluno como deficiente na lógica e também na racionalidade” (TURNER, 1999, p. 150²⁹).

Assim, todos esses aspectos (dimensões escondidas, prática institucional do mistério, discurso do déficit do letramento, discurso da transparência) se relacionam e afetam as práticas de letramentos no ensino superior.

Complementando a reflexão, apresentamos o mapeamento que Street (2010c) faz, a partir de dados de sua pesquisa, de algumas dimensões escondidas no processo de escrita de artigos, quais sejam: introdução, contribuição, voz do autor, ponto de vista, marcas linguísticas, estrutura, conclusão. Abaixo, reproduzimos o quadro com as dimensões escondidas elencadas pelo autor em suas aulas.

Dimensões escondidas na produção de artigos acadêmicos	
Enquadramento	▪ Gênero; ▪ Audiência; ▪ Finalidades/objetivos/argumentos
Contribuição/ Para quê?	▪ Para o conhecimento; ▪ Para a área de pesquisa; ▪ Para pesquisas futuras.
Voz do autor	▪ Sujeito situado; ▪ Escritor que leva em conta seus interesses, valores, crenças que são construídas a partir de sua própria história.
Ponto de vista	▪ Agência/pessoa; ▪ Reflexividade.
Marcas linguísticas	▪ Clareza; ▪ Breves referências ao contexto; ▪ Referencial teórico; ▪ Método (que serão desdobrados em outras partes do texto).
Estrutura	▪ Introdução (exemplo, depoimentos pessoais, declarações universais, indicações); ▪ Argumento; ▪ Contexto; ▪ Referencial teórico; ▪ Métodos;

²⁹ No original: [...]can have the effect of marking out such a student with a deficiency in logic and rationality also.

	▪ Dados; ▪ Conclusões.
--	---

Quadro 2: As dimensões escondidas na produção de artigos acadêmicos (STREET, 2010c, p. 548).

Um maior detalhamento de cada uma dessas dimensões escondidas será desenvolvido no capítulo 5, na análise de dados. Aqui, para fins de breve esclarecimento, mencionaremos cada um deles, de forma bem sucinta.

O **enquadramento**, segundo Street (2010c), refere-se ao contexto de produção do texto acadêmico, ao gênero e à audiência, além da delimitação de seus objetivos. Já o item **contribuição** tem relação com a justificativa, desdobramento em futuras pesquisas e a relevância do trabalho. Consideramos esses aspectos fundamentais, tanto que fizemos um estudo piloto desta tese buscando identificar se os alunos do curso de Pedagogia conheciam os propósitos comunicativos da monografia e se a reconheciam como gênero. Os resultados serão detalhados à frente, entretanto, podemos adiantar que havia dificuldades em relação ao reconhecimento da **contribuição** da monografia.

Já a **voz do autor** e o **ponto de vista** são, para o mesmo autor, dimensões escondidas com características muito próximas, entretanto, a voz do autor concebe o aluno-escritor como um produtor de conhecimento; já o ponto de vista refere-se ao posicionamento desse aluno-escritor em relação àquilo que é pesquisado. Enquadramento, contribuição, voz do autor e ponto de vista são conceitos que serão retomados na análise.

As **marcas linguísticas** são os elementos da superfície textual relativas aos gêneros acadêmicos produzidos. Também foram alvo de debate para Street (2010c) e seus alunos, assim como nas aulas de TCC. Segundo o autor, os problemas relativos às marcas linguísticas apareciam quando era necessário o desenvolvimento de um bom argumento ou a revisão da coerência quando o escritor precisava evocar sua voz e o seu ponto de vista, ou ainda, quando o escritor tinha que tomar cuidado com a repetição dos termos. Nas aulas de TCC, essas dúvidas emergiram diversas vezes, além das dificuldades do uso dos conectores, da vírgula e do emprego de verbos adequados ao contexto acadêmico.

É interessante notar que Street (2010c) apresenta um depoimento de uma aluna no qual ela menciona que os professores enfatizam a incorporação e aplicação de um *corpus* na pesquisa, mas não dão um retorno sobre a escrita em si. Também notei isso durante as aulas e retomarei este aspecto na análise: o foco dos orientadores e dos alunos era no **tema** e

nos aspectos da superfície do texto e não em outros aspectos da pesquisa e da escrita do gênero em si.

A **estrutura** refere-se à infraestrutura do gênero, que, segundo Street (2010c), é definida por manuais de redação acadêmica. Realmente, essa pode parecer uma dificuldade menor, mas saber que há introdução, desenvolvimento e conclusão, ou elementos pré-textuais, textuais e pós-textuais não são informações suficientes para que os discentes consigam desenvolver capítulos de monografia, por exemplo. Embora possa parecer óbvio, negligenciar esse tipo de informação, certamente, afeta o processo de escrita por parte do aluno, principalmente o de graduação, que provavelmente escreverá um gênero como esse somente ao final do curso.

Por fim, temos a **conclusão** que, para o referido autor, é também uma seção do texto acadêmico para a qual é importante que se tenha estratégias sutis na escrita. Diferentemente dos tradicionais textos dissertativos, aprendidos na escola, Street (2010c) sugere que as conclusões podem fazer referências ao futuro, por exemplo, com indicação de futuras pesquisas, de lacunas no próprio trabalho ou mesmo desdobramentos do projeto. Nas aulas de TCC, percebi que essa também era uma parte muitas vezes negligenciada por alunos e professores, pois apenas resumiam a introdução e concluía o texto. Trabalhamos as possibilidades textuais dessa parte da monografia em aula.

O que podemos perceber, a partir da descrição de cada um desses elementos, é que a relação escrita e poder está fortemente arraigada no contexto acadêmico. Ramires (2007) defende que a comunidade acadêmica constitui-se em um espaço dinâmico e plural (não estável) e seus membros devem estar empenhados na produção de conhecimento e interação social por meio de seus gêneros característicos.

O papel do professor, assim, é de fundamental importância porque ele, geralmente, é o principal agente responsável pela representação de significados que são compartilhados por membros menos experientes (os alunos).

Motta-Roth (2002, p. 79) argumenta que “o texto acadêmico é construído como reflexo de normas e convenções, valores e práticas sócio-historicamente produzidos por um grupo de pessoas que se definem, entre outras coisas, por suas práticas discursivas”. As relações de poder, dessa maneira, podem ficar tensionadas, pois os alunos, com menos práticas na produção de gêneros acadêmicos, precisam de uma mediação adequada, pois, como discutido anteriormente, as convenções acadêmicas não são transparentes, nem simples de serem adquiridas.

A relação entre poder e letramento acadêmico é definida da seguinte forma por Motta-Roth (2002, p. 105): “pesquisadores com maior poder são os produtores de texto, enquanto os iniciantes (ou sem poder para interferir nos rumos dos programas de pesquisa) em cada área tornam-se o público alvo para quem os mais poderosos escrevem”. Os alunos, de certo modo, não se sentem encorajados a produzir gêneros acadêmicos por conta dessas relações, por não se sentirem capazes de construir textos nesse contexto de produção tão complexo e, de certa forma, distante deles. Na verdade, como já mencionado, as convenções discursivas de produção de gêneros acadêmicos, muitas vezes, não são dominadas pelos alunos e são ocultadas pelos professores.

Elegemos o gênero monografia para objeto de estudo numa perspectiva de cunho etnográfico porque sentimos que precisávamos investigar mais a fundo a respeito das reais dificuldades de sua produção. O que estamos defendendo é que, ao discutirmos sobre letramentos acadêmicos, não podemos deixar de considerar na análise o estudo do gênero em si.

Acompanhamos Marinho (2010, p. 383) ao afirmar que o domínio do gênero “depende da experiência, da inscrição dos indivíduos nas esferas que os produzem e deles necessitam”. Por essa razão, a articulação entre teorias de letramentos de perspectiva etnográfica e teorias de gêneros se faz necessária. De um lado, o olhar etnográfico das práticas de leitura e escrita; de outro, a concepção discursivo-enunciativa da linguagem colaboram para uma reflexão desses processos em relação à produção da monografia, objeto de estudo dessa tese.

Dessa maneira, as teorias de gênero podem contribuir para uma melhor compreensão não só das condições de produção e das convenções que envolvem esse gênero, mas das relações de poder que estão implicadas nas práticas de letramentos acadêmicos.

2.6 Perspectiva dialógica de Bakhtin e os Letramentos Acadêmicos

Para finalizar a discussão em torno dos Letramentos Acadêmicos, apresentaremos uma reflexão dessa perspectiva com a proposta de dialogia elaborada por Bakhtin. Cientes de que a teoria bakhtiniana é altamente complexa e amplamente discutida e revisitada no meio acadêmico, optamos por abordar apenas os conceitos relevantes para este trabalho. Assim, retomamos concepções de gêneros, conforme propõe o autor, atitude responsiva ativa e dialogia, buscando articular pontos de contatos com os Letramentos Acadêmicos, principalmente nos termos de Lillis, (2003) que, a partir de Bakhtin e dos Novos Estudos de

Letramentos, confronta as abordagens dialógicas e monológicas nas práticas de escrita e leitura no ensino superior.

Encarar a linguagem como um fenômeno social de interação verbal é uma das contribuições de Bakhtin para os estudos linguísticos. Ao definir os gêneros como “tipos relativamente estáveis de enunciados”, o autor trouxe à cena o caráter sócio-histórico da língua (BAKHTIN, 2010, p. 262). Os gêneros são, portanto, a materialização dos textos em situação concreta de comunicação. Assim, têm vida própria, pois circulam socialmente, podendo ser mais estáveis ou maleáveis, sujeitos às mudanças históricas, sociais, ideológicas. Os gêneros são muitos, pois precisam atender às necessidades sócio-comunicativas nas diversas esferas de atividades humanas.

Antes de Bakhtin (2010, p. 263), a questão dos gêneros sempre foi estudada na perspectiva dos gêneros literários e nunca como “determinados tipos de enunciados, que são diferentes de outros tipos, mas têm com estes uma natureza verbal (linguística) comum”. Desse modo, ao tirar os estudos dos gêneros exclusivamente da esfera literária e lançar um olhar para os gêneros orais e escritos produzidos em quaisquer instâncias de comunicação, o autor mudou substancialmente o enfoque dado a eles.

Para o autor,

a riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo (BAKHTIN, 2010, p. 262).

O autor defende, ainda, que cada gênero tem função e estilo diferentes, de acordo com suas condições de comunicação discursivas. Esse conceito é importante porque Bakhtin (2010), ao discutir estilo, não está se referindo ao estilo pessoal, mas, sim, ao **estilo funcional** que emerge da **função social** que o gênero desempenha e suas **condições de produção**. A concepção do filósofo russo é de que o homem não é apenas um sujeito biológico e abstrato, mas histórico e social. Assim, a comunicação só pode ser compreendida em uma situação concreta de enunciação, na interação verbal. O aspecto linguístico é tido como relevante, entretanto, não é suficiente para que compreendamos as complexidades que envolvem um enunciado.

Ainda na argumentação de Bakhtin (2010), o caráter sócio-histórico dos gêneros lhes determina a dinamicidade, a processualidade e a heterogeneidade, por essa razão sua

característica de “relativamente estável”. No dizer de Faraco (2009), na perspectiva bakhtiniana, o todo de um enunciado está envolto em uma esfera da atividade em que os sujeitos estão implicados. Nesse sentido, ao estudarmos as diversas atividades humanas “temos que nos ocupar dos tipos de dizer (dos gêneros do discurso) que emergem, se estabilizam e evoluem no interior daquela atividade, porque eles constituem parte intrínseca da mesma” (FARACO, 2009, 126).

A partir das considerações de Bakhtin (2010), entendemos que, se as práticas de leitura e escrita são permeadas pelos gêneros, em um contexto de interação de ensino-aprendizagem não faz sentido que a atenção seja voltada para a estrutura do gênero apenas, ou às frases isoladas ou à oração como unidade da língua, fora do contexto real de uso. É importante, pois, que se compreendam tais práticas como **situadas**, que mobilizam complexas relações entre sujeitos na interação. Daí a relevância de considerar o caráter processual e heterogêneo dos gêneros e também das práticas letradas. De acordo com as considerações do autor,

a oração enquanto unidade da língua carece de todas essas propriedades: não é delimitada de ambos os lados pela alternância dos sujeitos do discurso, não tem contato imediato com a realidade (com a situação extraverbal) nem relação imediata com enunciados alheios, não dispõe de plenitude semântica nem capacidade de determinar imediatamente a posição responsiva do outro falante, isto é, de suscitar resposta. A oração enquanto unidade da língua tem natureza gramatical, fronteiras gramaticais, lei gramatical e unidade (BAKHTIN, 2010, p. 278).

O que o autor defende é que o estudo da língua fora do seu contexto de interação “não dispõe de plenitude semântica”, porque são os gêneros que organizam o nosso discurso e não as orações isoladas. Por isso, os gêneros são diversos porque variam de acordo com a “função da situação, da posição social e das relações pessoais de reciprocidade entre os participantes da comunicação” (BAKHTIN, 2010, p. 283).

Nas palavras de Bakhtin:

... pode-se dizer que qualquer palavra existe para o falante em três aspectos: como palavra da língua neutra e não pertencente a ninguém, como palavra alheia dos outros, cheia de ecos de outros enunciados; e por último, como minha palavra, porque, **uma vez que eu opero com ela em uma situação determinada, com uma intenção discursiva determinada, ela já está compenetrada de minha expressão**. Nos dois aspectos finais, a palavra é expressiva, mas essa expressão, reiteramos, não pertence à própria palavra: ela nasce no ponto do contato da palavra com a realidade concreta e nas condições de uma **situação real**, contato esse que é realizado pelo

enunciado individual. Neste caso, a palavra atua como expressão de certa posição valorativa do homem individual (de alguém dotado de autoridade, do escritor, do cientista, pai, mãe, amigo, mestre, etc) como abreviatura do enunciado (BAKHTIN, 2010, p. 294, grifos nossos).

Na visão de Bakhtin (2010), a interação faz parte de toda atividade de linguagem, estabelecendo efeitos de sentido dentro do processo de comunicação, que vai além das normas do sistema linguístico. A interação pode ser compreendida observando-se não apenas o que está sendo dito, como também as formas de dizer.

Dessa forma, devemos destacar que, para além da superfície linguística, há sempre a intencionalidade do enunciador marcada por ideologias, posicionamentos, contexto. Nessa concepção, os sentidos de um texto são sempre construídos conjuntamente com os interlocutores. Por isso, na compreensão desse autor, o discurso, mesmo aquele que se propõe neutro, está impregnado de nossa expressão. Porque “a complexa relação com a palavra do outro, em todas as esferas da cultura e da atividade, impregna toda a vida do homem” (BAKHTIN, 2010, 384). Conforme sua visão, “**um enunciado absolutamente neutro é impossível**” (BAKHTIN, 2010, p. 289). Isso se torna particularmente relevante para esta pesquisa na medida em que, no discurso acadêmico, ainda há inclinação para o uso “neutro” da linguagem, na qual se deve evitar a subjetividade.

Bakhtin (2010) concebe a linguagem como resultado de um processo dialógico que integra a vida por meio de enunciados reais, pois a “língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua” (BAKHTIN, 2010, p. 265).

É nesse viés dialógico e de interação que nos posicionamos para discutir as práticas de escrita do gênero monografia. Fiorin (2016, p. 60) aponta que há três sentidos de dialogismo que podem ser explorados a partir de Bakhtin: a) dialogismo como funcionamento da linguagem; em outras palavras, é o seu princípio constitutivo, já que todo enunciado é a réplica de outro; b) como composição do discurso, isto é, um dialogismo que se mostra no “fio do discurso”; por fim, c) como modo de agir e estar no mundo; nessa proposta, o dialogismo “é o princípio de constituição do indivíduo e o seu princípio de ação”. Não podemos, desse modo, dissociar a escrita da monografia de uma relação dialógica, que permeia todo enunciado situado na interação.

Theresa Lillis (2003), em “*Student Writing as 'Academic Literacies': drawing on Bakhtin to Move from Critique to Design, Language and Education*”, defende que é por meio

do dialogismo que as práticas letradas acadêmicas devem ser ancoradas. Entretanto, a autora identifica que ainda há, nos discursos oficiais e pedagógicos, uma visão monológica da linguagem. A autora enumera cinco categorias em que evidencia as concepções de escrita acadêmica, a saber: a) pedagogia das habilidades, b) pedagogia da expressão criativa, c) pedagogia da socialização 1, d) pedagogia da socialização 2, e) pedagogia dos Letramentos Acadêmicos (LILLIS, 2003, p. 194)³⁰. Segundo Lillis (2003), as quatro primeiras têm uma orientação descritiva e monológica da escrita dos estudantes, enquanto a de Letramentos Acadêmicos contempla uma abordagem de natureza socialmente situada, ideológica e dialógica.

Assim, Lillis (2003) acredita que o *feedback* dos professores à escrita dos estudantes não pode ser baseado em comentários fechados de “certo e errado” ou “bom ou ruim”, tampouco o texto deve ser visto apenas como um produto. Ao contrário, numa perspectiva dialógica, o reconhecimento na natureza processual do texto é fundamental. Além do mais, a voz do aluno deve ser ouvida e, na construção desse diálogo, é importante que haja efetivamente a promoção dos letramentos dos sujeitos envolvidos.

Nessas breves considerações sobre alguns dos conceitos do Círculo de Bakhtin não podemos deixar de mencionar a questão da intertextualidade³¹. Fiorin (2016) esclarece que esse é um termo que não aparece na obra do filósofo. Entretanto, foi difundido como pertencente ao Círculo por Kristeva, pois a autora chama de “texto” o que Bakhtin chama de “enunciado”³². Por essa razão, a noção de dialogismo fica vinculada à de intertextualidade.

³⁰ No original: *Student writing pedagogy* (a) Skills; (b) Creative self-expression; (c) Socialisation (1); (d) Socialisation (2); (e) Academic Literacies.

³¹ Existem diversos trabalhos que tratam o fenômeno da intertextualidade a partir de diferentes pressupostos como os desenvolvidos por Matencio (2002, 2003), que discute a retextualização a partir de uma abordagem sociointeracionista; Marcuschi (2001), que trata da retextualização de textos orais para os escritos; Dell’Isola (2007), com uma abordagem que define o conceito como a transformação de um texto para outro; Machado (2006), que fala de sumarização, Fiad (2006), que analisa a reescrita (embora Matencio defenda que retextualizar, reescrever e revisar são atividades distintas); Koch (2000), que aborda intertextualidade de uma outra perspectiva que a adotada aqui, entre outros. Na análise de dados esse conceito será melhor explicitado.

³² Faraco (2009, p. 125) esclarece que Bakhtin, na segunda parte do texto *O problema dos gêneros do discurso*, apresenta uma extensa discussão do conceito de enunciado “como unidade da comunicação socioverbal, em contraste com o de sentença, como unidade da língua entendida como sistema gramatical abstrato”. Nesse sentido, na teoria bakhtiniana há “um vínculo orgânico entre utilização da linguagem e da atividade humana”. Portanto, todas as esferas da atividade humana estão relacionadas com os usos da linguagem que se materializam em formas de enunciados emanados de tais contextos. (FARACO, 2009, p. 126).

Para Fiorin (2016, p. 57), essa apropriação é indevida, pois “texto”, na concepção bakhtiniana, é “um todo de sentido, marcado pelo acabamento, dado pela possibilidade de admitir uma réplica. Ele tem natureza dialógica”. Já o “enunciado” é “uma posição assumida por um enunciador, é um sentido”, isto é, “o texto é uma manifestação do enunciado, é uma realidade imediata, dotada da materialidade que advém do fato de ser um conjunto de signos” (FIORIN, 2016, p. 57).

Conforme elucida Fiorin (2016), o termo intertextualidade deve-se referir apenas às relações dialógicas materializadas em textos. Essas proposições levam a outro conceito: o de interdiscursividade, que são as relações entre enunciados. Isto é, toda intertextualidade requer a interdiscursividade, entretanto, nem toda interdiscursividade implica uma intertextualidade. Por exemplo, “quando um texto não mostra, no seu fio, o discurso do outro, não há intertextualidade, mas interdiscursividade” (FIORIN, 2016, p. 58). Enfim, ocorre intertextualidade quando há duas materialidades linguísticas: um texto com outro texto, sendo que um deles é independente do outro com o qual dialoga. Esse conceito será retomado no capítulo de análise.

Outro conceito importante para este trabalho, desenvolvido pelo autor, é o de compreensão responsiva ativa. Segundo Bakhtin (2010, p. 271), “toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau de ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante”. Tal reflexão pode ser compreendida da seguinte maneira: para que haja efetivamente uma compreensão, ela deve ser reflexiva, pensada, questionada pelos interlocutores, que podem ou não aderir àquelas ideias.

Para Bakhtin (2010, p. 297),

cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva. Cada enunciado deve ser visto antes de tudo como uma *resposta* aos enunciados precedentes de um determinado campo (aqui concebemos a palavra “resposta” no sentido mais amplo): ela os rejeita, confirma, completa, baseia-se neles, subentende-os como conhecidos, de certo modo os leva em conta. Porque o enunciado ocupa uma posição *definida* em uma dada esfera da comunicação, em uma dada questão, em um dado assunto, etc. É impossível alguém definir sua posição sem correlacioná-la com outras posições. Por isso, **cada enunciado é pleno de variadas atitudes responsivas a outros enunciados de dada esfera da comunicação discursiva** (grifos nossos em negrito).

É importante que o aluno tenha essa atitude responsiva ativa diante de um novo gênero, diante da necessidade de sua leitura, escuta ou produção, para que, de fato, apreenda suas características e consiga fazer usos sociais necessários à sua vida. Para Schneuwly e Dolz (2004, p. 73), “é através dos gêneros que as práticas de linguagem materializam-se nas atividades dos aprendizes”.

Trazendo essas noções para o presente estudo, acrescentamos que a atitude responsiva ativa, presente em qualquer tipo de interação, no meio acadêmico é ao mesmo tempo requerida e rechaçada. Se, de um lado, professores, orientadores ou membros mais experientes esperam dos alunos uma compreensão mais aprofundada dos textos lidos, que consigam refletir sobre eles, articular ideias de autores; de outro, muitas vezes, esses mesmos alunos não têm autoridade para manifestarem suas vozes, suas ideologias, suas histórias de letramento e de vida. Assim, um olhar analítico exclusivamente para o gênero não dá conta dos diversos fatores que envolvem sua produção, da mesma forma que apenas a observação e reflexão sobre os eventos de letramentos não conseguem alcançar os meandros do processo de construção da compreensão responsiva ativa na manifestação textual.

Retomando Lillis (2003), a visão monológica da linguagem compreende as formas de produção de texto na comunicação dos resultados científicos como algo a ser recebido, aceito, acolhido. Portanto, o direcionamento não é para a **construção** da responsividade ativa (BAKHTIN, 2010), mas para o **acolhimento** do discurso da autoridade (que pode ser materializado pelo discurso dos membros mais experientes ou dos textos lidos e ouvidos).

A discussão da teoria de gêneros proposta por Bakhtin, na perspectiva dialógica, nos ajuda a compreender os enunciados proferidos pelos alunos como um elemento constitutivo de uma cadeia de significados. A promoção dos letramentos acadêmicos passa, de forma inescapável, pelos gêneros. Esses enunciados – localizados em espaço, tempo específicos, que envolvem diferentes sujeitos–, remetem a tantos outros significados já proferidos, engendrando um conjunto de vozes presentes em um mesmo discurso.

A valorização de tais vozes significa, portanto, reconhecer que as práticas de leitura e escrita, compreensão e produção de texto, tanto de alunos quanto de professores, estão diretamente ligadas aos gêneros e aos diferentes eventos e práticas de letramentos a eles vinculados.

Passaremos a discutir, no próximo capítulo, um dos estudos exploratório que desenvolvemos e mais alguns conceitos de teorias de gêneros que nos alicerçam.

3 PESQUISA E ENSINO: ESCRITA DA MONOGRAFIA COMO PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO

“O tempo da escrita teórica é um tempo longo” (BOCH; GROSSMANN, 2002, p. 106).

“Quando o agente é inexperiente, há todo interesse em que se inspire nos modelos existentes e que aprenda as regras de seu funcionamento. É principalmente nessa perspectiva didática que são úteis as classificações e as análises propostas pelos pesquisadores: trata-se, portanto, de conduzir os aprendizes a um domínio das regras-padrão em uso, corrigindo eventualmente as produções que mostrarem falta desse domínio. Mas, quando o agente se torna *expert*, quando se **engaja em um trabalho autônomo da escritura, que é fundamentalmente um trabalho de reconfiguração das ações humanas** e, portanto, um trabalho de **reinterpretação da vida**, ele será, quase que necessariamente, levado a modificar as regras de funcionamento dos discursos (e, portanto, a perturbar as classificações e as teorias sabiamente elaboradas pelos pesquisadores). Esse trabalho de **transformação da vida pela transformação dos discursos** constitui, evidentemente, uma das questões mais profundas do processo literário [escrita]” (BRONCKART, 1999, p 216, grifos nossos).

Durante o processo de construção desta tese foram elaborados, ao menos, três estudos exploratórios que auxiliaram na (re)condução da pesquisa e contribuíram para a constituição do nosso **objeto de pesquisa**. Assim, a partir da convicção de que a escrita é um **processo**, apresentaremos dois desses estudos com o **objetivo de elucidar os caminhos percorridos no curso da pesquisa**. Inicialmente, trazemos os resultados de um estudo piloto, desenvolvido no ano de 2012, na mesma instituição de ensino, entretanto, com outros sujeitos de pesquisa. Desenvolvemos esse estudo inicial com a finalidade de verificar se os alunos do curso de Pedagogia focalizado reconheciam a monografia como gênero e compreendiam os seus propósitos comunicativos.

O segundo refere-se a uma análise documental de um livro de português instrumental que tem orientações para a elaboração da monografia. Este estudo foi feito porque esse tipo de manual é um dos recursos utilizados pelos professores da Instituição para ensinar e orientar a produção de uma monografia. Além disso, essa pesquisa exploratória se revelou importante, porque complementaria nossas reflexões sobre as práticas discursivas do referido gênero.

Assim, nesse capítulo, pretendemos discutir os resultados desses estudos exploratórios. Também buscamos refletir, ainda que sucintamente, sobre a relevância da

prática de pesquisa na formação do aluno (formação inicial de professor, no caso dos sujeitos de pesquisa deste trabalho). Apresentaremos, também, algumas definições de monografia e de TCC (trabalho de conclusão de curso), segundo a ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas) e outras obras de referência a fim de tentar, mesmo que provisoriamente, elaborar um conceito do gênero monografia a partir do conceito capacidades de linguagem (DOLZ; SCHNEULWY, 2004 e BRONCKART, 1999).

3.1 Estudo piloto: uma reflexão sobre gênero monografia e seus propósitos comunicativos

Como metodologia de pesquisa, para o estudo piloto, optamos por realizar um estudo exploratório de viés qualitativo. Tal tipo de pesquisa tem como objetivo fundamental “desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias com vistas à formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores” (MOREIRA; CALEFE, 2006, p. 69). Assim, para esses autores a pesquisa exploratória busca uma visão geral de um dado fenômeno a ser sistematizado futuramente.

O instrumento de coleta de dados escolhido foi a entrevista semiestruturada. Foram realizadas entrevistas com seis estudantes do curso de Pedagogia da mesma faculdade anteriormente citada. Eram do 7º. período do turno noturno, portanto, todas as alunas já estavam com seus objetos de pesquisa e orientadores definidos. O processo de construção da monografia também estava em andamento. As entrevistas foram feitas na própria instituição, gravadas em áudio e transcritas. Todos os nomes foram alterados de modo que as pessoas entrevistadas e as citadas tivessem sua identidade preservada.

A partir da análise dos dados elencamos algumas categorias que serão descritas na próxima seção.

3.1.1 Gêneros e letramentos acadêmicos: dificuldades e perspectivas

As categorias que emergiram das análises das entrevistas foram quatro: i) falta de compreensão da monografia como um gênero; ii) dificuldades na identificação dos propósitos comunicativos da monografia; iii) dificuldades no reconhecimento dos elementos constitutivos básicos para a produção da monografia; iv) dificuldades no processo de letramentos acadêmicos. Cada uma delas será elucidada a seguir.

i) Falta de compreensão da monografia como um gênero

Durante as entrevistas, percebemos que as alunas não compreendiam a monografia como um gênero textual, pois, ao serem questionadas se já haviam pensado na monografia como um gênero, responderam, em tom de voz baixo, que “não”, como podemos verificar a seguir:

Entrevistadora: Você estudou os gêneros textuais com a Arlete, não estudou?

Gisele: Estudei.

Entrevistadora: você já tinha pensado que a monografia é um gênero?

Gisele: não (tom mais baixo de voz).

Gisele: não, você sabe, eu vou te falar uma coisa... é... eu tenho um pouquinho de dificuldade, eu esqueço bem das coisas, é meio complicado para mim, mas eu fiz um curso de extensão com o Luan que terminou há algumas semanas, muito bom por sinal, e ele foi falando a respeito dos gêneros, e ele falava na aula a questão da monografia, mas eu não tinha parado para pensar em relação a isso, para analisar.

Entrevistadora: Entendi. E você entende a monografia como um gênero textual, assim?

Pausa

Entrevistadora: você chegou a estudar com a Arlete, não estudou? A questão dos gêneros. Já tinha pensado que a monografia é um gênero textual?

Amanda: É. Não. Eu nunca tinha pensado parado para pensar, não, mas, é, com certeza.

Mesmo que os alunos não sejam analistas de gêneros e que não precisem saber exatamente como rotulá-los ou classificá-los, consideramos que seja relevante o reconhecimento do enquadre genérico de um texto. Acreditamos que a identificação do gênero abre um horizonte de expectativas e pode, sim, favorecer o processo de leitura e de produção.

Outro ponto que deve ser destacado é que houve, por parte das entrevistadas, uma confusão entre monografia e defesa. Muitas entendem a monografia como o momento da defesa, no entanto, monografia é um gênero escrito, e a defesa é um gênero eminentemente oral. Embora estejam evidentemente relacionados, são gêneros diferentes com objetivos distintos. Nas passagens seguintes podemos confirmar o que foi dito acima:

E: Você se sente preparada para fazer monografia?

Luciana: Eu... eu fiquei chateada com a decisão agora de juntar. E acho o tempo muito pouco, porque é um trabalho

muito grande e você tem muita coisa para falar em 20 minutos e você, ah, você faz uma redução muito grande do que você quer falar e, eu tô uma coisa igual eu falei com a coordenadora, eu quero muito falar, e vai apresentar eu e mais uma, eu falei, vai dar trabalho para ela porque se eu começar falar, ela não vai conseguir terminar.

Denise: Pode ser também, igual as meninas me perguntaram, como é que fala, eu nunca assisti uma monografia, eu assisti a dois períodos atrás. Então, para mim é assim, uma apresentação de um trabalho, só que com o professor te avaliando, não vai ter ninguém no fundo da sala conversando.

Como se pode notar, ao se referirem à monografia, as alunas sempre falavam do momento da defesa e não mencionavam o texto em si. Isso já apontaria para a necessidade de futuras pesquisas no sentido de se verificar em que medida a compreensão do gênero poderia contribuir para que se consiga fazer um bom trabalho, uma produção escrita consciente e com objetivos bem definidos.

ii) Dificuldades na identificação dos propósitos comunicativos da monografia

Intimamente relacionado à categoria anterior, o fato de as alunas não reconhecerem a monografia como um gênero também as leva às dificuldades na identificação dos possíveis propósitos comunicativos. Saber o objetivo de um gênero é importante, pois não só facilita a leitura e escrita acadêmicas, mas também possibilita que o aluno faça, de forma adequada, os usos sociais do gênero, nos contextos adequados.

As entrevistadas responderam que o objetivo da monografia era “conseguir o diploma” ou “formar”. Ou seja, para elas a monografia é apenas uma avaliação, um produto para que consigam se graduar. Vejamos alguns exemplos:

E: Você sabe pra que, por que você tem que fazer monografia, pra quê?

Gisele: então eu vou te ser sincera: a monografia para mim ela tá sendo assim um trabalho que eu estou fazendo para poder terminar o meu curso. Eu acho assim... a monografia hoje tinha que ter uma outra finalidade na minha vida, né, a finalidade de mostrar realmente o que eu aprendi, de mostrar realmente o que eu consegui absorver e compreender do curso, mostrar realmente o que eu quero.

E. Interessante, o tema é bem legal. Deixa eu te perguntar: você sabe por que você está fazendo monografia?

Luciana: (pausa) Não, é um trabalho que tem que concluir, foi o que foi passado para a gente, precisa para ter o diploma.

E: Você sabe por que você está fazendo a monografia?

Aparecida: Por quê? Porque eu sei que é para concluir o curso, mas porque que eu tenho que fazer isso eu não sei, não.

E: O objetivo da monografia ninguém te falou ainda?

Aparecida: Não. O que eu sei que é uma conclusão de curso. Se não você não forma e não pega o seu diploma. Mas porque que eu tenho que defender alguma coisa... não sei, não sei.

E: Outra coisa que eu queria te perguntar. Você sabe por que você tem que fazer monografia? Por que que você tá fazendo monografia?

D: até agora eu sei que eu tenho que apresentar essa monografia que é para eu conseguir (pausa) meu diploma. O que eu sei, assim, que a gente vai ter uma disciplina de TCC.

Como já mencionado, os propósitos comunicativos de um gênero podem ser muitos. Entretanto, ainda que os objetivos apontados pelas alunas sejam legítimos, consideramos que, para o direcionamento da produção da monografia, outros propósitos poderiam ser elencados: apresentar resultado de pesquisa, desenvolver, de forma mais sistematizada, a escrita acadêmica, desenvolver o espírito crítico, entre outros.

Parece-nos, então, que não houve, ao longo de toda sua formação, um esclarecimento sobre o que é uma monografia, reflexões sobre sua situação de produção nem sobre seus objetivos. Retomando as palavras de Swales (2009), considera-se que essas alunas têm uma autonomia formada, que são autodidatas. O autor argumenta que o estudante, mesmo no ensino superior, precisa de um ambiente que o acolha e contribua para a sua formação, não só em termos de conteúdo, mas de seu papel social naquela instituição. O aluno, ao ficar alheio a esses conceitos, terá dificuldades em desenvolver seu espírito crítico (que tanto se espera dele). Além disso, as assimetrias entre aluno/professor nas relações de poder se fortalecem.

iii) Dificuldades no reconhecimento dos elementos constitutivos básicos para a produção da monografia

Ao serem questionadas sobre quais elementos tornariam uma monografia bem sucedida, as entrevistadas não souberam responder ou foram evasivas, discutindo sobre outras coisas:

E: E o que você acha que é interessante, o que é fundamental para uma monografia ser uma boa monografia? Assim, você tem uma ideia? Ah, isso aqui vai ficar um bom trabalho.

Denise: Não tenho. (voz baixa)

E: Não, né?

E: Deixa eu te perguntar: o que você considera para uma monografia ser boa, bem sucedida?

Gisele: Em que sentido?

E: Todos, gerais, qualquer sentido que você queira falar... isso aqui ficou um bom trabalho, uma boa monografia.

Gisele: Eu acho que é isso que eu te falei. Se a pessoa se dedicar mesmo, se ela correr atrás daquilo mesmo, for a fundo, fazer a pesquisa, ir até o local pesquisar e ver como funciona aquele processo que ela se dispôs a estudar para poder apresentar, se ela tiver o interesse, tudo acontece a partir daí.

E: Eu te perguntei se você se sente preparada? Perguntei, né? E o que você acha que é importante para que uma monografia seja considerada boa, assim, isso aqui vai ser um bom trabalho? O que você acha importante?

Luciana: Eu acho que o tema... é, principalmente o tema, eu tive muita dificuldade para eu pegar o tema por conta de preconceito. Tanto que eu ouvia assim: eu não quero nada da doença em si.

Como se observa, as alunas não conseguem identificar elementos que poderiam levar a uma produção adequada da monografia, não demonstram conhecer a estrutura sociorretórica desse gênero, nem os seus propósitos comunicativos. Isso realmente dificulta o trabalho de escrita. Além do mais, parece-nos que há falta de orientação por parte dos professores, pois muitas declararam que não há um direcionamento em relação a isso.

Reconhecer e se apropriar dos elementos discursivos e de textualidade de um dado gênero é condição *sine qua non* para sua produção. Além disso, ter consciência dos virtuais leitores, do meio de circulação, do papel social exercido pelo produtor são elementos indispensáveis para essa produção. Ou seja, é provável que as dificuldades de escrita sejam mais em função da falta desses aspectos, do que em função de uma dificuldade de escrita em si.

iv) Dificuldades no processo de letramentos acadêmicos

Outro dado que surgiu das nossas análises foi em relação ao sentimento, por parte das alunas, quanto à falta de preparação para fazer a monografia. As discentes apontaram diversos aspectos que fazem com que não se sintam preparadas para vivenciar esse processo:

falta base teórica, há dificuldades de escrita, falta tempo, dificuldades em delimitar o tema. Além disso, as alunas demonstraram, pelas respostas, falta de familiaridade com as capacidades de linguagem inerentes à produção do gênero.

E: Você se sente, assim, preparada para fazer uma monografia?

Luciana: Hummm. Não. Acho que não... Acho que não. Acho que falta base teórica.

E: Você se sente preparada para fazer uma monografia?

Ana: Não. Lógico que não, lógico que não. Eu sinto que na hora que eu começar a escrever eu vou conseguir. Porque isso eu consegui desenvolver bem no curso, mas eu ainda não parei para isso.

Denise: Porque eu vejo, ouço muitas pessoas falando assim, até eu mesma já falei, que monografia, para mim, por mim eu não faria, eu só faço porque tenho que fazer. Porque assim, muita coisa legal a gente passa durante esses quatro anos e para no final do ano tem que apresentar uma monografia para provar que você aprendeu alguma coisa? Às vezes fica difícil porque você lê esse monte de livro ao mesmo tempo, achava melhor você **fazer um trabalho** falando do começo do curso para cá, ficaria, acho que ficaria muito mais interessante do que fazer monografia.

E: É. É interessante o que você tá falando. É legal... Alguém, assim, ninguém durante o curso falou por que você tem que fazer monografia?

Denise: Não. Só que tem que fazer monografia, que tem que apresentar monografia, tem a gente vai ter o TCC para ajudar a fazer essa monografia, mas tirando aí, ninguém nunca parou para explicar a fundo, não.

Denise: aí, quando tem aquela conversa, assim: ah, a Sandra fala assim: no primeiro capítulo você vai fazer isso, isso e isso. Ai tem o segundo capítulo, ai você fala, nosso deus, ainda tem capítulo. Quantas páginas tem que ser, mais ou menos umas dez, então tem que ser umas quinze para corrigir e isso vai para oito. É muita coisa.

E: não é fácil, não. E você se sente preparada para fazer monografia?

D: Não.

E: Não?

D: Não.

E: E o que você acha que falta, assim?

D: Eu acho que muita... quer dizer, eu não peguei aquela coisa como fazer, tipo ler um livro e colocar aquelas ideias do livro na monografia porque não pode ser a minha ideia. Ai no último encontro eu tirei essa dúvida com a minha orientadora. Que é ler o livro e tipo, se eu tenho ideia contrária que o autor tá falando, eu uso outro autor para, né, para colocar minha ideia ali. Só que não pode ser com as minhas palavras, então... sei lá, acho meio que eu

não tô preparada, não. Tô achando meio difícil. Porque, assim, porque para um trabalho já é difícil. Ler um livro já é difícil, você ler três, quatro para fazer a monografia é difícil.

Esse último depoimento é emblemático, porque podemos verificar que a preocupação está no número de páginas e não em como isso vai ser feito. Outro ponto relevante: a aluna afirma que não pode colocar suas ideias na monografia, nem escrever com suas próprias palavras. Isso mostra que há um direcionamento e talvez uma concepção equivocada na orientação de que a voz do aluno não pode aparecer no texto.

Concordamos com Oliveira (2010) ao defender que:

Entender que o letramento é mediado por textos implica naturalmente ter consciência de que o uso de determinados textos depende do sistema de atividades no qual as pessoas estão inseridas, noutros termos, depende dos papéis que as pessoas exercem e do que elas necessitam fazer por meio desses textos em determinadas situações. Esse sistema, gerado nas instituições e domínios particulares da vida cultural (academia, unidades de trabalho, entidades religiosas, sindicatos, clubes etc.), determina que gêneros escolher e usar em certas situações comunicativas para atingir determinados propósitos (OLIVEIRA, 2010, p. 330).

Dessa forma, reafirmamos a relevância de se investigar sobre a consciência do escritor (aluno/pesquisador, no caso) não só sobre os aspectos formais e de conteúdo da monografia, mas fundamentalmente sobre qual o valor do seu papel social na produção desse gênero.

Acreditamos, na mesma linha de Marinho (2010), que há, ainda, no ensino superior, “um gênero cristalizado, o trabalho, que tende a transformar a escrita de estudantes de graduação em um modelo engessado de texto escolar” (MARINHO, 2010, p. 365). Talvez esse seja mais um dos fatores do não reconhecimento da monografia como um gênero. Nesse sentido, trabalhar na perspectiva dos Letramentos Acadêmicos é necessário para a conscientização do valor social do aluno e de seus saberes na Academia, o que poderá levá-lo a atuar profissionalmente de forma reflexiva.

A partir da análise feita das entrevistas, percebemos que ainda há uma lacuna no que se refere ao trabalho com a teoria de gêneros na perspectiva de Letramento Acadêmico. Espera-se que um aluno de graduação, futuro professor, que está desenvolvendo um trabalho de pesquisa, já tenha um maior domínio do gênero que está sendo produzido. É provável que a consciência da estrutura retórica do gênero e dos seus propósitos comunicativos estejam mais claros para essas alunas ao final do curso, entretanto, defendemos que esse processo

seria mais bem conduzido se tal consciência já estivesse desenvolvida desde o início de sua vida acadêmica.

Em função deste estudo piloto, no qual usamos apenas um instrumento de pesquisa, já foi possível constatar que havia dificuldades na identificação da monografia como um gênero e também de seus propósitos comunicativos, o que, provavelmente, poderia representar um entrave na sua produção. Percebemos, então, a necessidade de aprofundamento nas reflexões sobre identificação desses elementos, tanto pelos alunos como pelos professores, e possíveis desdobramentos para as práticas de escrita da monografia.

A partir dessa reflexão inicial, ficou mais evidenciada a importância de se articularem teorias de gêneros e teorias de letramentos. Nosso percurso de investigação foi naturalmente passando por ajustes, na medida em que compreendemos que, embora importante, somente a noção de gênero não seria suficiente para analisar todo o conjunto de dificuldades enfrentadas no processo de escrita da monografia.

Passamos agora à análise do segundo estudo exploratório sobre o manual de orientação de escrita do TCC.

3.2 Análise documental de manual de orientação de monografia

O livro selecionado foi “*Português Instrumental: contém técnicas de Elaboração de TCC*”, de João Bosco Medeiros, publicado pela Editora Atlas. Esse livro, assim como outros da editora e do autor, circulam muito no meio acadêmico, o que constatamos pela nossa própria experiência docente. Assim, elegemos uma obra que constava das referências bibliográficas da ementa da disciplina TCC. Também foi dos recursos usados por alunos e professores da instituição pesquisada para orientações diversas sobre escrita de alguns gêneros acadêmicos.

Assim, como objetivo geral deste estudo preliminar, pretendemos investigar como a monografia é abordada nesse manual. Já os objetivos específicos são: (i) investigar qual a concepção teórica que o embasa; (ii) verificar se há uma perspectiva de letramento acadêmico nesse livro; (iii) averiguar se há uma abordagem adequada no trabalho com os gêneros acadêmicos.

Como metodologia de pesquisa, optamos pela análise documental do referido livro. A versão usada foi a da sexta edição, do ano de 2007. O livro encontra-se na nona edição, a primeira edição é de 1994.

Para Malheiros (2011), “a pesquisa documental deve ser utilizada quando existe a necessidade de se analisar, criticar, rever ou ainda compreender um fenômeno específico ou fazer alguma consideração que seja viável com base na análise de documentos (MALHEIROS, 2011, p. 86).

Optamos por iniciar um estudo exploratório de cunho qualitativo interpretativista (CELANI, 2005 e MOITA LOPES, 1996), a fim de verificar se nossas questões seriam respondidas ou não, para a partir dos resultados aqui elencados, desenvolvermos, em uma segunda etapa, uma reflexão sobre o conceito de monografia e sua relevância para o ensino e pesquisa. Para Celani (2005, p. 106), “o paradigma qualitativo particularmente quando de natureza interpretativista, nos remete ao campo da hermenêutica, no qual a questão da intersubjetividade é bastante forte”. Ele opõe-se ao paradigma positivista que “utilizava na área das ciências humanas os pressupostos e os procedimentos da pesquisa nas ciências exatas, os mesmos padrões de busca de objetividade e do suposto rigor da linguagem ‘científica’ nos relatos dos resultados”.

Assim, a escolha dessa obra justifica-se por ser um livro que circula muito no ambiente acadêmico, está nas referências bibliográficas de disciplinas relacionadas ao TCC e Metodologia de Pesquisa de várias instituições, inclusive na da faculdade pesquisada, como mencionado anteriormente. O livro analisado não tem como objetivo trabalhar apenas o TCC, mas dedica boa parte das discussões a esse tópico.

Na contracapa há uma descrição do livro:

Estruturalmente, as unidades deste livro tratam da produção de textos variados e da aprendizagem da norma gramatical. Exercícios práticos gramaticais permitem ao destinatário a aquisição da modalidade de linguagem usada no meio em que vai atuar como profissional. Relativamente à norma, traz revisão gramatical dos tópicos de utilização frequente no meio como acentuação, ortografia, substantivos [...], colocação pronominal. Também trata de redação técnica de textos comerciais e administrativos, como cartas comerciais, avisos, atas, memorandos, circulares, relatórios. Contemplam o livro noções sobre texto e suas qualidades, como clareza, unidade, correção, coesão, coerência, ênfase. Enfim, todo o texto tem uma única preocupação: levar o destinatário ao domínio da modalidade linguística regida pela norma gramatical, ou seja, um registro verbal adequado a suas atividades enquanto estudante e, futuramente, como profissional. Finalmente, o livro traz ainda capítulos que focalizam as técnicas de elaboração de Trabalho de Conclusão de Curso (MEDEIROS, 2007, s.n.).

O autor, João Bosco Medeiros, é licenciado em Filosofia, pós-graduado em Literatura Brasileira e mestre em Letras pela USP; publicou dezenas de livros relativos à

metodologia de pesquisa. Desenvolvemos uma análise de todo o livro, enfocando os aspectos do TCC e da monografia.

É importante ressaltar, como será discutido à frente, que não consideramos TCC como sinônimo de monografia, pois, em nossa concepção, o Trabalho de Conclusão de Curso pode se materializar em diferentes gêneros, dependendo do curso e da instituição, por exemplo, além da monografia, o TCC pode ser um artigo, um relatório de estágio monográfico, um sistema de informação, entre outros.

Para orientar melhor essa análise preliminar, delimitamos categorias que emergiram da análise do livro, quais sejam: A) Paradigma teórico explícito; B) Trabalho com os gêneros; C) Perspectiva adotada no trabalho com a monografia. Neste momento, priorizamos os aspectos que poderiam ajudar a responder às nossas perguntas de pesquisa na busca de contribuir para discussão a ser travada à frente, na análise propriamente dita. Foi necessário, portanto, fazer um recorte.

A) Paradigma teórico explícito

Consideramos de fundamental importância, em um livro que se destina a pessoas que estão fazendo um curso superior, que haja um referencial teórico explícito. Isso facilita professores e alunos na compreensão das abordagens feitas pelo autor da obra.

Entretanto, ao analisarmos *Português Instrumental* não encontramos um paradigma teórico evidenciado. Há muitos trechos sem menção aos autores que, talvez, tenham balizado as proposições ali contidas. Além disso, em algumas partes, há menção a autores, mas “misturados” com outros, de perspectivas teóricas muito distintas.

Podemos perceber isso no primeiro capítulo do livro, no qual Medeiros explica a diferença entre redação técnica, científica e literária. Vejamos:



Redação Técnica, Científica e Literária

cat 1

1 Redação

1.1 Introdução

A prosa, de modo geral, é estudada segundo três modalidades: a narração, a descrição e a dissertação.

Quem não se lembra das sugestões de produção textual, como “minhas férias”, “o último domingo”, “o passeio”, “meu dia inesquecível”, “a fazenda”, “a rua da minha casa”, “a vida”, “a infância”, “a escola” e outras? São os primeiros exercícios realizados para a aprendizagem de técnicas de redação. Exercícios necessários para o aprimoramento do vocabulário, da ortografia, da concordância verbal e nominal, da pontuação, da colocação pronominal, da distribuição dos elementos na frase.

Passados os primeiros anos de estudo, sente-se necessidade da prática de outros tipos de textos, muito mais ligados ao desempenho de trabalhos monográficos, à redação comercial e administrativa. Assim, na faculdade o aluno precisa escrever relatórios de curso, monografias de final de semestre ou de curso (TCC), trabalhos de pesquisa bibliográfica e de campo; num curso específico de Contabilidade, Economia ou Administração, precisa aprender a redigir relatórios administrativos, contábeis, de auditoria, cartas, memorandos, ofícios, atas e outros.

Modernamente, o discurso vem sendo estudado sob novas modalidades, que compreendem: discurso lúdico, discurso polêmico e discurso autoritário. Essa nova classificação tem o mérito de voltar-se para o conteúdo do texto. Não se trata de categorias autônomas, mas de dominância. Um texto polêmico pode conter partes lúdicas, predominando nele a polêmica, e nesse caso será classificado como discurso polêmico. Assim, as formas não são puras, mas híbridas, nelas preponderando sempre uma sobre a outra.

* Para maiores esclarecimentos sobre essa classificação, consultar ORLANDI, Eni Pulcinelli, *A linguagem e seu funcionamento* (1987); Adilson Citelli, *Linguagem e persuasão* (1985).

Embora sejam mencionados na nota de rodapé Orlandi e Citelli (autores que têm uma visão mais enunciativa do texto), isso não acontece ao longo do texto, com exceção de uma ou outra passagem. Além do mais, nesse mesmo capítulo, o autor menciona Otton Moacir Garcia e Napoleão Mendes de Almeida (autores que têm uma visão normativista), dentro da mesma abordagem teórica. Há, também, uma classificação de discurso lúdico, discurso polêmico e discurso autoritário que contribui muito pouco para a questão da produção textual no meio acadêmico, tanto que tal classificação não foi retomada no livro.

Mesmo que nosso objetivo aqui não seja o de se fazer uma análise comparativa, é interessante mencionar livros como *Produção Textual na Universidade*, de Motta-Roth e Hendges (2010) e a coleção *Leitura e produção de textos técnicos e acadêmicos* de Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2007). Esses livros têm claros seus respectivos paradigmas teóricos e mantêm com eles uma coerência ao longo de cada uma das obras. Tal cuidado pode ajudar a nortear o trabalho do professor e os estudos dos alunos.

Motta-Roth e Hendges (2010) discutem a importância da revisão de literatura na produção de artigos acadêmicos, mesmo que não estejamos tratando especificamente desse assunto. As colocações das autoras sobre esse tópico nos ajudam a confirmar nossa

postulação de que a definição de um paradigma teórico é importante para o tipo de manual aqui analisado. Dessa forma, um paradigma teórico bem definido, para as autoras, contribui para: a) demonstrar familiaridade com a produção do conhecimento; b) evidenciar que mesmo que o campo do conhecimento esteja estabelecido, está aberto às novas pesquisas; c) dar ao texto uma voz de autoridade e posicionamento intelectual. Tais características ajudariam para melhor compreensão do leitor em relação às proposições desenvolvidas no livro.

Rink, Boch e Assis (2014) explicam que existem numerosos manuais de ajuda a produção de texto, seja para elaboração de um *curriculum vitae*, seja uma tese. Mas, esses manuais, segundo as autoras (e que também constatamos) têm um perfil normativista e nem sempre contribui para a promoção dos letramentos acadêmicos. Por essa razão, Rink, Boch e Assis (2014, p. 18) defendem que é por meio de pesquisas do viés dos Letramentos Acadêmicos que se construirão bases teóricas sólidas “às formações para a escrita propostas na universidade”. As autoras defendem, dessa forma, que “essas bases teóricas dependem, por um lado, da didática da escrita e do que se sabe agora sobre a ‘relação com a escrita’ e a ‘reescrita’ e sua importância no ensino e na aprendizagem da escrita [...]” (RINK, BOCH e ASSIS, 2014, p. 18).

Assim, na esteira das reflexões propostas pelas autoras, acreditamos que esses manuais precisam, sim, de um aporte teórico definido. Indicando aos seus leitores, portanto, àqueles que procuram ajuda para a escrita de determinados gêneros, qual o paradigma na proposta de ensino de escrita ali instaurado.

b) Trabalho com os gêneros textuais

Ainda que os gêneros estejam presentes no livro estudado, o tratamento didático dado a eles não nos parece adequado. No capítulo 5, por exemplo, o autor apresenta a “Circular”, define o gênero, exemplifica e, em seguida, traz um tópico de gramática isolado. Toda a estrutura da obra se dá dessa forma: um gênero escolhido, seguido de sua definição, um modelo, um tópico de gramática e exercícios.

A visão Sociointeracionista da Linguagem preconiza que o objeto de ensino deve ser o gênero, e até mesmo a análise linguística deve emergir de uma atividade epilinguística, ou seja, dos usos da língua. O livro *Português Instrumental* dedica a maior parte aos estudos gramaticais isolados, o que consideramos inadequado, especialmente quando o que se pretende desenvolver é a produção textual escrita.

Sabemos, também, que apresentar um conceito e um modelo do gênero a ser estudado não são elementos suficientes para um trabalho profícuo com os gêneros. Infelizmente, o autor continua trabalhando na perspectiva tradicional tríade: narração, descrição e dissertação/argumentação. São vários os estudiosos da área de linguagem que já discutiram o equívoco dessa categorização insuficiente, pois não abarca a amplitude dos gêneros, restringe e dificulta o ensino de leitura e escrita em todas as instâncias educacionais.

Dolz e Schneuwly (2004) elencam algumas razões pelas quais devemos trabalhar com a unidade de gêneros textuais e não apenas por tipologia:

a) os textos empíricos produzidos na ação de linguagem são heterogêneos do ponto de vista dos tipos (Bronckart, 1997; Adam, 1992); b) trata-se de construções teóricas, de instrumentos de pesquisa para compreender certos fenômenos linguísticos; c) sua transposição para o terreno didático comporta um grande risco de derivas aplicacionistas e normativas [...] (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004).

Assim, na visão desses autores, é fundamental a opção pelo trabalho com os gêneros em detrimento da insuficiente trilogia já apresentada.

Marcuschi (2008, p. 154) esclarece que tipos textuais caracterizam-se “muito mais como sequências linguísticas (sequências retóricas) do que como textos materializados; a rigor, são modos textuais”. Não podemos deixar de ressaltar que não estamos defendendo uma dicotomia entre gênero e tipo textual, ou uma supremacia de um pelo outro, pelo contrário, concordamos com Marcuschi (2008) ao afirmar que são entidades complementares e formas constitutivas do texto em funcionamento. O que criticamos é o uso isolado de atividades que tomam a tipologia como gênero, fato criticado há muito tempo, inclusive pelos PCN (BRASIL, 1998).

No referido manual, as atividades de escrita nos parecem um pouco inócuas, como, por exemplo, o exercício 8, da página 287: “Redigir um edital”; ou ainda, na página 322: “Faça um comentário escrito sobre o poema de Cecília Meireles”. O trabalho de escrita totalmente descontextualizado, por vezes, sem um enquadre de gênero, além de ser inadequado, pode ser um inibidor para o aluno. Escrever um edital com que objetivo? Para quem? Qual o seu valor social? Esse é um gênero que realmente deve ser objeto de escrita para um aluno de graduação? Em qual o contexto uma pessoa deve saber redigir um edital? As capacidades de linguagem requeridas para esse gênero em particular seriam importantes

para a produção de gêneros? Essas questões deveriam estar claras para quem vai produzir um gênero, mas a situação de produção não é explorada no livro.

Além disso, boa parte do livro é dedicada aos gêneros que circulam nos meios comerciais e administrativos e não aos gêneros acadêmicos. Saber redigir uma ata, uma circular, um edital, de fato, não deixa de ser importante, mas para um aluno do curso superior, defendemos uma maior atenção aos gêneros que serão relevantes no ambiente acadêmico. Em outras palavras, por ser uma obra que circula muito nesse meio, acreditamos que, em função dos possíveis usos sociais desse material, o enfoque deveria ser outro.

C) Perspectiva adotada no trabalho com a monografia

O livro é composto por 26 capítulos. Os dois primeiros, “Redação técnica, científica e literária” e “Noções de texto” abordam conceitos relativos à redação e ao texto. Em seguida, há 14 capítulos com gêneros (embora não se use a terminologia gêneros textuais/discursivos) voltados para as esferas comercial e administrativa como memorandos, ofício, etc. A partir do capítulo 17, o livro dá início a uma abordagem mais voltada à esfera acadêmica, como nos capítulos: 21. Dissertações científicas: guia para a elaboração e apresentação de TCC; 22. Citações diretas e indiretas: sistemas de chamada; 23. Normas para elaboração de referências bibliográficas: A NBR 6023; 24. A apresentação gráfica do TCC; 25. Normas de apresentação do TCC: a NBR 14724; 26. Dissertações científicas.

Desses 10 capítulos, o capítulo 21 é o que contribui, de certa forma, para os letramentos acadêmicos do aluno, pois aborda temáticas como iniciação científica, pesquisa, métodos, redação do TCC, entre outros. Embora sejam descrições muito breves, servem para que os discentes compreendam melhor os aspectos linguístico-discursivos do TCC. Todos os outros capítulos são compilação das normas da ABNT.

O maior problema encontrado na obra em análise deu-se em relação à definição de monografia. Há passagens conflitantes que revelam uma real dificuldade na definição desse gênero.

Abaixo, apresentaremos trechos das várias vezes em que se menciona tanto o TCC, quanto a monografia, na tentativa de defini-los:

1.3 Modalidades do texto técnico (capítulo 2)

A redação técnica em sentido restrito engloba a produção de textos descritivos, narrativos e dissertativos, constantes de manuais de instrução, pareceres, relatórios de pesquisa, teses, dissertações científicas, monografias [...] (MEDEIROS, 2007, p. 21).

No trecho supramencionado, Medeiros (2007) define como redação técnica alguns gêneros acadêmicos, entre eles a tese e a monografia, como produções distintas.

Já no excerto a seguir, do capítulo 21, o autor define o trabalho de conclusão de curso (que ora aparece com letra maiúscula, ora com letra minúscula) como uma monografia.

1.5 Conceito de dissertação (capítulo 21)

1.5.1 Redação do TCC

O TCC é uma monografia; portanto, trata de um assunto previamente delimitado, para que se possa obter melhor rendimento. Em sua elaboração, o aluno conta com a orientação do professor, desde o estabelecimento do tema até a etapa final de redação e apresentação para arguição por banca constituída por outros professores. [...]. O TCC é um texto dissertativo em que deve prevalecer a argumentação, a demonstração de raciocínio, exposição de ideias, provas, justificativas, razões. O pesquisador deve expor dados, informações e demonstrar os resultados alcançados. (MEDEIROS, 2007, p. 350)

Já no trecho abaixo, as monografias aparecem como sinônimo de trabalhos acadêmicos, o que acaba conferindo certa imprecisão ao termo. As monografias englobariam a tese, a dissertação e o TCC. Anteriormente, a monografia foi definida como um gênero, assim como a tese de doutorado o é, ou seja, como um gênero propriamente dito e não apenas como uma nomenclatura que abarcaria exemplares de gêneros diversos, como anunciado acima.

1 Redação (capítulo 22)

1.1 Introdução

Este capítulo expõe os elementos dos trabalhos acadêmicos, as monografias. Entre elas, citam-se a tese de doutorado, a dissertação de mestrado, o trabalho de conclusão de curso (TCC) [...]. Quando se redige uma monografia, um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), as situações são diferentes daquelas ocorridas no ensino fundamental e médio. Já não se trata de um exercício formal, para correções gramaticais (MEDEIROS, 2007, p. 359).

Ao compararmos a definição que se segue com as outras já apresentadas poderemos perceber uma confusão em relação a todas as definições. Em uma espécie de glossário, o autor apresenta alguns conceitos chave, separando tese de trabalhos acadêmicos, além de modificar o conceito de TCC, pois nesse trecho parece ser um gênero específico e não uma denominação que inclui alguns gêneros. Vejamos:

Capítulo 25

[...] 38. **Tese** é um texto com resultado de um trabalho de pesquisa, de um tema delimitado. Deve ser produto de investigação rigorosa e constituir-se em contribuição para a área de estudo. É realizada sob orientação de um doutor e visa à obtenção do grau de doutor. [...]

40. **Trabalhos acadêmicos** é a expressão que compreende Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), Trabalho de Graduação Interdisciplinar (TGT), trabalho de conclusão de curso de especialização e/ou aperfeiçoamento. São trabalhos que representam o resultado de pesquisa segundo parâmetros acadêmicos estabelecidos. Devem expressar conhecimento profundo do assunto e estar sob a orientação de um professor (MEDEIROS, 2007, p. 414).

Não vemos problemas na definição da expressão “trabalhos acadêmicos”. O que se torna problemático é a profusão de terminologias empregadas, o que pode acabar gerando uma confusão conceitual.

No próximo trecho, o autor define monografia como tese de doutorado e dissertação de mestrado. Em seguida, divide o conceito de monografia entre escolares e científicas e afirma que as monografias científicas são aqueles trabalhos apresentados no final do curso de mestrado, com o objetivo de obter o título de mestre.

Capítulo 26 Dissertações Científicas

1 Redação

1.1 Conceito de dissertação [...]

1.2 Monografia

Monografia é o estudo científico minucioso de um assunto relativamente restrito. Assim, uma tese acadêmica (nível de doutorado), bem como uma dissertação de mestrado, são monografias.

Lakatos (1993, p 235), em *Fundamentos de metodologia científica* ensina que a monografia é um estudo sobre um tema específico ou particular:” investiga determinado assunto não só em profundidade, mas também em todos os ângulos e aspectos, dependendo dos fins a que se destina”. [...]

Divide a autora citada as monografias em escolares e científicas. As primeiras caracterizam-se como trabalhos de caráter didático, apresentados ao final de um curso. São trabalhos de iniciação à pesquisa e de preparação de seminários. Já as monografias científicas caracterizam-se como trabalhos científicos apresentados ao final do curso de mestrado, e visam obter o título de mestre.

Como podemos observar a partir das análises acima, a definição de monografia parece imprecisa, o que pode dificultar a compreensão de pessoas que buscam apoio teórico para elaboração desse gênero.

Por fim, como o principal exemplo do equívoco do trabalho com a monografia, além das definições flutuantes, encontramos uma proposta de produção da monografia que

consideramos inadequada. No trecho abaixo, após apresentar um conto de Machado de Assis, Medeiros propõe que se faça um plano de ideias para uma possível monografia a partir do tema “superstição”. Em seguida, há um exercício com o tema “dominação” e pedem-se os elementos da introdução e do desenvolvimento. Vejamos:

A BORBOLETA PRETA

No dia seguinte, como eu estivesse a preparar-me para descer, entrou no meu quarto uma borboleta, tão negra como a outra, e muito maior do que ela. Lembrou-me o caso da véspera, e ri-me; entrei logo a pensar na filha de D. Eusébia, no susto que tivera, e na dignidade que, apesar dele, soube conservar. A borboleta, depois de esvoaçar muito em torno de mim, pousou-me na testa. Sacudi-a, ela foi pousar na vidraça; e, porque eu a sacudisse de novo, saiu dali e veio parar em cima de um velho retrato de meu pai. Era negra como a noite. O gesto brando com que, uma vez posta, começou a mover as asas, tinha um certo ar escarninho, que me aborreceu muito. Dei de ombros, saí do quarto; mas tornando lá, minutos depois, e achando-a ainda no mesmo lugar, senti um repelão dos nervos, lancei mão de uma toalha, bati-lhe e ela caiu.

Não caiu morta; ainda torcia o corpo e movia as farpinhas da cabeça. Apiedei-me; tomei-a na palma da mão e fui depô-la no peitoril da janela. Era tarde; a infeliz expirou dentro de alguns segundos. Fiquei um pouco aborrecido, incomodado.

— Também por que diabo não era ela azul? disse comigo.

É esta reflexão — uma das mais profundas que se tem feito, desde a invenção das borboletas — me consolou do malefício, e me reconciliou comigo mesmo. Deixei-me estar a contemplar o cadáver, com alguma simpatia, confesso. Imaginei que ela saíra do mato, almoçada e feliz. A manhã era linda. Veio por ali fora, modesta e negra, espiando as suas borboletices, sob a vasta cúpula de um céu azul, que é sempre azul, para todas as asas. Passa pela minha janela, entra e dá comigo. Suponho que nunca teria visto um homem; não sabia, portanto, o que era o homem; descreveu infinitas voltas em torno do meu corpo, e viu que me movia, que tinha olhos, braços, pernas, um ar divino, uma estatura colossal. Então disse consigo: “Este é provavelmente o inventor das borboletas.” A idéia subjugou-a, aterrou-a; mas o medo, que é também sugestivo, insinuou-lhe que o melhor modo de agradar ao seu criador era beijá-lo na testa, e beijou-me na testa. Quando enxotada por mim, foi pousar na vidraça, viu dali o retrato de meu pai, e não é impossível que descobrisse meia verdade, a saber, que estava ali o pai do inventor das borboletas, e voou a pedir-lhe misericórdia.

Pois um golpe de toalha rematou a aventura. Não lhe valeu a imensidade azul, nem a alegria das flores, nem a pompa das folhas verdes, contra uma toalha de rosto, dois palmos de linho cru. Vejam como é bom ser superior às borboletas! Porque, é justo dizê-lo, se ela fosse azul, ou cor de laranja, não teria mais segura a vida; não era impossível que eu a atravessasse com um alfinete, para recreio dos olhos. Não era. Esta última idéia restituiu-me a consolação; uni o dedo grande ao polegar, despedi um piparote e o cadáver caiu no jardim. Era tempo; aí vinham já as prósidas formigas . . . Não, volto à primeira idéia; creio que para ela era melhor ter nascido azul.

1. De que tipo de discurso é o texto? Narrativo? Descritivo? Dissertativo? Por quê? (Se houver variedade de discursos, indicar onde começa e termina cada um.)
2. Considerando o tema da superstição, fazer um plano de idéias para uma possível monografia.

3. Considerando o tema da dominação, que elementos apresentaria na introdução? Que elementos no desenvolvimento?
4. O narrador, a certa altura do texto, talvez movido por algum peso na consciência, tenta justificar sua ação (“– Também por que diabo não era ela azul?”). Que você acha disso? Comente o fato.
5. Comentar a frase: “E esta reflexão – uma das mais profundas que se tem feito, desde a invenção das borboletas – me consolou do malefício, e me reconciliou comigo mesmo.”
6. Como se pode entender a frase: “Mas o medo, que é também sugestivo, insinuou-lhe que o melhor modo de agradar ao seu criador era beijá-lo na testa, e beijou-me na testa.”
7. Que entende por: “Como é bom ser superior às borboletas!”
8. Faça um comentário sobre o narrador do texto e sobre suas reflexões.
9. Fazer um resumo do texto “A borboleta preta”.
10. Relacionando a figura* borboleta preta e o tema** dominação, Machado apresenta-nos de forma irônica uma reflexão sobre os poderosos. Substitua a figura *borboleta preta* por outra qualquer, mas continue com o tema da dominação e redija um texto.

B. Pontuar onde for necessário, transcrevendo as frases:

1. A empresa comprou artigos para escritório computadores máquinas de calcular máquinas de escrever e pôs à venda calculadoras mecânicas.
2. Na segunda-feira passada por volta das 15 horas foi fechado o acordo salarial entre os empregados e a Administração da empresa.
3. São Paulo 23 de fevereiro de 200X
Prezados Senhores
Recebemos carta de V. Sas. datada de 17 de fevereiro de 200X em que nos solicitam o envio de cinco motores Ano-200X.

* Entende-se por *figura* os elementos concretos representativos de uma idéia. No caso, por exemplo, do texto citado, a *borboleta* é uma *figura*. Em geral, são utilizados substantivos concretos para representar figuras. Exemplos: *gato, cachorro, burro, asno, coelho, tartaruga, pedra, rio, estrela*.

** Temas são palavras que representam conceitos abstratos. Em uma narrativa, há dois elementos fundamentais: um temático e outro figurativo. Os elementos temáticos são: *felicidade, fraqueza, dominação, exploração, luxúria, avareza*. Há textos temáticos que não implicam o uso de figuras, mas todo texto que inclui figuras é temático. Um texto figurativo só é entendido quando o leitor atinge o nível temático.

Tal proposta não é adequada para a produção de uma monografia, nem de outros gêneros acadêmicos. É uma proposta sem objetivos definidos que poderia levar o aluno a se considerar incapaz de elaborar até mesmo um “plano de ideias” para uma possível monografia. As propostas de produção escrita têm que ser bem elaboradas para auxiliar o aluno nessa difícil tarefa. Acreditamos que um bom texto parte de uma boa proposta. Tal atividade não contribui para o desenvolvimento de nenhuma capacidade de linguagem (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004), tampouco está ancorada em um contexto de produção textual no meio acadêmico ou mesmo administrativo/comercial.

As propostas do livro pouco contribuem para que se escrevam boas monografias, aliás, o último exercício pede que se substitua a “figura borboleta preta” por outra qualquer, mantendo o tema “dominação”, e se redija um texto. Consideramos uma tarefa difícil de cumprir, pois nem o tema é claro, nem o gênero está definido (além de todas as características intrínsecas a ele: objetivos, interlocutores etc).

A partir da análise aqui desenvolvida, podemos concluir que *Português Instrumental* não traz subsídios de modo efetivo para a promoção dos letramentos do aluno. O conteúdo analisado do livro se afasta da abordagem que Street (2010) denomina de Letramentos Acadêmicos, que valoriza as práticas discursivas dos atores envolvidos, assim como seus significados sociais, históricos e culturais. A linguagem é forma de ação social que se manifesta no discurso, por meio dos gêneros (BRONCKART, 1999), por isso a relevância de assumi-los como objeto de ensino de língua e não privilegiar frases ou palavras isoladas.

O aluno e até mesmo o professor teriam dificuldades de desenvolver satisfatoriamente as propostas de escritas contidas no livro, pois elegem habilidades mais atomizadas e estanques. Essas atividades se aproximam mais das visões que Street (2010) classifica como habilidades de estudos e socialização acadêmica, numa perspectiva de letramento autônomo.

A abordagem dos gêneros também nos parece insuficiente. O autor não define, de forma clara, para qual comunidade discursiva se dirige: ora o meio acadêmico, ora o meio comercial e administrativo. Além do mais, não desenvolve outros aspectos que Swales (1990) define como relevantes para o trabalho com os gêneros, como, por exemplo, objetivo comum, a situação de comunicação, a estrutura retórica do gênero etc. Ou seja, não são levadas em conta as **capacidades de linguagem** (BRONCKART, 1999) que, se desenvolvidas adequadamente, poderiam contribuir para a prática de escrita e promover o(s) letramento(s) dos alunos.

3.2.1 Em síntese

O objetivo da análise documental de *Português Instrumental* de João Bosco Medeiros foi o de investigar como o gênero monografia é trabalhado nesse tipo de manual. Nessa análise, de cunho qualitativo interpretativista, não pretendemos esgotar o assunto. Acreditamos, inclusive, que novas reflexões em outros livros são necessárias para referendarmos nossas conclusões.

Consideramos relevante, no entanto, algumas reflexões desenvolvidas aqui: o apoio de um paradigma teórico é de fundamental importância em livros do meio acadêmico, pois isso baliza o trabalho docente e orienta didaticamente o aluno. Essa análise nos levou à necessidade de discutirmos sobre a relação ensino e pesquisa, além de uma elaboração, ainda que provisória, que desenvolveremos na próxima seção, do conceito de monografia

considerando as capacidades de linguagem tal como propõem Bronckart (1999) e Dolz e Schneuwly (2004).

3.3 Definições de monografia e sua relação com a pesquisa

Após o estudo exploratório de base documental de um manual que orienta escrita da monografia (e outros gêneros), decidimos conduzir uma discussão em torno da relação pesquisa e ensino, que, sabemos, já faz parte dos debates acadêmicos há muito tempo. Além disso, nesta subseção, buscaremos construir um conceito do gênero monografia considerando o aporte teórico escolhido, o Interacionismo Sociodiscursivo, e o conceito de capacidades de linguagem, além de certos aspectos contextuais da Instituição, *locus* da pesquisa.

Santos (2008) traz um panorama reflexivo sobre a integração pesquisa e ensino nas universidades brasileiras. Embora a autora discuta, fundamentalmente, acerca das instituições públicas, há considerações importantes que serão apresentadas a seguir, com o objetivo de contribuir com uma das teses que defendemos aqui: a escrita da monografia deve ser alicerçada por uma prática de pesquisa, pois esse é um gênero que, por definição, apresenta resultados de uma investigação (seja uma pesquisa de campo ou de revisão bibliográfica). Mais uma vez, reforçamos a ideia de que a escrita deve ser situada, contextualizada, atribuindo, assim, um real sentido para essa prática.

Santos (2008) destaca o papel da pesquisa nas universidades públicas brasileiras e apresenta duas razões para a relevância desse tipo de atividade: a mobilização de recursos públicos e privados que o desenvolvimento de pesquisa proporciona e o *status* acadêmico conferidos aos pesquisadores/professores e às instituições. Entretanto, essa realidade é diferente em boa parte das instituições particulares, principalmente, as chamadas faculdades (menores e com menos autonomia que os centros universitários e universidades), pois tais instituições recebem menos recursos para o desenvolvimento de pesquisa.

O site do MEC esclarece a diferença entre os três tipos de instituição:

De acordo com o Decreto nº 5.773/06, as instituições de educação superior, de acordo com sua organização e respectivas prerrogativas acadêmicas, são credenciadas como: I - faculdades; II - centros universitários; e III - universidades. As instituições são credenciadas originalmente como faculdades. O credenciamento como universidade ou centro universitário, com as consequentes prerrogativas de autonomia, depende do credenciamento específico de instituição já credenciada, em funcionamento regular e com padrão satisfatório de qualidade.

As universidades se caracterizam pela indissociabilidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão. São instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por: I - produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural quanto regional e nacional; II - um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado; e III - um terço do corpo docente em regime de tempo integral.

§ 1º A criação de universidades federais se dará por iniciativa do Poder Executivo, mediante projeto de lei encaminhado ao Congresso Nacional.

§ 2º A criação de universidades privadas se dará por transformação de instituições de ensino superior já existentes e que atendam ao disposto na legislação pertinente. São centros universitários as instituições de ensino superior pluricurriculares, abrangendo uma ou mais áreas do conhecimento, que se caracterizam pela excelência do ensino oferecido, comprovada pela qualificação do seu corpo docente e pelas condições de trabalho acadêmico oferecidas à comunidade escolar. Os centros universitários credenciados têm autonomia para criar, organizar e extinguir, em sua sede, cursos e programas de educação superior. www.mec.gov.br. Acesso em outubro de 2013.

A Instituição estudada está classificada como “faculdade”, portanto, sem autonomia para criar, organizar e extinguir cursos e programas de educação superior. Também não havia, ao menos na época da coleta de dados, grupos de pesquisa, apenas grupos de estudos formados por alguns professores de outros cursos, principalmente o de Direito.

Existem duas correntes, segundo Santos (2008), que discutem sobre a pesquisa nos cursos de formação de professores. Uma delas defende que ensinar e pesquisar são atividades distintas. A autora cita Foster (1999, p. 395), o qual afirma que “esperar que os professores assumam a tarefa de realizar pesquisa educacional subestima a dificuldade desta tarefa e a competência que ela requer; e também subestima as consideráveis demandas que o trabalho de ensinar já coloca para eles”.

Outra corrente defende a importância da atividade de pesquisa para o profissional reflexivo. O professor, então, nessa perspectiva, busca identificar problemas, apontando possíveis soluções por meio de análise dos dados de sua realidade. Essa proposta coloca os docentes como **produtores de conhecimento** e não apenas “como consumidores, transmissores e implementadores do conhecimento produzido em outras instâncias” (SANTOS, 2008, p. 17).

Acreditamos que a prática de pesquisa alicerça o conhecimento prático do professor e contribui para suas atividades em sala de aula, muito embora essa não seja a única forma de apropriação de saberes necessários à prática docente.

Concordamos com Soares (2008) ao defender a interação entre produção do conhecimento e socialização do conhecimento, ou seja, entre pesquisa e ensino. O questionamento proposto pela autora, no entanto, é que o professor, em sua formação, tem acesso aos “produtos” a serem ensinados por ele (socializados), mas não se compartilham os **processos** pelos quais se passaram para constituição desses produtos.

Segundo a autora, “é aprendendo esses **processos**, mais que apreendendo e aprendendo os **produtos do conhecimento** em sua área específica, que o professor estará habilitado a ensinar, atividade que deve visar, fundamentalmente, aos processos de aquisição do conhecimento, não apenas aos produtos” (SOARES, 2008, p. 101, grifos nossos).

No *locus* de nossa pesquisa, observamos que os alunos/futuros professores têm acesso aos mais diversos resultados de pesquisa, livros, artigos científicos, entretanto, vivenciam pouco ou de forma fragmentada, sem uma maior problematização, a prática da pesquisa. Têm, portanto, acesso aos produtos, sem passar pelos processos. Assim, o aluno/futuro professor é um “consumidor de conhecimento” sem ser, todavia, um “produtor de conhecimento”. Enfatizamos, pois, a necessidade de formar um aluno reflexivo e crítico, com uma atitude responsiva mais ativa e menos passiva (BAKHTIN, 2010), sendo a **vivência** da pesquisa um dos possíveis caminhos.

A inserção do aluno de graduação na pesquisa é parte importante de sua formação. As diretrizes do curso de Pedagogia, formuladas pelo Conselho Nacional de Educação/MEC, também ressaltam a importância desse processo na construção do conhecimento, a saber:

Diretrizes do curso de Pedagogia,
Parágrafo único. Para a formação do licenciado em Pedagogia é central: I – o conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania; II – **a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional**; III – a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino (grifos nossos). (BRASIL, 2006, s.p.)

Portanto, consideramos ambos – ensino e pesquisa – indissociáveis para a formação do aluno em um curso de licenciatura. A produção de uma monografia, como

trabalho de conclusão de curso, talvez seja um dos poucos acessos à prática de pesquisa em faculdades particulares, ao menos era assim na instituição estudada.

Rink, Boch e Assis (2014) definem duas dimensões que constituem o desafio didático da escrita no ensino superior: a formação para a escrita e a formação pela escrita. Para essas autoras, “ler e escrever são, em si, instrumento de formação que atuam ao mesmo tempo sobre o desenvolvimento do sujeito e sobre a apropriação dos conhecimentos” (RINK, BOCH E ASSIS, 2014, p. 15). Essa proposição, no nosso entender, toma uma projeção ainda maior quando estamos tratando de formação de professores, como é o caso do curso pesquisado na tese. “Não se trata apenas de apenas de aprender a ler e escrever em situações diferentes e em evolução (no mundo acadêmico e, posteriormente, em outras instâncias), mas também de aprender a **pensar e agir por meio da escrita**” (RINK, BOCH E ASSIS, 2014, p. 11, grifos nossos).

No contexto estudado, os alunos são futuros professores (ou já atuam como professores) e usam a leitura e a escrita também como instrumento de trabalho e objeto de ensino. A produção da monografia, então, poderia ser além de uma experiência de pesquisa, uma oportunidade de formação **para escrita**, - na medida em que os alunos terão o acompanhamento de um orientador e oportunidades de reescrita -, e **pela escrita**, na medida que esse exercício possibilita apropriação e aprofundamento dos conhecimentos ali envolvidos. Além disso, a construção desse gênero oportuniza ao estudante identificar as possíveis dificuldades enfrentadas por ele (como estudante) e, a partir dessa vivência, compreender melhor os possíveis empecilhos que seus alunos podem encontrar no percurso de aprendizagem da escrita.

3.4 Monografia como um gênero: diferentes concepções

As instituições de ensino superior são lugar privilegiado de produção de pesquisa (embora não sejam únicos) e, por isso, muitos gêneros relacionados à comunicação do saber científico circulam nessa esfera discursiva, a saber: artigos, ensaios, comunicação de trabalho, conferências, teses, dissertações e monografias.

Como já mencionado acima, existem muitos manuais que orientam sobre a escrita de gêneros acadêmicos, entretanto, muitos desses manuais se atêm à forma (partes constitutivas, regras da ABNT), negligenciando aspectos discursivos e situados na produção desses gêneros.

Motta-Roth e Hedges (2010, p. 13) explicam que o sistema universitário brasileiro está baseado na política norte-americana de “publique ou pereça”, na qual a “produtividade intelectual é medida pela produtividade de publicação”. No entender dessas autoras, a leitura alimenta a escrita, por isso, elencam alguns critérios que definem a qualidade das obras de referência que devem ser lidas, tais como: 1) qualidade da fonte dos textos (fator de impacto, Qualis-Capes, indexação); 2) relevância dos autores na área; 3) recentidade das obras publicadas. Esses critérios contribuem para a topicalização do que vai ser estudado e ajudam na seleção do que vai ser lido sobre o tema a ser estudado.

A audiência é outro elemento a ser considerado na produção textual de um gênero acadêmico: deve ser definido para atribuir o “tom” adequado ao texto. O leitor, então, deverá ser alertado sobre a posição social do escritor (um especialista escrevendo para leigos, um membro da disciplina, mesmo sem ser especialista, escrevendo para pessoas da área...) no início da leitura. Isso contribui para a organização da leitura e levantamento de expectativas em relação ao discutido no texto.

Motta-Roth e Hedges (2010) enumeram quatro estratégias para que o autor do texto demonstre o seu ponto de vista, dando credibilidade ao que diz: a) articulação do texto com outros da área; b) relações com pesquisa anteriores; c) inserção da pesquisa em contexto amplo por meio de citação de outras pesquisas relacionadas; d) apontamento de lacunas na própria pesquisa. Essas estratégias são de suma importância, porque situam o leitor quanto ao conteúdo do texto.

A organização da estrutura textual também se faz relevante, pois o leitor “pode antecipar padrões de organização textual comumente encontrados em textos do mesmo gênero (MOTTA-ROTH e HEDGES, 2010, p. 19). A monografia, além das partes mencionadas pela ABNT de introdução, desenvolvimento e conclusão, podem ter subtítulos e subseções, principalmente, nas partes do desenvolvimento, como a fundamentação teórica e a análise dos dados, pois são seções maiores e com uma complexidade maior de informações.

Além desses fatores, o estilo – o modo de expressão do escritor – dá o tom que se pretende imprimir ao texto, considerando-se o papel social assumido pelo escritor, sua possível audiência, seus objetivos comunicativos, o gênero e sua circulação. No caso da monografia, espera-se, de maneira geral, que seja escrita com a formalidade comum aos gêneros acadêmicos, dentro dos padrões de formatação exigidos, de acordo com o campo disciplinar.

As autoras não definem o gênero monografia, porque têm como objetivos o trabalho com outros gêneros acadêmicos. Recorremos, então, à ABNT e outros manuais de ensino de escrita de monografia, na busca de uma definição do termo.

Embora não haja uma norma da ABNT específica para a monografia, utilizamos como referência a NBR 6022/2003 (Informação e documentação - Artigo em publicação científica impressa – Apresentação); NBR 6023/2002 (Informação e documentação – Referências – Elaboração) e a NBR 14724/2011 (Informação e documentação – trabalhos acadêmicos – Apresentação), as quais apresentam definições importantes como de monografia e TCC, que neste trabalho, diferenciamos.

Por exemplo, no item 3.35 há a seguinte definição:

trabalho de conclusão de curso de graduação, trabalho de graduação interdisciplinar, trabalho de conclusão de curso de especialização e/ou aperfeiçoamento documento que apresenta o resultado de estudo, devendo expressar conhecimento do assunto escolhido, que deve ser obrigatoriamente emanado da disciplina, módulo, estudo independente, curso, programa, e outros ministrados. Deve ser feito sob a coordenação de um orientador. (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS, NBR 14724, 2011, p. 4)

Já na NBR 6023 (2002, p. 3) há a definição de: “**monografia no todo**: inclui livro e/ou folheto (manual, guia, catálogo, enciclopédia, dicionário etc.) e trabalhos acadêmicos (teses, dissertações, entre outros)”. Embora não estejam claros quais são os outros trabalhos acadêmicos, consideremos como **monografia no todo** trabalhos acadêmicos em geral, como tese, dissertações, artigos, resenhas, monografias. Pela definição apresentada acima, o TCC, para a ABNT, parece ser um gênero independente, mas poderia ser considerado como **monografia no todo**.

Para a nossa definição, vamos levar em conta não apenas os aspectos formais apresentados pela ABNT, mas consideraremos, sobretudo, os aspectos contextuais e discursivos. Concordamos com Bakhtin (2010) que é impossível definir um gênero apenas pela sua forma. O domínio de um gênero requer leitura, escrita, práticas de oralidade (que envolvem fala e escuta) conforme suas especificidades. Além disso, a **vivência** nas esferas sociais em que circulam é fundamental, caso contrário, não faz sentido produzi-los (ou sua produção se torna um sacrifício).

Na instituição em que colhemos os dados para a tese, vimos que no manual de orientação de trabalhos acadêmicos há uma distinção entre TCC e monografia, com a qual concordamos. A definição é, a saber:

Monografia: estudo de um problema ou assunto específico, investigado cientificamente. É utilizado como um dos requisitos para obtenção do título de graduado ou especialista.

3.12 Trabalho de Conclusão de Curso

O Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) da XXXX [nome da Instituição] tem características específicas de acordo com as peculiaridades de cada projeto pedagógico.

As modalidades de TCC dos cursos da XXXX [nome da Instituição] são:

Administração: Artigo Científico, Monografia ou Relatório Monográfico de Estágio Supervisionado

Direito: Monografia

Educação Física Bacharelado: Artigo Científico ou Monografia

Educação Física Licenciatura: Artigo Científico ou Monografia

Pedagogia: Artigo Científico ou Monografia

Sistemas de Informação: Monografia ou o Desenvolvimento de um Sistema de Informação. Desenvolvimento de um Sistema de Informação refere-se à especificação de requisitos e construção de modelos de análise e projeto de um sistema de informação, compondo sua documentação que ainda deve abranger a justificativa das tecnologias, padrões e normas utilizados, além do código fonte gerado, independente do paradigma de desenvolvimento utilizado.

Podemos observar, portanto, que a instituição define, de acordo com a área do conhecimento e o projeto pedagógico, diferentes gêneros para os trabalhos de conclusão de curso. Os TCC, então, podem ser constituídos de gêneros diversos. Marinho (2010) argumenta que é necessário desconstruir a ideia, ainda enraizada, de “trabalho de disciplina”, que torna todos os textos muito parecidos e não permitem aos alunos vivenciarem práticas reais de escrita dos gêneros produzidos na academia.

Por essa razão, consideramos que o gênero monografia é um dos possíveis trabalhos de conclusão de curso (assim como o artigo, relatório de pesquisa, relatório monográfico de estágio etc). Neste trabalho, o TCC não é, pois, um gênero e sim uma nomenclatura que define possíveis gêneros, cuja produção é um dos requisitos para a conclusão do curso. Essa definição, sabemos, não é consensual, mas é apropriada dentro da perspectiva teórica por nós adotada.

Muitas vezes, a monografia é vista como um sinônimo de TCC. Existem trabalhos relevantes, como o de Moretto (2014), por exemplo, que definem TCC como um gênero. Nossa hipótese para essa diferença terminológica é que a nomenclatura pode variar de instituição para instituição, de acordo com a concepção (e os usos) que se tem de pesquisa e até mesmo de gênero. Além do mais, não há clareza dos termos em muitas obras de

referência, por isso, como explicam muitos autores do grupo Novos Estudos de Letramento, pode haver diferença de conceito também em função da área disciplinar.

Em seu Dicionário de gêneros textuais, Costa (2008) define a monografia:

Monografia (v. artigo científico, composição discurso, dissertação, ensaio, relato de caso, relatório científico, tese): **pode-se falar de monografia em dois sentidos: o primeiro, utilizado por professores e alunos de graduação, refere-se a um trabalho acadêmico simples, de caráter não muito profundo, que serve como uma espécie de treino para futuros trabalhos científicos como a dissertação (v.) ou tese (v.). Hoje a monografia é muito utilizada como Trabalho de Conclusão de Curso de graduação (TCC).** O segundo, mais rigoroso, refere-se à monografia como um trabalho escrito, pormenorizado, em que se pretende dar um tratamento profundo a algum tema particular de um ramo de conhecimento, ou a personagens, localidades, acontecimentos, etc. Como o próprio nome já diz (do grego *monos* = um e *graphein* = escrever), trata-se de um trabalho que se caracteriza pela abordagem de um só tema, estudado de forma delimitada e em profundidade, como a dissertação de mestrado (v.) ou a tese de doutorado (v.).

Geralmente, os autores de livros e manuais (v. manual) que orientam a confecção de trabalhos acadêmicos ou científicos chamam a atenção sobre a organização interna desse tipo de texto, a qual deve primar pela ordenação das partes para que se possa ter uma rápida visão do todo e também possa facilitar o manuseio, a compreensão e a leitura do texto. Para tal, essa organização se caracteriza pela presença de partes imprescindíveis (capa, folha de rosto, sumário, referências bibliográficas), além das obrigatórias (Introdução, Desenvolvimento e Conclusão/Recomendações finais) e das que se fazem necessárias ou não de acordo com a natureza do trabalho (dedicatória, agradecimentos, resumo ou sinopse, tabelas abreviaturas, símbolos, ilustrações glossário, anexos, adendos, índices... ver a maioria desses termos neste dicionário). Grifos nossos. (COSTA, 2008, p. 135-136, grifos nossos).

Costa (2008), ao elaborar o conceito desse gênero, leva em conta seus aspectos sociais, discursivos e formais, além de relacioná-los seus contextos de usos. O autor revela, dessa forma, duas facetas do gênero: uma, como um trabalho simples de graduação, usado como requisito para o aluno formar-se e de pouca profundidade; outro, como um desenvolvimento mais profundo de um tema, resultado de uma pesquisa mais pormenorizada, geralmente, vinculada ao nível de pós-graduação *stricto sensu*. Conforme observamos no estudo exploratório no qual analisamos um manual de orientação para escrita da monografia, normalmente, as definições de TCC ou de monografia estão mais ligadas a esse trabalho mais aprofundado, mas o que percebemos pela nossa experiência docente é que os alunos produzem textos mais vinculados à primeira concepção elaborada por Costa (2008).

A definição da ABNT é um pouco vaga no que se refere à produção do gênero. Nas normas, estão descritas apenas regras de formatação, já que esse é o seu real objetivo.

Nos dicionários, também há vagueza de definição. No Aurélio eletrônico (2004, s.p.) temos: “Monografia [De *mon(o)-* + *-grafia*]. Substantivo feminino. 1. Dissertação ou estudo minucioso que se propõe esgotar determinado tema relativamente restrito”. Já no Houaiss (2004, p. 1348): “ Monografia: s.f.1 trabalho escrito acerca de determinado ponto da história, da arte, da ciência, ou sobre uma pessoa ou região. 2 descrição de um só gênero ou espécie de animais ou vegetais”. Não é possível, por essas definições, por exemplo, diferenciar os trabalhos monográficos existentes, pois, pelos conceitos acima, poderíamos definir tese, dissertação, ensaio, artigo, entre outros gêneros.

Outros manuais, como *Metodologia científica*, de Cervo, Bervian e Silva (2007), tratam a monografia como sinônimo de todo e qualquer trabalho de conclusão de curso³³. Segundo esses autores, no Brasil, os cursos de especialização pretendem formar especialistas no mercado de trabalho e não pesquisadores, por isso, exige-se dos estudantes um trabalho monográfico que pode ser um TCC, um trabalho de graduação interdisciplinar (TGI), um trabalho de final de curso (TFC) ou monografia. Essa definição coaduna-se com a proposta elaborada pela ABNT.

Em seguida, apresentam esses autores a definição de TCC:

Trabalho de conclusão de curso: exigido ao final de cursos de graduação, de especialização e de mestrado profissional, consiste basicamente em pesquisa bibliográfica para atualizar o estado da arte sobre determinado tema de interesse profissional para o formando; pressupõe a elaboração de um projeto de pesquisa, como antecedente, e um relatório final, como resultado, por vezes apresentado diante de uma banca examinadora (CERVO, BERVIAN, SILVA, 2007, p. 59).

Pela descrição acima, percebe-se que esses autores desconsideram a possibilidade de pesquisa de campo nos níveis de graduação e pós-graduação *lato sensu*. Essa é uma visão um pouco reducionista, pois, dependendo de vários aspectos contextuais, é possível o desenvolvimento de pesquisas nesses níveis de ensino.

Com uma concepção diferente, Raquel Polito (2009) defende que embora tenham nomes diferentes, TCC, TGI, TGA, monografia têm o mesmo significado, variando de acordo com a instituição e o tipo de pesquisa a ser desenvolvida (projeto experimental, estudo de caso ou monografia). Para essa autora, a monografia é “um trabalho desenvolvido a

³³ Já falamos acima sobre essas possíveis diferenças terminológicas.

partir de um tema relevante para a área em que você está se formando. Ela requer vasto levantamento bibliográfico e pesquisa aprofundada. O texto terá base científica e exigirá que você se torne um especialista no assunto objeto do estudo” (POLITO, 2009, p. 21).

O que identificamos, então, é que não há clareza e consenso nem na ABNT, documento regulador de normas acadêmicas, nem nos manuais (que têm a ABNT como referência), nem nos dicionários sobre o que é a monografia e como desenvolvê-la. Certamente, essa falta de precisão na definição do gênero dificulta tanto o professor-orientador, quanto o aluno em relação ao desenvolvimento de sua pesquisa. Pode tornar, ainda, mais difícil o trabalho de avaliação (normalmente feito por uma banca), pois tal imprecisão compromete a elaboração dos critérios de correção. Esse conjunto de fatores leva cada instituição de ensino a formular seus próprios manuais, de acordo com seus interesses e seus respectivos projetos políticos-pedagógicos.

Na próxima seção, elaboramos uma definição (ainda que provisória) do gênero monografia, sem pretensão de esgotá-la, mas, consideramos, sobretudo, as capacidades de linguagem envolvidas (BRONCKART, 1999; DOLZ E SCHNEUWLY, 2004).

3.5 Monografia e as capacidades de linguagem mobilizadas em sua produção

Ao abrir esta subseção faz-se necessário apresentar uma justificativa para nossas escolhas teóricas. Após o exame de qualificação, decidimos buscar aporte no Interacionismo Sociodiscursivo para análise dos textos das monografias. Como muito bem pontuou Eliane Lousada, dos três modelos categorizados por Street (2010c) que afetam o processo de ensino-aprendizagem no ensino superior (habilidades de estudos, socialização acadêmica), apenas o de Letramentos Acadêmicos não está balizado por uma teoria de aprendizagem. O modelo de habilidades de estudos é ancorado pelo Behaviorismo, já o de socialização acadêmica pela Psicologia Social e o Construtivismo. Dessa forma, o Interacionismo Sociodiscursivo, como uma Ciência do Humano, com foco nas condutas humanas, poderia dar um suporte teórico complementando a perspectiva dos Novos Estudos de Letramento.

De fato, concordamos com a sugestão, entretanto, no decorrer da análise, percebemos que, embora tivéssemos nos debruçado sobre os pressupostos teórico-metodológicos do ISD, nossas discussões dos dados não abarcaram o quadro de análise proposto por Bronckart (1999, 2006). Como se verá à frente, nossa análise, mesmo a textual, configurou-se em torno dos eventos de letramentos e das relações de poder. Entretanto, ao longo das reflexões, alguns conceitos mostraram-se necessários, principalmente aqueles

concernentes à vertente didática do ISD, como capacidades de linguagem (BRONCKART, 1999; DOLZ; SCHNEUWLY, 2004). Além do mais, o Interacionismo Sociodiscursivo contribuiu para a **caracterização do gênero monografia** para uma **abordagem pedagógica** que nos propusemos elaborar.

Por essa razão, discutiremos o referido aporte teórico-metodológico de forma panorâmica, incluindo apenas alguns conceitos usados neste trabalho.

3.5.1 Situando o Interacionismo Sociodiscursivo

O Interacionismo Sociodiscursivo se constitui por volta da década de 80, com um grupo de pesquisadores liderados por Bronckart, na Unidade de Didáticas de Línguas da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, da Universidade de Genebra (BRONCKART, 2004). Algumas de suas bases teóricas advêm de Vygotsky, no campo do desenvolvimento humano; Bakhtin, no campo da linguagem; Marx, na sociologia; Spinoza, na filosofia.

Com a associação desses pensadores, numa perspectiva transdisciplinar, uma das finalidades do ISD é esclarecer as condições de emergência e do funcionamento do desenvolvimento humano. Isso significa que essa não é uma teoria linguística exclusivamente; pelo contrário, a adoção de diferentes perspectivas faz com que o ISD seja um desdobramento do interacionismo social, buscando, dessa forma, nas palavras de Bronckart (1999), ser uma Ciência do Humano.

Segundo o autor, suas proposições teóricas vêm de uma psicologia da linguagem alicerçada pelo interacionismo social. O diálogo com a psicologia coloca a língua(gem) como central nessa teoria, mas com um foco nas condutas humanas em si, tomadas como ações situadas, fruto da socialização (BRONCKART, 1999). Por isso, as condutas verbais são tidas como formas de ação, pois mesclam tanto a semiose como as práticas sociais (não necessariamente relativas à língua), daí o termo ação de linguagem.

Bronckart (2006) adotou três fundamentos do interacionismo social, a saber: os processos de socialização e de individualização devem ser vistos como indissociáveis do desenvolvimento humano; as Ciências Humanas/Sociais devem sempre atrelar teoria e prática, sendo inconcebíveis de formas separadas; as Ciências Humanas/Sociais devem evitar sua divisão em disciplinas ou subdisciplinas.

Assim, as práticas de linguagem são tidas como um dos principais instrumentos do desenvolvimento humano; a linguagem é, pois, um elemento fundador e organizador de

processos psicológicos como a percepção, cognição, sentimentos e emoções. Além da linguagem, o agir (as condutas humanas) e o pensamento consciente também são unidades analíticas dessa teoria.

Dessa forma, Bronckart (2006) evidencia o

caráter indissociável dos processos de organização social das atividades, de regulação dessas atividades pela linguagem e de desenvolvimento das capacidades cognitivas humanas e, conseqüentemente, abre caminho para uma abordagem de explicação do funcionamento psicológico humano, que implica, necessariamente, a história das interações humanas, tais como elas se organizam nas atividades e nas produções verbais coletivas (BRONCKART, 2006, p. 123).

Percebe-se, então, o viés marcadamente social e histórico dessa teoria, em que é assumida uma abordagem descendente, ou seja, evidencia-se a história coletiva humana, os fatos sociais e os fatos psicológicos que envolvem tais processos. Bronckart (1999, p. 30) defende a tese de que “é a atividade nas formações sociais (unidade sociológica) que constitui o princípio explicativo das ações imputáveis a uma pessoa (unidade psicológica)”.

Nessa perspectiva descendente, o autor elenca três níveis de análise textual. No primeiro nível concebem-se as dimensões da vida social, compostas pelos pré-construídos históricos que se fundam a partir de formações sociais, de atividades coletivas gerais, atividades de linguagem e estruturas de conhecimentos coletivos (ou mundos discursivos).

Já o segundo nível analítico é formado pela mediação formativa, isto é, são os processos pelos quais adultos (ou pessoas mais experientes) incorporam os membros menos experientes aos pré-construídos, tais fatos ocorrem ao longo da vida e podem ser formais (educação explícita) ou não.

O terceiro nível refere-se à análise dos efeitos produzidos no indivíduo por meio das mediações formativas. Segundo Bronckart (2006, p.129), esse nível analítico pode ser dividido em duas problemáticas. A primeira refere-se à “transformação do psiquismo sensório-motor herdado do pensamento consciente, fundador da pessoa [...] resultado da interiorização das propriedades estruturais e funcionais dos signos linguísticos”. Já a outra relaciona-se às representações individuais e coletivas estabelecidas nas condições de desenvolvimento das pessoas.

A partir dessa reflexão epistemológica, podemos observar como a visão descendente proposta pelo autor influencia as práticas de pesquisas do ISD, em que, muitas vezes, nas análises, partem-se dos fatos sociais chegando às representações individuais.

Machado (2009, p. 51), por exemplo, apresenta um esquema da relação existente entre os diferentes níveis da atividade educacional: I) nível dos sistemas educacionais em que “se formulam as diretrizes gerais adotadas por uma sociedade”. Transpondo para o objeto de estudo desta tese, podemos exemplificar com as diretrizes estabelecidas pelo MEC (Ministério da Educação) para as instituições de curso superior; II) nível dos sistemas de ensino nos quais fazem parte as instituições voltadas para que sejam atingidas as finalidades propostas pelos sistemas educacionais. Há, portanto, envolvimento dos atores relacionados às instâncias políticas de gestão, por exemplo, administração escolar ou, no nosso caso, administração das instituições de ensino superior. No caso das faculdades particulares, há uma nova tendência de organização em “redes”. Há uma administração geral, concentrada na “matriz”, em outra cidade, e a administração local, normalmente, subordinada a essa matriz; III) nível dos sistemas didáticos em que se envolvem trabalho do professor: docente, aluno e os objetos de conhecimento. Traçando um paralelo com este trabalho, podemos definir como constituintes do sistema didático os professores-orientadores do TCC, os alunos que elaboram a monografia e, como objeto do conhecimento, o gênero monografia em si, as práticas de pesquisa, por exemplo.

Observamos, então, como nos alerta Machado (2005), que a unidade de análise central do ISD não é o gênero em si, mas sim as ações verbais e não verbais. A autora elenca cinco agrupamentos de pesquisas desenvolvidos por pesquisadores brasileiros dentro dessa vertente. São elas:

- as de foco nas ferramentas de ensino, por meio do processo de modelização dos gêneros (levantamento de suas características) ou análise de materiais didáticos;
- as que enfatizam as diferentes práticas de linguagem do aluno e a avaliação das capacidades de linguagem desenvolvidas por esses discentes em relação a um dado gênero, com o objetivo de planificar atividades voltadas ao ensino;
- as de foco no trabalho do professor com ênfase no trabalho prescrito, planejado e efetivamente realizado;
- as que relacionam a interação entre professor-ferramenta-aluno, seja por meio de avaliação/reflexão de experiências didáticas, seja pela análise da sala de aula;
- por fim, as que investigam o professor em formação-ferramenta-formador por meio de sessões reflexivas ou outros contextos de formação profissional.

Este trabalho se insere no quarto agrupamento, sobretudo por buscar nas análises uma interação entre professor-ferramenta-aluno. Ainda que não trabalhem apenas com o ISD, pois os Novos Estudos de Letramento também dão um suporte teórico de fundamental importância.

Na sua conferência *Gêneros de textos, tipos de discurso e sequências. Por uma renovação do ensino da produção escrita*, proferida na PUC de São Paulo em 2010, Bronckart (2010) apresenta um breve panorama das reformas do ensino de línguas maternas e discute os novos objetivos da problemática acerca da aprendizagem da produção escrita. Embora o autor debata de uma perspectiva dos países francófonos da Europa, tais discussões são facilmente transponíveis à realidade brasileira.

Entre as diversas reformas de ensino já ocorridas ao longo do curso da história, o autor destaca que as relativas à escrita foram tardias e tinham dois objetivos centrais e dois secundários. O primeiro deles visava à busca de textos diversos para serem trabalhados na escola. Assim, a conhecida tríade narrar, descrever e dissertar já não dava conta da diversidade de gêneros que circulam socialmente nem do que os alunos precisavam aprender para a vida pessoal ou profissional. Dessa maneira, os programas ou currículos escolares precisavam de uma organização em torno da seleção dos gêneros a serem trabalhados, uma vez que é impossível (e até infrutífero) ensinar todos os gêneros existentes.

O segundo objetivo apontado por Bronckart (2010) para o ensino de língua seria a concepção de um trabalho sistemático e racional das estruturas constitutivas dos gêneros, o que implicava em uma formulação de uma teoria geral da arquitetura dos textos. Essa “necessidade”, provavelmente, desdobrou-se no desenvolvimento do processo de modelização dos gêneros mais diversos.

Ainda são descritos dois objetivos subjacentes: o primeiro deles destaca a articulação do ensino de gramática como uma etapa posterior à produção de texto. Embora Bronckart (2010) não use esse termo especificamente, acreditamos que se trata da ideia de fazer uma análise epilinguística, na qual as atividades de gramáticas emergem das produções de textos dos alunos e de suas reais necessidades para melhorar o processo de aprendizagem da escrita. Já o outro objetivo está vinculado ao ensino de literatura, cujo foco reside no desenvolvimento de atividades que contribuiriam na identificação e compreensão dos procedimentos estilísticos e linguísticos usados nos textos literários.

Bronckart (2010) elenca duas tradições teóricas que se preocupam com a organização dos textos. A primeira é ascendente, liderada por Van Dick, nos anos 70 e 80, com base gerativista, que parte das unidades mínimas para o texto. Um de seus representantes

é Adam. Bronckart (2010, p. 169) explica que Adam estuda as “sequências lineares que organizam as frases de um texto ou às sequências como modos de planificação dos textos, postulando que podemos distinguir tipos de textos pelo tipo de sequência específica que os organiza”, isto é, textos narrativos, descritivos, argumentativos, dialogais e explicativos.

A segunda tradição, descendente, concebe os processos de leitura e de escrita como uma prática social, uma atividade humana, ou seja, consideram-se os propósitos comunicativos e sociais dos textos. Essa perspectiva, na qual o ISD se enquadra, busca analisar os contextos em que se dão as interações sociais, os gêneros produzidos nessas circunstâncias e as estruturas linguísticas constitutivas desses gêneros.

Evidentemente, não é o caso de se negar uma ou outra tradição teórica, mas é importante uma elucidação do posicionamento adotado no curso da análise.

Bronckart (2010) propõe a distinção de alguns níveis de análise desse segundo enquadramento, adotado por ele:

- a) **Nível da ação de linguagem.** A ação de linguagem é uma unidade psicológica e designa uma situação comunicativa na qual o indivíduo produz um texto (oral ou escrito) com um dado objetivo que produz um efeito. Importante salientar que, segundo o autor, pode ser analisada independentemente das propriedades linguísticas do texto em si. Por exemplo, uma pessoa que comprou e recebeu um produto com defeito realiza uma ação de linguagem de reclamação/solicitação. Para isso, busca em seu repertório (ou arquitexto, conjunto de gêneros modelares), meios para concretizar essa necessidade, que pode ser uma solicitação de devolução ou uma carta de reclamação.
- b) **Nível do texto.** O correspondente linguístico de uma ação de linguagem é o texto. Bronckart (2010, p. 169) não considera o texto *per se* como unidade linguística: “suas condições de abertura e de fechamento são determinadas pela ação que o gerou e essa é a razão pela qual o consideramos como unidade comunicativa”. Isto é, o texto é uma unidade comunicativa mais por suas condições de produção do que por suas propriedades linguísticas. Evidentemente, o texto está sempre vinculado a um gênero que, como mencionado no item anterior, pertence ao arquitexto e é indexado (adaptado à determinada situação de comunicação).
- c) **Nível dos tipos de discurso.** Para Bronckart (2010), um texto é constituído de diferentes segmentos, desse modo, uma monografia, por exemplo, pode ser formada por uma seção de revisão teórica, uma revisão histórica etc. Bronckart

(2010) explica que tais segmentos devem ser trabalhados a partir de dois pontos de vista das operações psico-lingueiras. O primeiro tipo de operação considera o conteúdo temático que pode estar *disjunto* das coordenadas gerais da situação de produção do agente (ordem do NARRAR) ou estarem *conjuntas* a essas situações (ordem do EXPOR). O segundo tipo de operação leva em conta as instâncias de agentividade verbalizadas em relação à situação de produção do agente que pode estar *implicada* ou *autônoma*.

Surgem, então, pelo cruzamento dessas operações, quatro mundos discursivos. NARRAR implicado, NARRAR autônomo, EXPOR implicado e EXPOR autônomo.

De acordo com Bronckart (2010, p. 170),

podemos analisar e descrever as configurações de unidades linguísticas (subconjuntos de tempos de verbos, de pronomes, de organizadores, de advérbios, de modalização) e de modos de organização sintática que traduzem ou experimentem esses mundos discursivos, o que permite a identificação de quatro tipos de discurso, que chamamos de “discurso interativo”, “discurso teórico”, “relato” e “narração”.

d) O nível dos mecanismos de textualização e mecanismos de enunciação.

Referem-se aos recursos linguísticos de coerência temática como coesão nominal, e verbal, unidades de conexão e da coerência enunciativa, ou seja, processos de modalização e distribuição de vozes nos textos.

Bronckart (2006)³⁴ enfatiza a importância da primazia das práticas, o que significa defender que o sistema da língua é dependente do sistema social; fato que insere o ISD num posicionamento diametralmente oposto ao pensamento lógico-gramatical tal como proposto pelo gerativismo e outras correntes teóricas (cf. BRONCKART, 2006).

Diante de seu posicionamento, Bronckart (2006) propõe um quadro nocional no qual discute as noções de texto e de discurso. Para tanto, o autor parte da definição de agir, conceito central para o ISD, que exploraremos de forma sucinta.

O termo agir “designa qualquer comportamento ativo de um organismo”. Existem, portanto, diferentes formas de agir: socializado, comunicativo... A espécie humana é a única a ter um agir comunicativo verbal com o qual signos organizados em textos são mobilizados,

³⁴ O modelo de análise de Bronckart (1999) foi sendo reformulado ao longo dos anos. Cristóvão (2015) apresenta um quadro-síntese com essas mudanças, a partir de Bronckart (1999), Bronckart e Machado (2004) e Machado e Bronckart (2009).

constituindo mundos de conhecimentos que podem ser autônomos “em relação às circunstâncias individuais da vida, que podem se acumular no curso da história dos grupos” (BRONCKART, 2006, p. 137).

Desse modo, há, para o autor, um **agir geral** (não verbal) e um verbal o qual denomina **agir de linguagem**. O agir geral refere-se às atividades coletivas, aquelas que organizam as interações entre pessoas e meio ambiente. São de ordem tanto antropológica, necessárias à sobrevivência (nutrição, defesa, reprodução) como de ordem estrutural a partir das formações sociais existentes, sujeitas, portanto, a modificações ao longo do curso histórico.

O agir de linguagem, segundo Bronckart (2006, p. 138) pode também ser compreendido no viés das atividades de linguagem, cuja função é a de “assegurar o entendimento indispensável à realização das atividades gerais, contribuindo para o seu planejamento, sua regulação e sua avaliação”.

As atividades de linguagem poderiam ser chamadas de formações discursivas, pois, segundo o autor, essas atividades serão tão variáveis quanto forem as formações sociais, porque são conceitos interdependentes. Por essa razão, Bronckart (2006) adverte que, embora seja importante a distinção entre esses dois termos, as atividades gerais requerem as atividades de linguagem que só existem nas atividades gerais. Dai a dificuldade de distinção entre as duas no processo de interação.

Outro conceito abordado é o de ação, “resultado das avaliações sociais de linguagem que dizem respeito à atividade coletiva: avaliações que recortam porções dessa atividade e atribuem responsabilidade por elas (isto é, motivos intenções e poder-fazer) a indivíduos singulares” (BRONCKART, 2006, p. 138). Surge, assim, o conceito de ação de linguagem que é parte da atividade de linguagem, entretanto, é atribuída a um indivíduo, que é autor/agente dessa ação. Sendo assim, a atividade de linguagem é de ordem sociológica e a ação de linguagem é de ordem psicológica. Tais atividades, de acordo com Bronckart (2006), constituem-se sem que se concretizem por meio de propriedades linguísticas. A realização linguística é possível sob forma de textos.

Os textos, no ISD, são definidos como “um correspondente empírico/linguístico das *atividades de linguagem* de um grupo e um texto como o correspondente empírico/linguístico de uma determinada *ação de linguagem*” (BRONCKART, 2006, p. 138, grifos nossos). Como já mencionado, o interessante nessa abordagem é que o texto, paradoxalmente, não é em si uma unidade linguística, mas uma forma de ação, por isso Bronckart (2006) o define como uma unidade comunicativa. O estudioso vai além ao

asseverar que não existe relação biunívoca entre uma ação de linguagem e um texto em função das formações sociais de linguagem elaborarem, ao longo de seu percurso histórico, diferentes modelos de organização textual. Por isso, um texto pertencente a um gênero jamais será definido apenas por seus critérios exclusivamente linguísticos.

Cada texto, então, tem uma relação de interdependência com o contexto de produção, possui uma organização de seu conteúdo temático, além das regras de composição específicas que asseguram-lhe a coerência interna por meio de mecanismos de textualização e enunciação (BRONCKART, 1999).

Tais proposições coadunam com o que Bakhtin/Volochínov (2010, p. 126) defende: “o centro organizador de toda enunciação, de toda expressão, não é interior, mas exterior: está situado no meio social que envolve o indivíduo”, caracterizando, dessa forma, a interação verbal como um fenômeno social.

Bakhtin (2010) já afirmara que a visão de mundo do ser humano se dá a partir do meio social que o cerca e não de abstrações, o que comprova a centralidade do social em sua teoria – assim como para o ISD. Além disso, reforça-se tanto para Bakhtin como para Bronckart a importância da constituição social dos indivíduos por meio de sua interação com o mundo, com o outro, com a história, com a arte.

Em síntese, o modelo de análise textual proposto por Bronckart (1999) abarca um *corpus* de textos do mesmo gênero, considerando-se o contexto de produção e as três camadas superpostas (folhado textual): a infraestrutura geral do texto, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos. Essas três camadas superpostas envolvem o conjunto de aptidões envolvidos na produção e compreensão de um gênero. Tais aptidões são chamadas por Dolz e Schneuwly (2004) de capacidades de linguagem.

Segundo esses autores, as capacidades de linguagem desdobram-se em três: as **capacidades de ação**, que envolvem as características do contexto de interação e do referente (interlocutores); **as capacidades discursivas**, que dizem respeito à mobilização dos modelos discursivos, ou seja, do plano global do texto e sua organização além de seu conteúdo temático; e, por fim, as **capacidades linguístico-discursivas**, que envolvem quatro tipos de operação: “textualização, atribuição de responsabilidade enunciativa, construção de enunciados e escolha de itens lexicais” (MACHADO, 2009, p. 107).

Mais recentemente, Cristóvão e Stutz (2011) propõem uma ampliação desse conceito elencando as **capacidades de significação**. As capacidades de significação, segundo as autoras,

possibilitam ao indivíduo construir sentido mediante representações e/ou conhecimentos sobre práticas sociais (contexto ideológico, histórico, sociocultural, econômico etc) que envolvem esferas de atividade, atividades praxiológicas em interação com conteúdos temáticos de diferentes experiências humanas e suas relações com atividades de linguagem (CRISTÓVÃO; STUTZ, 2011, p. 23)

Essas capacidades de significação, portanto, possibilitam aos sujeitos uma compreensão mais ampliada em termos de atividade geral da linguagem. Importante ressaltar que nenhuma das capacidades de linguagem são estanques, ao contrário, sobrepõem-se e articulam-se.

As capacidades de linguagem podem servir como elemento norteador do processo de didatização de um gênero e, por meio das sequências didáticas, podem promover um ensino em espiral.

Cristóvão e Stutz (2011), ancoradas pela categorização estabelecida por Cristóvão et al (2010), enumeram critérios para cada uma das capacidades mencionadas acima:

Capacidades de ação

1. Realizar inferências sobre: quem escreve o texto, para quem ele é dirigido, sobre qual assunto, quando o texto foi produzido, onde foi produzido, para que objetivo;
2. Avaliar a adequação de um texto à situação na qual se processa a comunicação;
3. Levar em conta propriedades linguageiras na sua relação com aspectos sociais e/ou culturais;
4. Mobilizar conhecimentos de mundo para compreensão e/ou produção de um texto.

Capacidades discursivas

1. Reconhecer a organização do texto como layout, linguagem não verbal (fotos, gráficos, títulos, formato do texto, localização de informação específica no texto) etc;
2. Mobilizar mundos discursivos para engendrar o planejamento geral do conteúdo temático;
3. Entender a função da organização do conteúdo naquele texto;
4. Perceber a diferença entre formas de organização diversas dos conteúdos mobilizados.

Capacidades linguístico-discursivas

1. Compreender os elementos que operam na construção de textos, parágrafos, orações;
2. Dominar operações que contribuem para a coerência de um texto (organizadores, por exemplo);
3. Dominar operações que colaboram para a coesão nominal de um texto (anáforas, por exemplo);

4. Dominar operações que cooperam para coesão verbal de um texto (tempo verbal, por exemplo);
5. Expandir vocabulário que permita melhor compreensão e produção de textos;
6. Compreender e produzir unidades linguísticas adequadas à sintaxe, morfologia, fonética, fonologia e semântica da língua;
7. Tomar consciência das (diferentes) vozes que constroem um texto;
8. Perceber as escolhas lexicais para tratar de determinado conteúdo temático;
9. Reconhecer a modalização (ou não) em um texto;
10. Identificar a relação entre os enunciados, as frases e os parágrafos de um texto, entre outras muitas operações que poderiam ser citadas;
11. Identificar as características do texto que podem fazer o autor parecer mais distante ou mais próximo do leitor.

Capacidades de significação

1. Compreender a relação entre os textos e a forma de ser, pensar, agir e sentir de quem os produz;
2. Construir mapas semânticos;
3. Engajar-se em atividades de linguagem;
4. Compreender conjuntos de pré-construídos coletivos;
5. Relacionar os aspectos macro com sua realidade;
6. Compreender as imbricações entre atividades praxiológicas e de linguagem;
7. (Re)conhecer a sócio-história do gênero
8. Posicionar-se sobre relações textos-contexto (CRISTOVÃO; STUTZ, 2011, p. 20-23)

Evidentemente, essas capacidades são interligadas, estão imbricadas, foram categorizadas apenas para facilitar a compreensão daquilo que deve ser considerado na construção de um possível modelo teórico de gênero (BARROS, 2012) e, posteriormente, um modelo didático de gênero (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004). Para que uma prática linguageira passe por um processo de transposição didática³⁵, segundo Machado e Cristovão (2009, p. 130), é necessário passar por três níveis básicos de transformações: o “conhecimento científico”, que passa por um processo de transformação para constituir o “conhecimento a ser ensinado”, que ainda se transforma em “conhecimento efetivamente ensinado” e que, inevitavelmente, ainda se constituirá em “conhecimento a ser aprendido”. Nesse cenário, Barros (2012) propõe o conceito de modelo teórico de gênero, que antecede o modelo

³⁵ Machado e Cristovão (2009, p. 130) asseveram que o termo transposição didática “não deve ser compreendido como simples aplicação de uma teoria científica qualquer ao ensino, mas como o conjunto de transformações que um determinado conjunto de conhecimentos necessariamente sofre, quando temos o objetivo de ensiná-lo, trazendo sempre deslocamentos, rupturas e transformações diversas a esses conhecimentos”.

didático, por poder ser construído antes, de forma genérica, e servir de base a diversas sequências didáticas, podendo ser adaptado a diferentes sujeitos e contextos distintos.

A sequência didática é definida por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97) como um “conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Assim, as sequências didáticas têm como objetivo “ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de maneira mais adequada numa dada situação de comunicação”.

Já o ensino em espiral, segundo Dolz e Schneuwly (2004), leva em conta a progressão curricular e o agrupamento de gêneros em tipologias, de modo que o aluno tenha contato com vários gêneros, de diferentes tipologias ao longo de seu percurso escolar. Esses gêneros podem, no entanto, ser retomados de forma aprofundada e ampliada em diferentes etapas da escolarização.

A proposta de Dolz e Schneuwly (2004) de sequência didática coaduna-se concepção de progressão curricular, na busca de se fornecer instrumentos eficazes para que o aluno domine a língua em situações variadas de interação. Dessa forma, a sequência didática, como um conjunto de módulos organizados com o objetivo de desenvolver melhor uma prática de linguagem, torna-se uma importante ferramenta de ensino.

De acordo com os autores, o “princípio sobre qual a progressão está elaborada é muito simples: trata-se de construir, com os alunos, em todos os graus de escolaridade, instrumentos, visando ao desenvolvimento das capacidades necessárias para dominar os gêneros agrupados” (DOLZ E SCHNEUWLY, 2004, p. 61). Assim, têm como hipótese que a partir das afinidades entre os gêneros agrupados, os sujeitos conseguem fazer associações em que “se operem facilmente de um a outro, hipótese fundada sobre a ideia de uma dominância no que concerne às capacidades psicológicas implicadas em cada agrupamento” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 61). Assim, a prática de gêneros como artigo, resumo, resenha, ensaio – todos do agrupamento do expor -, poderia ajudar aos alunos em determinadas tarefas da escrita da monografia. Evidentemente, cada gênero tem suas especificidades que precisam ser aprendidas, entretanto, é importante também levar o aluno a conseguir fazer tais relações.

Enfim, estamos retomando esses conceitos capitais para a vertente didática do ISD porque buscaremos formular, a seguir, um conceito do gênero monografia para uma abordagem pedagógica com base nas capacidades de linguagem e de acordo com as estratégias didáticas usadas por mim para ensinar sobre os aspectos linguístico-discursivos desse gênero.

3.5.2 Definição da monografia de acordo com as capacidades de linguagem

Considerando as capacidades de ação, discursivas, linguístico-discursiva e de significação, no processo de construção do gênero, é importante levar o aluno a conseguir entender as condições de produção da monografia na instituição e no campo disciplinar (no caso, Pedagogia/Educação). Dessa forma, importa discutir o significado do desenvolvimento de uma pesquisa em nível de graduação e as responsabilidades éticas que envolvem esse processo. Além do mais, evidenciar ao aluno que a monografia tem como um de seus objetivos apresentar resultados de uma pesquisa, seja de campo, seja de revisão bibliográfica. É necessário, então, levar o estudante a pensar no seu papel social na produção da monografia. Esses textos são escritos visando a alguns interlocutores como o próprio orientador, professores da banca de avaliação e possíveis leitores, como alunos em processo de construção de monografia ou interessados no tema (mais restrito). Quando há o rito de defesa, embora o público não tenha acesso ao texto em si, pode ser parte da audiência, pois entrará em contato com os resultados da pesquisa. Embora a defesa seja um outro gênero, ela é parte constitutiva deste evento (produção da monografia), sobretudo porque é requisito para sua aprovação. Portanto, como também defendemos que “o oral se ensina” (DOLZ; SCHNEUWLY, DE PIETRO, 2004, p. 247), principalmente os gêneros de instâncias públicas formais, a defesa deve ser parte das atividades de ensino-aprendizagem.

Como parte do processo de ampliação dos letramentos acadêmicos do aluno, a discussão em torno das formas de circulação dos gêneros acadêmicos em geral e da monografia especificamente também se faz relevante. Como é fruto de uma pesquisa, a monografia pode ser apresentada em congressos, feiras científicas ou até mesmo, com as devidas adaptações, como um projeto na escola. Isso torna a prática de escrita “real”, situada histórica e socialmente. De acordo com Dolz e Schneuwly (2004, p.), “trata-se de levar o aluno ao domínio do gênero, exatamente como este funciona (realmente) nas práticas de linguagem de referência”.

Usualmente, o texto monográfico circula menos que um artigo, ensaio, resenha – gêneros publicáveis em periódicos de maior alcance. As monografias ficam, portanto, restritas às bibliotecas da própria instituição, sendo consultadas por alunos e professores com interesse no tema ou servindo como modelo para futuros trabalhos. Certas faculdades publicam esses textos em sites institucionais, criando, assim, um banco de dados. Há alguns poucos concursos que premiam melhores monografias de determinadas áreas.

Em termos de extensão, normalmente, é um texto maior que um artigo, mas menor que uma dissertação de mestrado ou tese de doutorado (que também são considerados textos monográficos). Como é um gênero que é solicitado como trabalho de final de curso, tanto de graduação como de pós-graduação *latu sensu*, é mais elaborado que um trabalho de final de disciplina, pois requer um orientador, que acompanha o processo durante um período maior de tempo (em média um ou dois semestres).

Espera-se do autor da monografia uma maior capacidade de selecionar referências bibliográficas relevantes para a área, além de conseguir delimitar um problema para ser analisado ao longo do trabalho. Essas não são tarefas fáceis de serem feitas, por essa razão, precisam de mediação: quais são as fontes legitimadas socialmente na área do conhecimento? Como delimitar o escopo da pesquisa diante de tantas publicações? São perguntas que para membros menos experientes não são fáceis de serem respondidas.

São legítimas, também, monografias de revisão bibliográfica, principalmente no nível de graduação, em que se busca relacionar, discutir e analisar informações anteriormente publicadas, conforme discutido por Costa (2008). Muitas vezes, as monografias servem de uma “iniciação” à escrita acadêmica mais densa e podem transformar-se em um projeto para futuros trabalhos, como um projeto de pesquisa ou uma dissertação de mestrado. Dependendo do interesse do autor e das condições de produção, a monografia pode, ainda, desdobrar-se em um artigo, reduzindo-se o seu tamanho e fazendo adaptações necessárias para a publicação em periódicos.

Os propósitos comunicativos são muitos, desde o requisito final para a formatura, como a comunicação de um resultado de pesquisa, contato com a escrita acadêmica mais aprofundada, a experiência de pesquisa, um relato de experiência, uma solução para estudo de caso, análises das mais diversas (leis, ações governamentais, livro didático, obra literária etc). Esses objetivos variam de acordo com o lugar e a comunidade discursiva em que esse gênero circula, além da área do conhecimento, evidentemente. De uma maneira geral, são os membros mais experientes que direcionam os tipos de pesquisas em cada campo do conhecimento. Na instituição pesquisada, no curso de Pedagogia, boa parte dos trabalhos era de revisão bibliográfica, a partir de um tema de interesse do aluno, entretanto, muitos se enveredavam para um estudo de campo, que emergia de uma vivência no estágio supervisionado, no trabalho docente ou de uma disciplina, ou ainda de uma experiência de sua história pregressa de letramento.

Em relação ao plano geral do texto é importante elucidar diversos aspectos. Na introdução, temos desde a delimitação do tema, a formulação das perguntas de pesquisa, a

justificativa, os objetivos gerais e específicos e o escopo metodológico, indicativo do escopo teórico usado e a apresentação do trabalho de forma sintética. Uma maneira de fazer isso é ler com o aluno textos modelares, fazendo um mapeamento desses elementos que constituem o corpo do trabalho, evidenciando todas as partes constitutivas do gênero. A fundamentação teórica também requer atenção para várias práticas de textualização e retextualização (MATÊNCIO, 2002), além do gerenciamento de vozes (mecanismos enunciativos) e dos operadores argumentativos e de referência (mecanismos de textualização) (BRONCKART, 1999).

O uso da linguagem formal é obrigatório nesse gênero, e as características do discurso científico predominam: vocabulário técnico, objetividade, uso da voz passiva, predomínio de verbos no presente, uso terceira pessoa do singular, primeira do plural (mais raramente, primeira do singular). Por isso, as escolhas lexicais, o uso de modalização (ou não), diferença entre citação direta e indireta são fatores que devem ser explicitados aos aprendizes.

Não vamos discorrer sobre todas as especificidades do gênero em questão, pois isso fugiria aos nossos objetivos. Mas uma importante etapa da construção da monografia é a parte de metodologia de pesquisa. Por essa razão, é importante abordar conceitos como a diferença entre os paradigmas de pesquisa quantitativa e qualitativa, as diferentes modalidades metodológicas como grupo focal, análise de conteúdo, pesquisa-ação, pesquisa colaborativa, etnografia, análise documental etc.

As formas de apresentação dos resultados como gráficos, tabelas, quadros ou uso de programas específicos de pesquisa são itens ensináveis. Outro aspecto que não pode ser ignorado é evidenciar ao aluno o “movimento” do texto da análise que envolve categorização, descrição dos dados, articulação com a teoria e uma reflexão sobre o que está sendo apresentado.

A formatação e edição do texto são itens obrigatórios, mas quase nunca mediados pelo professor/orientador. Portanto, saber usar editor de texto e consultar as normas (e aplicá-las) é uma atividade que também faz parte da promoção dos letramentos acadêmicos.

Já os elementos pré-textuais e pós-textuais também devem ser mostrados e, no caso da Instituição, as regras eram aquelas indicadas pela ABNT e pelo Manual de confecção de trabalhos acadêmicos. A produção do resumo, do sumário e das referências bibliográficas também devem ser abordadas em uma prática de ensino do gênero.

Por fim, na busca de evidenciar aspectos mais amplos da produção do gênero como uma forma de ação social (BRONCKART, 1999), acreditamos ser inescapável que o

aluno consiga relacionar a prática de pesquisa com aspectos de sua vida (seja profissional ou pessoal) e que consiga ser autor do próprio texto, construindo representações de sua escrita e de sua identidade.

Como podemos notar, as contribuições do Interacionismo Sociodiscursivo, para abordagens com gêneros, são inúmeras. Nesta proposta de caracterização da monografia, destacamos ainda, acompanhando Cristovão (2015), quatro dimensões que devem ser consideradas para um trabalho didático com o gênero: a) a dimensão psicológica, que inclui motivações e interesse dos estudantes; b) a dimensão cognitiva, que considera o estatuto do conhecimento dos alunos e a complexidade do tema a ser abordado; c) a dimensão social, que envolve as potencialidades do tema a ser trabalhado com os alunos, e por fim, d) a dimensão didática que “comporte o apreensível”, isto é, que seja algo relevante ao processo de ensino-aprendizagem.

As características aqui elencadas não esgotam a discussão, por terem um caráter provisório e até algumas especificidades da área. Ainda sim, consideramos relevante porque, como pondera Motta-Roth (2008, p. 372), “a pedagogia do gênero prevê um debate sobre as situações de produção, distribuição e consumo do texto, os textos em si e seus efeitos”.

Passamos, a seguir, para a apresentação da abordagem metodológica.

4 ABORDAGEM METODOLÓGICA

‘Ele [o pesquisador] percebe como está *implicado* pela estrutura social na qual ele está inserido e pelo jogo de desejos e de interesses de outros. Ele também *implica* os outros por meio do seu olhar e de sua ação singular no mundo. Ele compreende, então, que as ciências humanas são, essencialmente, ciências de interações entre sujeito e objeto de pesquisa. O pesquisador realiza a sua própria vida social e afetiva está presente na sua pesquisa sociológica e que o imprevisto está no coração da sua prática’ (RENÉ BARBIER, 2007, p. 14).

Neste capítulo, pretendemos discutir os pressupostos metodológicos assumidos na pesquisa, além de elucidar os passos realizados para a geração de dados para análise.

4.1 Pressupostos metodológicos

Como já anunciado anteriormente, como abordagem metodológica, escolhemos desenvolver uma pesquisa qualitativa interpretativista de cunho etnográfico. Essa escolha metodológica se justifica porque julgamos ser a que melhor contribuiria para a reflexão que pretendemos fazer: investigar qual a natureza das dificuldades dos alunos durante o processo de construção da monografia. Além disso, seria realmente necessária uma inserção no campo de modo a conseguir refletir sobre as dimensões escondidas no processo de construção da monografia, pensando sobre as relações de poder existentes nesse processo. A etnografia também possibilita a identificação de práticas de letramentos acadêmicos nesse contexto.

Assim, nesta seção, serão apresentadas, brevemente, as abordagens qualitativas de pesquisa em educação expostas por Lüdke e André (1986) e André (2008) e a perspectiva de pesquisa etnográfica, desenvolvida por Erickson (2003), buscando associar todos esses conceitos aos Novos Estudos de Letramento.

Em seu clássico livro *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*, Menga Lüdke e Marli André apresentam cinco características básicas que definem pesquisa qualitativa: 1) a coleta de dados deve ser feita pelo próprio pesquisador no ambiente natural da situação investigada; 2) deve haver uma descrição detalhada dos dados coletados; 3) o foco deve recair no processo e não no produto em si; 4) a perspectiva dos participantes é fundamental e deve ser considerada pelo pesquisador. Além disso, os pontos de vistas dos

participantes devem ser discutidos abertamente com eles, de modo que possam ser confirmados ou não; 5) a análise de dados usa um processo indutivo, ou seja, parte do geral para o particular. Nesse tipo de pesquisa, não existem hipóteses *a priori*: o estudo se desenvolve a partir de asserções gerais, que vão se tornando mais específicas ao longo da pesquisa.

Essas cinco características apresentadas sucintamente pelas autoras contribuem para que compreendamos melhor sobre a pesquisa etnográfica, desdobramento da pesquisa qualitativa.

Segundo André (2008), a etnografia é um tipo de pesquisa desenvolvida tradicionalmente por antropólogos, por isso, ao associarmos essa metodologia à educação, devemos ter ciência de que será uma pesquisa adaptada aos propósitos educacionais e por isso deve ser chamada de pesquisa do *tipo* etnográfica.

Lüdke e André (1986) apresentam três etapas dessa pesquisa: exploração, decisão e descoberta. Na fase da exploração, definem-se os problemas, lugar onde será feito o estudo e faz-se o contato para a entrada em campo. As primeiras questões relevantes que surgem são aquelas que orientarão o processo de coleta de dados. Tanto as questões quanto as asserções podem ser modificadas ao longo da pesquisa. Já no segundo momento, o da decisão, sistematiza-se melhor os dados coletados.

A explicação constitui o terceiro estágio e é nessa fase que o pesquisador deverá contrastar os dados com as explicações teóricas, “moldando um quadro teórico dentro do qual o fenômeno pode ser interpretado e compreendido” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 16).

Erickson (2003) afirma que *observar e perguntar* são meios primários de coletas de dados usados por etnógrafos. Logo, além da observação de como as pessoas se comportam em determinado ambiente, deve-se checar com essas mesmas pessoas quais os sentidos daquelas ações.

Assim, a observação participante (aquela em que o pesquisador interage com a situação, afetando e sendo afetado por ela) e a entrevista são formas eficazes para a compreensão do universo pesquisado. Dessa forma, não se pode, segundo André (2008), modificar o ambiente pesquisado, pois os participantes devem ser observados no seu real cotidiano.

Para Erickson (2003), é fundamental, na etnografia, o detalhamento dos eventos do cotidiano do espaço estudado e a identificação dos significados atribuídos a esses eventos por seus participantes. No cenário educacional, segundo o autor, “parte da responsabilidade do etnógrafo é ir além do que os atores locais entendem explicitamente, identificando os

sentidos que estão de fora do alcance da consciência dos atores locais e revelando o currículo oculto a fim de que esse possa ser encarado criticamente por professores e doutos” (ERICKSON, 2003, p. 13).

Erickson (2003) usa uma interessante metáfora para explicar a análise de dados em pesquisa etnográfica: é como amarrar sapatos. Ou seja, segundo ele, “asserções e questões são geradas com base em evidência, enquanto esta é definida com relação a asserções e questões” (ERICKSON, 2003, p. 14). Assim, esses aspectos estão “amarrados” uns aos outros e não podem ser analisados separadamente, por isso, a triangulação – confronto de dados coletados de diferentes fontes -, torna a análise mais consistente.

Para o autor, os documentos e notas coletados no curso da pesquisa de campo em sua forma bruta não constituem dados em si, mas são fontes potenciais que se transformarão em dados a partir da análise.

O processo da análise, então, requer do pesquisador uma avaliação pormenorizada do corpus, de modo que as evidências, tanto confirmatórias das asserções como as que não se confirmam, não sejam desconsideradas. Dessa forma, constroem-se as primeiras categorias de análise.

O antropólogo destaca, ainda, que “o processo recursivo de rever a evidência tendo em mente a asserção e de rever a asserção tendo em mente a evidência, e, então, voltar à evidência chama-se método comparativo recursivo de identificação e análise dos dados” (ERICKSON, 2003, p. 15). Tal processo associado às entrevistas, à observação participante gera *insights* interessantes que podem, por meio da etnografia, contribuir para a melhora de práticas pedagógicas e curriculares.

Magalhães (2012, p. 26) confirma a importância da etnografia para estudos de letramento, pois, para ela, essa perspectiva metodológica “estabelece uma relação de convivência com o grupo pesquisado durante um determinado tempo, possibilitando o registro dos processos sociais do letramento: valores, atitudes, sentimentos e relações sociais”.

Street (2010b), cuja experiência etnográfica no Irã, na década de 70, como vimos, contribuiu para a formação da perspectiva teórica dos Novos Estudos de Letramento – que articula questões de linguagem, antropologia e educação –, também ressalta a importância de se fazer etnografia dentro desse enquadre teórico. Como o autor defende que o letramento varia, isto é, não é único, nem estável, é importante, em pesquisas desse tipo, que se percebam quais são as reais necessidades das pessoas envolvidas. É necessário que o

investigador evite uma imposição de crenças e mitos já estabelecidos em relação ao seu objeto de pesquisa; a vivência etnográfica, pois, ajuda nesse sentido.

Para ilustrar como esses mitos surgem em torno do que é pesquisado, Street (2010b), no artigo “Novos Estudos do Letramento: histórico e perspectivas”, conta uma pequena fábula na qual uma tartaruga, que vivia entre os peixes, tenta descrever a eles como é a terra seca. Ela só consegue dizer como o lugar não é (não é molhado, não é fresco, não há ondas...). Street (2010b), a partir dessa história, reflete que vivemos em nossa própria cultura e contexto, com diferentes simbologias e, normalmente, nossa visão do outro e de lugares diferentes é tida a partir de traços negativos. Essa visão, muitas vezes estigmatizada, contribui para a criação de alguns mitos relacionados ao letramento que precisam ser derrubados.

Por exemplo, segundo o estudioso, a “velha” teoria social evolucionista, que defende a divisão da sociedade em escalas (inferiores e superiores) foi abandonada apenas parcialmente quando se refere ao letramento. Dentro dessa teoria social evolucionista acredita-se que as pessoas analfabetas “têm um processo cognitivo inferior, seu desenvolvimento econômico é prejudicado e suas relações de gênero são pobres” (STREET, 2010b, p. 36). Acredita-se, também, que todos esses “problemas” vão ser resolvidos com a alfabetização. Infelizmente, sabemos que esse é um discurso ainda forte em nossa sociedade, como discutido no capítulo sobre teorias de letramento. Frequentemente, vemos canais midiáticos associando problemas educacionais a problemas de desenvolvimento econômico.

Em síntese, o que o antropólogo defende é que os estudos etnográficos (ou do tipo etnográfico) permitem ao pesquisador uma visão menos estereotipada da cultura local, da comunidade. Essa metodologia contribui, também, para que o pesquisador compreenda melhor o que a comunidade estudada quer e precisa de fato, quais são suas práticas letradas, quais são os eventos de letramento em que estão envolvidos. A partir dessa visão mais global, então, seria possível contribuir, no caso das pesquisas em educação, com as políticas educacionais ali requeridas. Dessa forma, percebemos que nossa investigação vai ao encontro desses pressupostos metodológicos e teóricos.

Em um artigo instigante, Araújo (2004) discute sobre as metodologias de investigação em análise de gêneros. Baseando-se, principalmente, na corrente sociorretórica, a linguista também defende a etnografia em análise de teoria de gêneros.

Um método predominante nesse tipo de abordagem, segundo a referida autora, é aquela em que o pesquisador busca caracterizar o gênero a partir da coleta de exemplares prototípicos mapeando seus traços regulares e propósitos comunicativos. Esse tipo de

pesquisa contribui não só para a caracterização de gêneros ainda não explorados, como também para seus usos didáticos.

Araújo (2004) menciona Fairclough (2003) ao defender que a abordagem etnográfica é a mais adequada para análise de gêneros, pois, dessa forma, seria possível perceber como as relações de poder trabalham nas redes de prática discursiva e social.

Os resultados do estudo feito por essa autora sobre pesquisas com gêneros desenvolvidas no Brasil mostram que das 240 pesquisas feitas no país, apenas cinco eram etnográficas (2, 76%) e 236 (97,2%) eram descritivas. Mesmo que o levantamento de dados tenha sido feito em 2004 (ano de publicação), julgamos esses resultados impactantes.

Para Araújo,

poucos são os estudos desenvolvidos com foco etnográfico no Brasil, em que o analista é desafiado a dar conta dos processos e práticas discursivas de diferentes tipos de textos, isto é, em analisar como as pessoas interagem através da linguagem em uma comunidade discursiva, partindo da observação do contexto (ARAÚJO, 2004, p. 26).

Lançamo-nos nesse desafio de desenvolver uma pesquisa de cunho etnográfico porque consideramos que, além da descrição do gênero, para observar e analisar os aspectos vinculados às práticas e eventos de letramento e às ações de linguagem, um mergulho no micro cosmos de uma dada comunidade, em um determinado contexto, traz um novo olhar analítico aos estudos de gênero.

Para dar continuidade à discussão de nossa abordagem metodológica, na próxima seção, descreveremos com maior detalhamento os procedimentos de coleta de dados.

4.2 Coleta de dados

Ao adotarmos uma perspectiva sociocultural de letramento, assumimos que o uso da linguagem pelas pessoas é constituído por práticas sociais de leitura e escrita, fala e escuta em contextos sócio-historicamente situados. Isso significa, no dizer de Stromquist (2001), que letramento, nessa concepção, deve ser reconhecido em sua comunidade, nas quais os contextos, sujeitos e objetivos orientam eventos sociais.

Essa perspectiva teórica também influencia o aporte metodológico selecionado. Como muito bem pontuam Vóvio e Souza (2005, p. 42), são três as questões implicadas nessa escolha:

a primeira delas refere-se à adoção de um **enfoque metodológico compatível** a tais pesquisas, que se situam na área da Linguística Aplicada,

e aos problemas que se propõem a investigar. Ao desenvolvimento de **instrumentos** que deem conta de abarcar **realidades complexas, multifacetadas, constituídas por uma diversidade de cenários e relações sociais**, próprias das sociedades contemporâneas. E, por fim, há a **quantidade e a amplitude** de dados gerados, o que nos leva a enfrentar um quadro bastante **rico**, porém **complexo**, já que a **linguagem** para esse tipo de pesquisa é ao mesmo tempo **meio e objeto de estudo** (grifos nossos).

De fato, as três questões propostas pelas autoras são, igualmente, objeto de reflexão no processo de nossa pesquisa. No tocante à metodologia, como explicado anteriormente, escolhemos a pesquisa de natureza qualitativa que se caracteriza, segundo Martins (2004, p. 289), como “aquela que privilegia a análise de micro processos, através do estudo das ações sociais e individuais e grupais, realizando um exame intensivo dos dados, e caracterizada pela heterodoxia no momento da análise”.

A pesquisa qualitativa permite uma análise mais adequada dos dados coletados, pois contribuem com o paradigma investigativo adotado. Os instrumentos de pesquisa usados – aulas gravadas em áudio, entrevista semiestruturada com alunos, entrevista semiestruturada com professores –, colaboram com um aprofundamento da realidade investigada.

Já em relação à amplitude dos dados gerados, realmente, pode ser um problema em função do enorme volume, mas defendemos que essa é a forma de compreendermos as complexas relações socioculturais entre os sujeitos envolvidos no processo, por isso, o pesquisador não pode furtar-se a esse árduo trabalho.

A coleta de dados, assim, se deu por meio de quatro instrumentos, a saber: (a) aulas gravadas em áudio na disciplina Trabalho de Conclusão de Curso, ministrada por mim, no oitavo (último) período do curso, no ano de 2013; (b) entrevista semiestruturada com seis professores orientadores do curso de Pedagogia; (c) entrevista semiestruturada com dez alunas do curso, que concluíram suas monografias e assistiram às aulas de TCC; (d) as monografias escritas pelas alunas entrevistadas.

Em relação aos extratos reproduzidos neste trabalho, não foi adotado um sistema para transcrição integral dos dados gravados na observação das aulas e nas entrevistas, uma vez que nossa metodologia de análise é de base conteudística, não se interessando em detalhar, por exemplo, registro de pausas ou interrupções.

A entrevista semiestruturada caracteriza-se por ter um guia (ou protocolo de perguntas), entretanto, esse guia não precisa ser seguido rigidamente, pois outras perguntas podem surgir no decorrer da entrevista ou nem serem feitas ao entrevistado. De acordo com Moreira e Cafele (2008), na entrevista semiestruturada, normalmente “se parte de um

protocolo que inclui os temas a serem discutidos na entrevista, mas eles não são introduzidos da mesma maneira, na mesma ordem, nem se espera que os entrevistados sejam limitados nas suas respostas e nem que respondam a tudo da mesma maneira” (MOREIRA; CALEFE, 2008, p. 169).

As monografias foram usadas para análise de inserção de vozes e o processo de retextualização.

Cada um dos instrumentos utilizados obedeceu a uma finalidade, quais sejam:

- (a) **Gravação em áudio das aulas:** As duas primeiras aulas da disciplina não foram gravadas, pois foi nesse momento em que eu apresentei a pesquisa, seus objetivos, como seria a gravação durante as aulas e apresentei o termo de consentimento livre e esclarecido para que assinassem e tivessem consciência de que estariam participando como sujeitos de uma pesquisa de doutoramento. Após essa etapa, com a autorização de todos os alunos, passamos a gravar as aulas de TCC com o **objetivo de identificar, durante o processo de interação, quais seriam as principais dificuldades durante a construção da monografia.** Essa etapa da coleta foi relevante para o trabalho, porque todos os alunos frequentes às aulas estavam produzindo a monografia, por conseguinte, as dúvidas eram muitas, as dificuldades também estavam emergindo durante aquele período, pois havia um prazo determinado para a entrega do texto e, em função disso, a produção textual foi intensa nessa época. É interessante observar que as aulas aconteciam no primeiro horário da segunda-feira, às 19 horas e no último horário de sexta-feira, de 21h às 22h40. Embora fosse um horário “difícil”, as aulas estavam sempre cheias e os alunos participavam ativamente. A turma tinha 37 alunos matriculados e havia a frequência regular de 34 deles.

- (b) **Entrevistas semiestruturadas com professores:** essas entrevistas tiveram como objetivo uma melhor identificação, na visão dos docentes, **sobre quais eram as maiores dificuldades dos alunos em relação à produção da monografia.** Também, buscamos identificar algumas **dimensões escondidas** nesse processo, além das **relações de poder** que envolvem esse contexto. As perguntas previamente estabelecidas, que serviram como roteiro, foram:

- 1) *A partir de sua experiência como orientador, quais são as maiores dificuldades encontradas pelos alunos em relação à construção da monografia?*
 - 2) *Quais são os elementos que você considera importantes para uma boa monografia?*
 - 3) *Em relação à escrita, quais são os principais problemas?*
 - 4) *Você identifica dificuldades relativas à leitura?*
 - 5) *Quais os aspectos formais com os quais os alunos têm mais dificuldades?*
 - 6) *Como você ajuda seu orientando nessas dificuldades?*
 - 7) *O que você enfatiza na fase inicial da orientação da monografia? E depois?*
 - 8) *Seus alunos optam por monografias de revisão bibliográfica ou pesquisa de campo?*
 - 9) *Quais são as maiores dificuldades encontradas no processo de pesquisa?*
- Evidentemente, por ser uma entrevista semiestruturada, as perguntas não se deram necessariamente nessa ordem, outras perguntas foram acrescentadas no decorrer da conversa e algumas nem foram feitas, dependendo do entrevistado.

(c) **Entrevista semiestruturada com alunos:** esse instrumento de coleta foi de fundamental importância para a pesquisa, pois foi durante as entrevistas semiestruturadas que pude conversar mais detidamente sobre o processo de construção da monografia, quais as dúvidas e as dificuldades relacionadas a essa etapa. O roteiro de perguntas foi:

- 1) *Quais foram os maiores entraves no processo de orientação da monografia?*
- 2) *Quais são as dificuldades relativas à escrita?*
- 3) *Quais são as dificuldades relativas à leitura?*
- 4) *E à formatação?*
- 6) *Como foi o processo/contato inicial com seu orientador? Quais foram as orientações sugeridas?*
- 7) *Como se deu o desenrolar da pesquisa? Quais foram as dificuldades encontradas?*
- 8) *Quais são os elementos que tornam uma monografia boa?*
- 9) *Quais as maiores dificuldades em relação à construção de uma boa monografia, com base nesses critérios que você apontou?*

A finalidade **central** foi **identificar os principais entraves no processo de construção de monografia**, na perspectiva dos aprendizes, e verificar se a

familiaridade com o gênero poderia contribuir efetivamente para uma **perspectiva de letramentos acadêmicos**.

- (d) A análise da monografia escrita pelas alunas que participaram das aulas e das entrevistas tem como objetivo a identificação dos processos de escrita principalmente no que tange à inserção de vozes e à retextualização.

Sendo assim, apresentamos abaixo, para melhor visualização, um quadro com a síntese dos procedimentos de geração de dados e seus objetivos:

Turma 8º. Período – 37 alunos

Instrumento de pesquisa	Objetivos
Gravação em áudio das aulas	identificar quais seriam as principais dificuldades durante o processo de construção da monografia.
Entrevistas semiestruturadas com professores	- identificar, na visão dos docentes, quais eram as maiores dificuldades das alunas em relação à produção da monografia. - identificar as dimensões escondidas e relações de poder que envolvem esse contexto.
Entrevistas semiestruturadas com alunos	- identificar os principais entraves no processo de construção de monografia - verificar se a familiaridade com o gênero contribui ou não para uma perspectiva de letramentos acadêmicos.
Monografias	analisar a inserção de vozes e do ponto de vista no processo de retextualização.

Quadro 3: Síntese dos instrumentos de pesquisa e seus objetivos

4.3 Sujeitos de pesquisa

Tivemos diferentes sujeitos de pesquisa durante a coleta. Como já mencionado, a turma na qual foram feitas gravações, era constituída por 37 alunos matriculados, sendo que 34 eram frequentes. Todos autorizaram as gravações das aulas e assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido. Além disso, alunos e professores foram entrevistados.

Caracterizarei, brevemente, os sujeitos de pesquisa que foram entrevistados. Os dados foram apresentados pelos próprios alunos e as informações referentes aos professores foram retiradas de seus respectivos Currículos Lattes, pois perdi o contato com os colegas, porque fui demitida logo depois da coleta de dados. Não houve tempo, então, para fazer perguntas sobre as suas atuações. Os nomes de todos os envolvidos foram alterados, portanto, os nomes mencionados abaixo são fictícios.

O professor Gilson é graduado em Filosofia e tem mestrado em Educação. Trabalha na instituição como docente desde 2007, é coordenador do curso de pós-graduação em Gestão Educacional. É, ainda, professor da Rede Estadual de Minas Gerais. Segundo seu Currículo Lattes, publicou capítulos de livros, participou de eventos na área da educação e tem interesse por formação de professores, gestão educacional e ensino de filosofia.

A professora Rita é licenciada em Matemática, tem bacharelado em Informática e mestrado em Educação. É professora da Rede Municipal de Ensino. Na instituição pesquisada é professora no curso de graduação, pós-graduação e é responsável pelo núcleo de ensino a distância. Também publicou livros na área de EAD e trabalha desde 1997 (17 anos) na referida instituição.

Graça é a coordenadora do curso de Pedagogia e trabalha na instituição há mais de 20 anos. Começou nos anos iniciais e depois passou a ser professora da faculdade e, então, a coordenadora. É graduada em Pedagogia e tem mestrado em Educação. Suas áreas de interesse são formação do professor e do pedagogo, trabalho docente e políticas educacionais, educação inclusiva e gestão educacional.

Simone é professora da Educação Infantil da instituição desde 1989, portanto, são vinte e cinco anos de atuação na área. Tem graduação em Pedagogia e pós-graduação em Educação Infantil e Gestão Educacional. Seu Currículo Lattes não informa áreas de interesse.

Arlete trabalhou na instituição por quase nove anos, de 2005 a 2013, quando foi aprovada num concurso em uma universidade pública. É graduada em Letras, tem mestrado e doutorado em Linguística. Foi supervisora de TCC, além de dar aulas na pós-graduação da

faculdade. Também lecionou na Rede Municipal de Ensino. Suas áreas de interesse são: ensino de língua, gêneros textuais e ensino, letramento, alfabetização, orações de gerúndio.

Luciano é graduado em Filosofia, mestre em Ciência da Religião e doutor em Educação. Trabalha na faculdade há seis anos, desde 2008, como professor da graduação e da pós-graduação. Suas áreas de interesse são Filosofia da Educação, Sociologia da Educação e Políticas Educacionais.

Abaixo, um quadro com a síntese da descrição feita dos professores:

Nome	Titulação	Tempo de trabalho na instituição até 2013	Área de interesse e atuação
Gilson	Mestrado	7 anos	Formação de professores, gestão educacional e ensino de filosofia
Graça	Mestrado	Mais de 20 anos	Formação de professores e pedagogos, políticas educacionais, educação inclusiva, gestão educacional
Simone	Pós-graduação (Lato Sensu)	25 anos	Educação Infantil
Arlete	Doutorado	9 anos	Ensino de língua e gêneros textuais, alfabetização e letramento
Luciano	Doutorado	6 anos	Filosofia da Educação, Sociologia da Educação e Políticas Educacionais
Rita	Mestrado	17 anos	Matemática e EAD

Quadro 4: síntese dos professores sujeitos de pesquisa

Quanto aos alunos entrevistados, temos as seguintes informações:

Daiane tem 26 anos. Na época da coleta de dados, era supervisora pedagógica do Senai, hoje trabalha como professora em uma escola particular da cidade. Coursou o ensino fundamental em uma escola municipal de uma pequena cidade do interior da Zona da Mata Mineira e terminou o ensino médio em uma escola estadual em outra cidade do interior mineiro. Entrou na faculdade com 21 anos e concluiu os estudos em 2013, aos 26 anos.

Amara tem 40 anos. Em 2013, trabalhou como autônoma, dando aulas de reforço e acompanhamento escolar para alunos do Ensino Fundamental e Médio. No momento atual continua na mesma função e, além disso, trabalha em um projeto de alfabetização de adultos em uma casa espírita da cidade. Coursou os ensinos fundamental e médio em uma tradicional

escola particular da cidade. Concluiu seus estudos na escola com 19 anos e ingressou na faculdade com 35 anos e a concluiu com 40.

Silvia tem 22 anos e em 2013 trabalhava como auxiliar de escritório na própria faculdade. Atualmente, não está trabalhando. Fez o ensino fundamental em uma escola particular da cidade e o ensino médio em outra escola particular. Concluiu seus estudos aos 17 anos, aos 18 entrou na faculdade e saiu com 21 anos.

Renata tem 22 anos. Na época em que estava concluindo a graduação, era escrevente do Cartório de Registro Civil e Notas de uma pequena cidade próxima; atualmente, é monitora do projeto Mais Educação em uma escola municipal do estado do Rio de Janeiro. Passou por duas escolas particulares no ensino fundamental, fez o nono ano em uma escola municipal e concluiu o ensino médio em uma escola estadual. Entrou na faculdade com 18 anos e concluiu com 22.

Márcia tem 27 anos. No último ano de faculdade era professora em uma escola particular da cidade; atualmente, não está trabalhando. Os ensinos fundamental e médio foram feitos na mesma escola estadual. Concluiu seus estudos com 17 anos, aos 23 entrou na faculdade e concluiu com 26.

Cristina, 22 anos, na época da coleta de dados, trabalhava como auxiliar de direção em uma escola particular de grande porte na cidade. Hoje é professora do maternal II no mesmo lugar. Fez o ensino fundamental em uma escola estadual de uma cidade do interior de Minas Gerais e o ensino médio em uma escola estadual na cidade. Entrou na faculdade aos 18 anos e concluiu seus estudos aos 22.

Débora tem 28 anos, não trabalhava na época da coleta de dados, hoje é professora de uma escola particular, no primeiro período. Fez ensino fundamental e o ensino médio em uma escola estadual. Entrou na faculdade aos 24 anos e saiu aos 28.

Ângela tem 23 anos, estudou o ensino fundamental em algumas escolas estaduais e o ensino médio em uma escola estadual que tem o chamado magistério (formação de ensino médio para professores), na época da entrevista trabalhava no Sesc como recreadora e hoje trabalha no mesmo lugar, como assistente de educação e cultura. Entrou na faculdade aos 19 anos e saiu aos 23 anos.

Flávia, 27 anos, fez o ensino fundamental na rede municipal de ensino e o ensino médio, concluído em 2007, na rede estadual, onde fez o magistério. Hoje trabalha como professora da educação infantil em uma escola particular, cargo que já desempenhava durante a graduação.

Para melhor visualização apresentamos a seguir um quadro síntese:

Nome	Idade	Ensino fundamental	Ensino médio	Atuação profissional
Daiane	26	Estado	Município	Professora em uma escola particular
Amara	40	Particular	Particular	Professora de reforço escolar
Silvia	22	Particular	Particular	Não está trabalhando
Renata	22	Particular	Estado	Monitora do projeto Mais Educação
Márcia	27	Estado	Estado	Não está trabalhando
Cristina	22	Estado	Estado	Professora em uma escola particular
Débora	28	Estado	Estado	Professora em uma escola particular
Ângela	23	Estado	Estado	Assistente de educação
Flávia	27	Município	Estado	Professora da educação infantil em uma escola particular

Quadro 5: síntese dos alunos sujeitos de pesquisa

Apresentados os sujeitos de pesquisa, passaremos agora a elucidar a análise de dados.

5 ANÁLISE DOS DADOS: DIMENSÕES ESCONDIDAS, CONTEÚDO TEMÁTICO E INSERÇÃO DE VOZES NA PRODUÇÃO DA MONOGRAFIA

“Escrever é um ato de identidade”

(Roz Ivanic, 1998, p. 32).

“A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar de um diálogo: interrogar, escutar, responder, concordar etc. Neste diálogo, o homem participa todo e com toda a sua vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, com o corpo todo, com as suas ações. Ele se põe todo na palavra, e esta palavra entra no tecido dialógico da existência humana, no simpósio universal”.

Mikhail Bakhtin (2010, p.348)

Na busca de compreender qual é a natureza das dificuldades apresentadas por alunos no processo de escrita da monografia e quais são as práticas de letramentos acadêmicos envolvidas nesse processo, três categorias de análise foram delimitadas: a) dimensões escondidas; b) conteúdo temático; c) inserção de vozes. Após a observação de uma determinada recorrência nos dados de tais tópicos, essas categorias foram estabelecidas para um melhor direcionamento e aprofundamento da reflexão analítica.

Ao longo da análise, percebemos que as três categorias estavam intrinsicamente relacionadas e que as **relações de poder** permearam grande parte dos dados (inclusive os que não entraram na tese, devido a sua extensão). Por essa razão, embora a reflexão sobre os dados esteja organizada em subseções, a categoria “relações de poder” aparecerá interligada com todas as outras, no decorrer de toda a análise.

Além do debate organizado em categorias, apresentaremos uma seção de discussão que busca responder à seguinte pergunta norteadora da tese e feita nas entrevistas de alunos e professores: quais são as principais dificuldades dos alunos na escrita da monografia? O objetivo dessa seção é, a partir dos dados, responder à nossa questão de investigação e complementar o exame elaborado a partir das categorias de análise.

5.1 Dimensões escondidas no processo de produção da monografia

Street (2010c) identificou, como mencionado anteriormente, algumas das dimensões escondidas na escrita de artigos acadêmicos. Observamos que muitos dos elementos mostrados por ele se aplicam ao processo de confecção da monografia.

Assim, nesta seção, pretendemos apresentar essas dimensões, com base nas reflexões de Street (2010c), articulando-as aos nossos dados. A seguir, faremos considerações sobre algumas dessas dimensões escondidas, buscando relacioná-las com as aulas sobre monografia na disciplina TCC, ministrada por mim.

Temos, dessa forma, na próxima seção, a discussão em torno da primeira categoria de análise “dimensões escondidas” e suas respectivas subcategorias: i) enquadramento e ii) introduções e contribuição (justificativa).

5.1.1 Enquadramento

Em relação ao **enquadramento**, Street (2010c) considerava, durante o curso ministrado por ele (no qual identificou as dimensões escondidas), os propósitos dos textos que estavam sendo produzidos, usando os conceitos de gênero e audiência.

Como vimos com os resultados do estudo piloto, há dificuldades na identificação da monografia como um gênero. Além disso, a delimitação de seus propósitos foi também alvo de discussão. Por isso, as aulas de TCC foram iniciadas com a discussão sobre o porquê de a monografia ser um gênero e sobre quais são os seus propósitos naquela comunidade discursiva específica.

Foi observado, na aula do dia 9 de agosto de 2013, logo no início do semestre, em que eram explicados os aspectos gerais da minha pesquisa, que não houve, provavelmente, uma discussão mais aprofundada no curso sobre a monografia ser um gênero ou sobre seus propósitos comunicativos. Vejamos:

- | | |
|--------|---|
| Laura | <u>Vocês já tinham pensado que a monografia é um gênero textual?</u> |
| Alunas | Não! |
| Laura | Mas vocês conhecem os gêneros, não é? Vocês estudaram com a Arlete, não foi? Eu sei que ela pega firme nessa parte. A monografia é um gênero com todas as características de um gênero, assim como é essa aula...
(alunas entrando na sala) |
| Laura | Eu estou explicando a minha pesquisa de doutorado. E o que aconteceu? Como surgiu? Como eu vou explicar para vocês, toda pesquisa emerge de um problema, depois elaboramos uma questão. Eu falo que a questão é a primeira coisa que a gente tem que ter. Sem a questão a gente fica perdida. |

- Aluna 1 Perdi mesmo. Eu queria desistir
- Laura Como a minha tese veio? Veio dessa minha experiência aqui na faculdade como professora e com as orientações. Foi nessa disciplina que tudo começou. Quando eu comecei a dar aula e vi que tinha um problema. Eu vi que vários bons alunos estavam com o texto caótico, gente, o que está acontecendo? O nosso corpo docente, de fato, conhece muito o assunto, eles são muito qualificados. Vocês sabem disso. Todos eles são qualificados, eles estudam muito. Os que não são qualificados não ficam aqui. Não dão conta, por que os alunos exigem muito. Então, eu fiquei pensando, então porque que está acontecendo isso, por que os alunos, já no final do curso não conseguem fazer a monografia? A primeira pergunta que eu fiz aqui: vocês sabiam que a monografia é um gênero? Ficou todo mundo assim, sem responder. Quando eu falo que monografia é um gênero, na hora todo mundo concorda, porque lembram rapidinho da aula da Arlete. Todo mundo sabe dos gêneros. Eu sei que vocês estudam, eu sei. Mas vocês nunca tinham parado para pensar que a monografia é um gênero.
- Aluna 1 Mas a monografia tem um peso, parece um monstro.
- Laura: Eu sei vocês não acham que monografia é um gênero, vocês acham que ela é um monstro.
- Risos
- Laura: Ai eu falei assim: alunos que têm bom desempenho ao longo do curso não conseguem terminar por conta da monografia. Vocês sabem por que tem que fazer a monografia? Por que que tem? Por que que tem monografia de final de curso?
- Silêncio
- Laura Por que tem que fazer monografia?
- Aluna 3 Para ampliar o conhecimento.
- Laura Para ampliar o conhecimento? Todas as disciplinas são para ampliar o conhecimento!
- Aluna 1 Não sei.
- Aluna 4 Não sei.
- Aluna 5 Porque você monta uma pergunta e tem que responder essa pergunta. Você chega à resposta. Posso fazer isso o período inteiro e eu descubro o que queria.
- Laura Mas se fosse só para isso, poderíamos fazer uma prova
- Aluna 6 Para incentivar a pesquisa.
- Laura Aí sim. E vocês não ainda não tinham pensado sobre isso. Aluna 5, o que você acabou de falar tem todo o sentido, está certo também. Para fazer monografia nós temos uma questão que vem de alguma coisa que nos incomoda ou algum problema que a gente detectou e vai pesquisar a respeito disso. Mas ninguém tem falado, olha aqui, minha filha, a monografia tem um objetivo, tem um propósito comunicativo. Assim como todo gênero. Alguém que lê uma bula tem um objetivo, não é? [...]

Embora esse trecho seja um pouco longo, é importante apresentar o contexto em que se deu esse evento de letramento. Explicando sobre a tese de doutorado, algumas associações foram feitas com o objetivo de comparar essa pesquisa com a pesquisa da monografia a ser desenvolvida pelos alunos.

Ao perguntar explicitamente se tinham pensando sobre a monografia como um gênero, a resposta foi negativa. Esse fato comprova que a ideia de monografia como gênero não deve ter sido desenvolvida com essa turma (pelo menos de modo mais explícito), assim como aquela, alvo do estudo piloto, em 2012. Relembramos que, no curso de Pedagogia, os alunos têm duas disciplinas, chamadas de Conteúdo e Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa I e II, nas quais são trabalhados os conceitos relativos aos gêneros textuais.

Como desdobramento da pergunta sobre gêneros, foram questionados quais seriam os propósitos comunicativos da monografia. A primeira resposta foi “*para ampliar o conhecimento*”. Evidentemente, esse também é um dos propósitos da monografia. Sabemos, acompanhando Swales e Askehave (2009), que os propósitos não são únicos nem tampouco fáceis de serem delimitados. Entretanto, defendemos que eles precisam ser elucidados ao aluno no momento da produção do gênero. O discente, ao saber quais são os objetivos de escrita, terá, provavelmente, mais uma ferramenta de auxílio na produção, principalmente, se o gênero a ser escrito é uma novidade com a qual ele não está familiarizado, ou se é a primeira vez que ele está produzindo, como ocorre no caso da monografia, na instituição pesquisada.

Outra resposta, embora não muito clara, foi relativa ao fato de haver uma pergunta a ser feita e uma resposta a ser dada como um dos objetivos. É provável que a aluna se referisse à questão de investigação – pois, nesse tipo de pesquisa há uma pergunta a ser respondida –, propósito da monografia também legítimo, embora isso não tenha ficado muito evidente, porque a sua fala foi um pouco confusa.

Meu objetivo, naquele momento, era fazer com que os alunos pensassem sobre as condições de produção do gênero e levá-los a elencar alguns dos possíveis propósitos comunicativos do gênero, por isso, insisti nas perguntas sobre os objetivos.

Foi, então, que uma aluna falou a respeito do “*incentivo à pesquisa*”. O incentivo não se refere à pesquisa em geral, mas ao desenvolvimento do único momento que os alunos dessa instituição têm para, realmente, fazer pesquisa. Não podemos deixar de lembrar que essa é uma instituição particular de curso noturno e muitos dos alunos não têm condições de ter uma dedicação exclusiva ao estudo, pois boa parte deles trabalha. Sempre houve, por parte de alguns estudantes, queixas sobre a falta de oportunidade (seja por tempo, dinheiro,

ou outros fatores) para participação de atividades extraclasse, como, pesquisa, eventos acadêmicos e culturais. Esse é um fator importante, embora não estejamos sugerindo que se culpabilize o aluno. Na verdade, há um conjunto de fatores concorrendo para a falta de estímulo à pesquisa.

Queremos destacar, ainda, uma observação feita por uma aluna:

Aluna 7 Mas, Laura, ai é que está o x da questão. Você só começa a ter uma pergunta quando você é levado a fazer uma monografia. Entendeu? Porque do contrário, não. Quando eu entrei aqui no primeiro período, estava tranquilo para mim. A partir do segundo período que eu fiz o projeto e continuei, foi onde comecei a questionar o que eu queria falar e tomei a decisão do que eu queria fazer.

Trecho da aula 09/08/13

No trecho acima, a aluna afirma que só se consegue elaborar uma pergunta quando há a real intenção de se fazer pesquisa, do contrário, não há sentido. É provável que não tenha havido muito estímulo, ao longo do curso, para que se desenvolvesse pesquisa. De acordo com o seu relato, ela teve a oportunidade de fazer isso no segundo período do curso, ao elaborar o projeto de pesquisa.

Esse é outro aspecto importante de ser destacado. A estrutura curricular do curso parece não favorecer o desenvolvimento de pesquisa ou até mesmo a produção de gêneros acadêmicos.

Nos dados, há esse depoimento da aluna em sala, uma entrevista com duas alunas e uma entrevista com um professor sobre o fato de o projeto de pesquisa ser construído entre o segundo e o terceiro períodos, o que, segundo eles, não colabora com o processo ensino-aprendizagem de pesquisa, pois é realizado muito cedo.

A grade de horários, que corresponde à grade curricular, está anexa (Anexo 1). Nela podemos observar que há a disciplina Metodologia Científica, na qual os alunos entram em contato com as Normas da ABNT e conceitos como *senso comum*, *cientificidade*. Depois, têm Pesquisa Educacional I e Pesquisa Educacional II, ministradas, respectivamente, no segundo e terceiro períodos, ambas com apenas um encontro por semana.

Na Pesquisa Educacional I, os alunos aprendem sobre os diferentes métodos de pesquisa e coleta de dados e começam a redigir o projeto, que é finalizado na disciplina Pesquisa Educacional II. No oitavo e último período do curso, há a disciplina TCC, em que os alunos são auxiliados na produção da monografia.

Nosso objetivo aqui não é analisar a grade curricular do curso, mas consideramos importante apresentá-la, para situar o contexto em que os sujeitos de pesquisa estão inseridos e porque foram feitas alusões a essa grade de forma recorrente nos dados. Podemos observar na entrevista com duas alunas:

- Cristina: É, isso é, sempre foi resenha, resumo, aí agora a gente “não, tem que entregar agora em novembro o TCC” e a gente ficou doida, tem que escrever e tal. Mas acho que foi isso, acho que se tivesse nos períodos anteriores, tipo um, até um projeto de pesquisa mesmo, mais perto do oitavo período, tipo no sexto, sétimo período, um trabalho mais focado no TCC, eu acho que seria mais produtivo.
- Entrevistadora: Seria mais fácil
- Cristina: Porque a gente fez projeto de pesquisa no terceiro período, no terceiro período eu não queria nada, tipo assim, não sabia nem o que era TCC.
- Silvia: Nem o tema
- Cristina: Eu mudei o meu tema, porque eu falava sobre bullying, nada a ver! Então, eu acho que teria que ser mais para o final, faltando um ano para a monografia, até um semestre dar um trabalho, assim, sabe, não com o mesmo peso, mas com a mesma direção para a gente já saber o que é mesmo o TCC, porque a gente...
- Entrevistadora: Projeto de pesquisa ajudou?
- Cristina: Muito
- Entrevistadora: Não, não, o projeto de pesquisa quando vocês fizeram no terceiro período, vocês aproveitaram alguma coisa dele?
- Silvia: Não, não
- Cristina: Não aproveitei nada o que eu fiz, assim, foi tema diferente.
- Silvia: Foi bom assim, que no terceiro período nós aprendemos a fazer um projeto de pesquisa, então assim.
- Cristina: A gente teve uma noção básica, assim.
- Silvia: O que é metodologia, objetivos

Entrevista com as alunas Cristina e Silvia

As alunas, ainda que digam que o projeto ajudou para ter uma noção básica do que são os objetivos e metodologia, reconhecem que não tiraram muito proveito de sua primeira versão porque, segundo elas, não sabiam o que é TCC. Além do mais, houve mudança do tema e elas afirmam que não usaram nada do antigo trabalho. Durante a entrevista, informaram, ainda, que a segunda versão do projeto, elaborada com a ajuda da orientadora, direcionada para o TCC, ajudou muito.

Devemos refletir, no entanto, sobre o fato de afirmarem que o projeto “não ajudou em nada” porque o **tema não era o mesmo**. A verdade é que os elementos formais de um projeto são, em geral, semelhantes: problema, pergunta, objetivos, justificativa, referencial teórico, cronograma etc. Se esses elementos estivessem realmente claros, identificados, com seus objetivos bem esclarecidos, talvez fosse mais fácil fazer uma correlação e, então, uma adaptação à mudança de tema. Retomaremos essa discussão no próximo item.

Outro destaque deve ser dado à reflexão sobre o fato de que o projeto deveria ser discutido mais próximo do momento de se fazer a monografia. Também concordamos com essa proposição, pois se tais disciplinas fossem ministradas em períodos um pouco mais avançados, os alunos já teriam mais contato com diferentes conteúdos abordados no curso. Haveria, então, um certo amadurecimento e consciência das práticas de pesquisa. Como uma maior contribuição, tais discussões poderiam ter sido feitas ao longo do curso, em diferentes momentos e situações. Isso poderia cooperar para uma apropriação mais ampla, por parte do discente, dos saberes sobre pesquisa.

Esse fato nos faz retomar o que Pasquier e Dolz (1996) propõem como **ensino em espiral**. Esse conceito, discutido aqui no capítulo 3, opõe-se ao ensino linear, que segue uma linha reta, de um texto ao outro. A progressão do ensino em espiral é curva, ou seja, “propomos uma progressão em curva, distanciando-nos gradualmente do ensinado, para voltarmos a abordá-lo mais tarde, a partir de uma dimensão ou de uma perspectiva distinta” (PASQUIER; DOLZ, 1996, p. 34). Talvez tenha faltado aos alunos, ao longo do curso, essa progressão em espiral, por meio de um trabalho com a produção de gêneros diversos e práticas de pesquisa, com diferentes níveis de complexidade.

Na entrevista, o professor também destaca as dificuldades de se trabalhar com técnicas de pesquisa apenas no início do curso.

Entrevistado: É, a que dá maior dificuldade é, de fato, a análise de conteúdo porque é o mais difícil, né? Mas o grupo que apresentou, estudou grupo focal foi excelente e, com certeza, elas serão capazes de desenvolver uma pesquisa inicial, né.

Entrevistadora: Claro, de graduação, né?

Entrevistado: De graduação, eu acho que é isso que estava faltando pra elas, né, essa questão do conhecimento de uma técnica [de pesquisa].

Entrevistadora: E você acha no segundo período é um bom momento pra a

- escrita? Eu vou ver isso com elas.
- Entrevistado: Não, não, a não ser que seja retomado depois, mas é muito, tá muito no início.
- Entrevistadora: Também acho.
- Entrevistado: É, porque elas estão começando a dominar alguns termos que são utilizados na academia, né, então categorização, né, eu falava esse termo e percebia que ficavam boiando, então vamos exemplificar, vamos ver o que é isso.
- Entrevistadora: Mas isso no segundo período, difícil é isso no oitavo, né, porque nenhuma delas sabia o que era categorizar no oitavo deste semestre.
- Entrevistado: Mas é porque isso não foi, não era trabalhado, porque assim, tem
- Entrevistadora: Pelo menos agora elas já sabem, estão tendo um primeiro contato, né?
- Entrevistado: Porque assim, uma coisa é a metodologia, né, outra coisa é a pesquisa. Só que aqui elas têm uma pesquisa que é um horário por semana e só, né, agora, por exemplo, uma aluna que tá na federal vai pesquisar um, pesquisar dois, então ela sai de lá, e claro, se envolve muito em grupos de pesquisa e sai de lá sabendo fazer pesquisa, além disso, muitas saem de lá sabendo utilizar programas que ajudam a fazer análise de dados, né?

Entrevista com professor Luciano

A partir desses dados, encontrados na gravação de aula de 09/08/13 e nas entrevistas com alunas e professor mostradas acima, podemos observar que a disposição de determinadas disciplinas na grade curricular pode influenciar no processo de construção do gênero monografia.

No caso, parece haver dois pontos importantes: o primeiro é que as disciplinas referentes à pesquisa estão distantes do momento de sua realização. O segundo ponto é que, ao que parece, a prática de pesquisa e de redação de gêneros voltados para a divulgação de resultados de pesquisa (artigos acadêmicos, resumo de comunicação oral em congresso) só ocorrem no final do curso, com a monografia. A prática de pesquisa, então, parece estar limitada ao fim do curso, a uma etapa pontual, o que não favorece o desenvolvimento dos letramentos acadêmicos dos alunos.

Isso nos remete ao que Dolz e Schneuwly (2004) discutem no artigo “Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência Suíça (francófona)”, sobre currículo e programa escolar. O enfoque dos autores é

relativamente à escola e a uma experiência suíça, contudo, os conceitos abordados pelos autores são adequados ao que estamos refletindo aqui.

Para os autores, *programa* refere-se ao conteúdo que será ensinado; já no *currículo* esses conteúdos são definidos em função das capacidades do aluno, a partir das experiências necessárias a esse aprendiz, e aos objetivos de ensino-aprendizagem.

Entre as diversas características do currículo, Dolz e Schneuwly (2004) destacam a **progressão**: modo de organização temporal dos objetos de ensino para que se chegue à aprendizagem. Para eles, “o currículo fornece os instrumentos e as estratégias de intervenção para transformar as capacidades iniciais apresentadas pelos alunos (resultados da aprendizagem espontânea, mas, sobretudo, do ensino intencional anterior)” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 49).

O que defendemos, concordando com os estudiosos genebrinos, é que um ensino com um currículo baseado na ideia de progressão colabora para que o aluno vá construindo e ampliando suas práticas letradas (embora os autores não usem esse termo).

Dolz e Schneuwly (2004), fortemente ancorados na abordagem histórico-cultural de Vygotsky, apontam para a necessidade de se construir, por meio da progressão curricular, instrumentos para que os alunos possam desenvolver as capacidades necessárias para o domínio dos gêneros.

O que podemos destacar, a partir das considerações desses autores e da análise de dados, é que faltou essa progressão na grade curricular da instituição, atrapalhando, de certa forma, a aprendizagem do gênero monografia e das práticas letradas que o envolvem.

Não seria o caso de se falar em monografia desde o início do curso, mas de trabalhar, progressivamente, gêneros que são similares ou muito próximos, como o artigo acadêmico. Os artigos, por exemplo, têm estruturas, elementos e objetivos, muitas vezes, parecidos com os da monografia. Um contato maior com esse gênero (não apenas na leitura, mas, principalmente, na sua produção) talvez facilitasse o desenvolvimento do projeto de pesquisa e da escrita da monografia.

Portanto, em relação ao **enquadramento**, que abarca aspectos como compreensão dos propósitos do gênero e identificação da audiência na interação, percebemos que a **situação de produção** pode colaborar com as práticas de escrita da monografia (nosso objeto de estudo). A **estrutura curricular** é fator relevante nesse processo, na medida em que pode contribuir para o desenvolvimento de ensino-aprendizagem em espiral no qual o aluno vai vivenciando, se apropriando e aprofundando acerca das práticas de escrita dos gêneros acadêmicos e, dessa forma, diversificando suas práticas de letramentos.

É importante, pois, que o aluno esteja envolvido em diferentes **eventos de letramentos** ao longo do curso para que se crie uma consciência dos objetivos de produção e compreensão de determinados gêneros aprendidos naquele contexto. Quando mencionamos a importância de participação em eventos de letramentos, não estamos imputando ao aluno uma forma de inserção aculturada em um novo ambiente letrado, numa perspectiva de socialização acadêmica (STREET, 2010c). Ao contrário, quando este estudante começa a participar de diferentes eventos, se aproximando cada vez mais dessa nova prática letrada, mais ele constrói saberes em torno disso, é capaz de melhor refletir sobre as relações de poder envolvidas no processo, estabelecer associações com sua vida, saberes, concepções.

5.1.2 Introduções e contribuição

Outra dimensão escondida apontada por Street (2010c) refere-se às **introduções**. De fato, essa também foi uma dificuldade que identificamos em nossas práticas de sala de aula. O autor categorizou três diferentes tipos de introdução: vinheta (exemplo), depoimentos pessoais e declarações universais.

A **contribuição** foi outro ponto que Street (2010c) destacou na forma da pergunta “*para quê?*”. Esse também foi um aspecto que também tive que trabalhar em sala, pois os alunos não conseguiam entender como escrever a justificativa de seus trabalhos, a sua relevância para a área. Essa discussão foi, de fato, uma contribuição para a construção da monografia, para a conscientização dos propósitos do gênero e uma identificação do aluno para com o seu trabalho. No caso das aulas de TCC, a **contribuição** ou **justificativa** foi trabalhada como um dos aspectos da introdução.

Assim como propõe Street (2010c), eu conduzia a leitura de três diferentes introduções de monografias, para que os alunos tivessem claras as possibilidades de escrita desse capítulo do trabalho. Como critério de seleção foram escolhidos textos modelares, embora, durante a leitura discutíssemos (eu e os alunos) o que poderia ser melhorado ou adaptado a outras monografias. Essas aulas eram importantes porque o mapeamento dos elementos constitutivos da introdução nunca havia sido feito com os alunos, e eles sentiam uma enorme dificuldade de começar a escrever. Depois dessas aulas, eu percebia que eles se sentiam mais encorajados no processo de escrita.

Para elucidar a dificuldade em relação a essa seção do gênero em estudo, em que há dimensões escondidas, inicialmente apresentaremos trecho da aula do dia 19 de agosto, no qual são definidos, um a um, os elementos da monografia; em seguida, um trecho da aula do

dia 9 de setembro, no qual há uma leitura mediada de uma monografia e outro, do dia 13 de setembro, em que outra introdução é lida com os alunos. Nesse percurso, também, relacionamos trechos dos textos dos alunos e algumas das entrevistas concedidas por eles³⁶.

No primeiro dia de aula, os discentes receberam um “questionário”, elaborado por mim, para que escrevessem os elementos formais básicos da monografia. Como a maioria não usava o projeto escrito no segundo período, muitos chegavam ao final do curso apenas com um tema delimitado. Por isso, como se pode observar no apêndice 2, o questionário delimitava esses elementos indispensáveis (delimitação do tema, justificativa, questão de investigação, objetivo geral, objetivos específicos, metodologia, referências...). Havia, também, perguntas sobre formatação (dificuldades acerca das normas da ABNT) e sobre o andamento do trabalho (em que estágio se encontrava a escrita). Quando os estudantes ainda não os tinham de forma clara, fazíamos em sala e, posteriormente, eles levavam aos seus orientadores para possíveis ajustes e correções.

Ao discutir com os alunos sobre esses itens, muitos externaram que tiveram dificuldades na sua elaboração, sobretudo em relação à justificativa, à questão de investigação e aos objetivos. Todos esses itens foram explicados em sala, sendo que destacaremos no trecho abaixo alguns que suscitaram mais dúvidas.

Vejamos um exemplo da aula do dia 19 de agosto, em que há explicações sobre o porquê de se ter uma pergunta que guia a pesquisa e são mostrados alguns exemplos. É discutida, ainda, a importância da delimitação do tema e como fazer esse recorte. Em seguida, são explicadas a elaboração do objetivo geral e a sua diferença em relação aos objetivos específicos. Embora a escrita da monografia seja iniciada, nesta instituição, no sexto período, esses elementos não haviam sido sistematizados com os alunos desde o início da pesquisa. A maioria deles foi elaborada nas aulas de TCC. As diferenças entre capítulo de monografia e seção de artigo também foram abordadas.

Aula 19 de agosto 19.08.13

Aluna H ô, Laura, olha só nossa questão de investigação: “como as brincadeiras podem contribuir no desenvolvimento da criança na pré-escola”, objetivo geral, “investigar a contribuição da brincadeira no desenvolvimento na pré-escola”, é isso mesmo?

³⁶ Alguns recortes das aulas estavam muito longos em função de serem eventos de letramentos encadeados. Como pareciam cansativos à leitura, alguns trechos foram recortados e colocados no apêndice. Para melhor compreensão do evento como um todo, confira no apêndice.

Laura Ótimo, vou pegar esse exemplo. Isso aí, olha só o que a Maria fez, a questão dela, primeira coisa olha aqui ó, como, vocês viram que as questões podem ser como, o quê, qual, por quê, de que maneira, de que forma, como é que ficou o objetivo geral? O objetivo geral a gente transforma a questão de investigação em uma afirmativa, uma ação, a gente elege um verbo, que tipo de verbo? Investigar, discutir, pesquisar, analisar, categorizar, construir, pode ser construir um programa, um currículo.

Aluna H Questionar?

Laura Questionar? Depende. Questionar não fica muito bom, por quê? Assim, questionar não é muito bom não, tem alguns tipos de verbos que são melhores, então como foi que você elegeu?

Aluna H Investigar.

Laura Então, investigar o quê? Olha aqui ó, o verbo, a ação, viram que ela transformou? Eu vou dar mais exemplo ali, tá, de questão que a gente transforma em objetivo geral, e a gente pode ir transformando o de vocês todos aqui. Então, olha só, os objetivos específicos, cuidado pra não confundir, então não tem erro, objetivo geral é transformar a questão de investigação no objetivo geral, eu mesma olha só, a minha questão de investigação, qual a natureza das dificuldades apresentadas pelos alunos no processo de construção da monografia? Tá bem geral. Ó, o objetivo específico, fala Amara.

Aluna I Como que eu introduziria assim, por exemplo, de uma forma adequada a questão dos objetivos geral e específicos? Eu apresento essa questão de investigação, seria colocar assim, para 138 responde-la... [...]

Laura É isso mesmo. Para responder a tal questão, como objetivo geral pretendemos investigar ou definir, estudar. Aqui ó, eu até coloquei assim, partindo desses pressupostos com o objetivo central deste trabalho pretendemos investigar a natureza... Entendeu? Eu mostro exemplos depois, entenderam o que a Amara perguntou? É importante. Ó especificar, tentar dividir de acordo com os capítulos, isso é uma estratégia ótima, porque se você faz dez objetivos, você consegue cumprir? Não, e aí se você não cumprir a banca vai reclamar, aí você perde pontos, tem que verificar, primeiro a gente seleciona mesmo um monte. Mas aí depois você vai cortando, o que que eu sugiro? Três objetivos, cada um mais ou menos de acordo com o capítulo, são desdobramentos, que etapas conseguir pra alcançar o objetivo geral? Por isso que tem lá ó, conceituar, identificar, categorizar, comparar, o objetivo é expresso por um verbo, que representa uma ação que deseja realizar, quais são? Identificar, investigar, analisar, então ó, quais são identificar a natureza da dificuldade da monografia, listar pode ser, porque aí gente não é só do geral, né, vocês vão ter que fazer de todos, levantar, examinar, verificar, comparar, observar, confrontar, comparar, descrever, explicar.

Aluna H Examinar...

Laura Isso, ótimo, esse não tem aqui, examinar

Aluna B Analisar... a não, analisar tem...

- Aluna G Passa ali no quadro com a caneta [...]
- Laura Qual que é o geral? É sobre a língua materna, né?
- Aluna H É, seria refletir sobre a importância do trabalho com a língua materna na educação infantil.
- Laura Isso, tá, aí olha só, então como objetivos específicos, não sei, definir o conceito de língua e linguagem, no ensino de língua portuguesa, isso vocês já iam fazer, né [...] eu já sei que vocês vão ter que fazer isso no capítulo, provavelmente no segundo capítulo, só que olha só, é por isso que eu falo vocês já sabem, mas não organizaram isso, entendeu? Mais algum, gente, quem mais? Aí olha só, a Renata e as meninas, elas vão fazer um capítulo que define, então um dos objetivos específicos é esse. A Amara vai fazer um capítulo de legislação, então elencar ou levantar leis ou a legislação concernente à educação inclusiva, é um capítulo dela, ou então apresentar um histórico de sei lá o quê, qualquer histórico, então apresentar, descrever.
- Aluna I Ô, Laura, levantar ou conhecer as leis pode?
- Laura Levantar não, eu falei levantar, né? Nem conhecer nem levantar.
- Aluna I Analisar as leis?
- Laura Eu acho que é:
- Aluna I Identificar.
- Laura Identificar, descrever, investigar, listar, depende do que que vocês vão fazer com essas leis.
- Aluna I É porque a gente vai mostrar diversas leis que falam sobre a educação infantil e mostrar essa questão do brincar.
- Laura Ou discutir sobre as leis.
- Aluna I Ah é melhor.
- Laura Tem vários outros verbos, tá? Ângela, fala o seu, por favor?
- Aluna J Pesquisar em referências históricas as finalidades de um acervo de biblioteca, refletir sobre a prática de leitura:
- Laura Então olha só, pesquisar referências históricas ou apresentar a história, pode ser né, possíveis distinções, mais alguém? Quer falar mais um Ângela?
- Aluna J Refletir sobre a prática da leitura como um processo.
- Laura Ó, refletir sobre a prática da leitura como um processo.
- Aluna I Ô, Laura, cada objetivo específico desse dá pra escrever um capítulo, né? [...]
- Aluna G Ô, Laura, tem um número mínimo de capítulos ou é muito pouco? [...]

Aula 19 de agosto de 2013

Como se pode observar, surgiram dúvidas relativas à questão de pesquisa, ao uso dos pronomes interrogativos e também acerca do uso de verbos adequados para elaboração

dos objetivos, pois houve alunos que confundiram “questão” com “objetivo”. Uma aluna, ao perguntar como se articularia a “pergunta” aos “objetivos” na construção do texto, tratou dimensões mais textuais em relação ao gênero. Nesse caso, o que se procurava entender era como aqueles itens listados no “questionário” poderiam virar um texto coerente e coeso. As dificuldades, portanto, estavam em torno de aspectos linguísticos (uso de verbos, ordem dos itens no texto), formais (como as dúvidas da ABNT, número de capítulos, quantidade de páginas) e discursivos (como a função dos objetivos e a diferença de objetivos gerais e específicos).

Podemos verificar que há indícios de desenvolvimento das capacidades de linguagem em relação aos letramentos acadêmicos ao longo do curso, porque alguns alunos associaram aquela aula com outras, de períodos anteriores, em que foram ensinados/aprendidos os usos dos verbos no processo de retextualização de alguns gêneros acadêmicos como resumo e resenha.

Além disso, há trechos das introduções das monografias cedidas pelas alunas³⁷ em que podemos identificar a incorporação de tais discussões no texto. Vejamos um exemplo:

Durante o curso, algumas questões se fizeram presentes: Quem pensa nesse indivíduo (o professor)? Quem os forma? Quais são seus saberes? Seus desafios? São inúmeras perguntas para as quais nem sempre temos respostas concretas. Mas, diante dessas e de outras indagações decidimos investigar: Quais são os desafios enfrentados pelos professores nos três primeiros anos de magistério? E o que provoca o abandono precoce, ou não da profissão? Assim, este trabalho tem o objetivo de refletir sobre os saberes construídos, e os desafios que os professores da Educação básica enfrentam, nos seus primeiros anos de exercício profissional.

Após a leitura de autores como Tardif (2007), e de algumas vivências com professores recém-formados, durante os estágios, e nas experiências que tivemos como docentes decidimos averiguar quais os reais motivos do abandono da profissão, o aumento do adoecimento e de atestados médicos, a intensificação do trabalho docente e as relações individuais apresentados pelos autores consultados.

Monografia F

³⁷ Uso “alunos” para me referir a todos os estudantes da turma e “alunas” quando estou me referindo às alunas que cederam as monografias e concederam as entrevistas.

No trecho acima, a partir de questionamentos gerais (talvez inspirados no recurso discursivo usado na monografia que lemos em sala como exemplo), as alunas elaboraram a questão de investigação de forma clara e estabeleceram um objetivo geral. Neste caso, optaram por não explicitar os objetivos específicos, mas logo após a justificativa da escolha do tema, o delimitam: “averiguar quais os reais motivos de abandono da profissão”, objetivo este articulado à pergunta, logo acima. Usaram, também, os pronomes interrogativos na pergunta e os verbos “refletir” e “averiguar” nos objetivos. Esses não são aspectos óbvios para quem está na graduação, sobretudo porque este é o primeiro trabalho de pesquisa desses discentes.

Vale ressaltar que a versão final das monografias é uma construção dos alunos com seus respectivos orientadores. As aulas serviam para um direcionamento “geral” dos trabalhos, por isso não podemos ignorar o esforço e a efetiva orientação dos professores, que eram as pessoas responsáveis, de fato, pela condução da pesquisa junto com seus orientandos.

Em outra monografia, podemos ver que houve a divisão entre os objetivos gerais e específicos:

Foram essas vivências que determinaram a questão que se investiga neste estudo: Como as brincadeiras podem contribuir para o desenvolvimento das crianças na Educação Infantil?

Esta questão é definidora do objetivo geral que se pretende alcançar: Investigar a contribuição da brincadeira no desenvolvimento das crianças na Educação Infantil.

Este objetivo se divide nos seguintes objetivos específicos: apresentar um breve histórico acerca da Educação Infantil no Brasil a partir do século XV até os dias atuais; conceituar o lúdico, o brincar, os jogos, as brincadeiras e o brinquedo na Educação Infantil; conhecer as leis que orientam o brincar na Educação Infantil; e examinar o papel do professor no resgate dos jogos, brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil.

Monografia MR

As autoras da monografia acima, nas primeiras aulas, não tinham nenhum dos elementos necessários para o início de uma pesquisa, nem mesmo a delimitação do tema, pois afirmavam apenas que iriam abordar o tema sobre “educação infantil”. A despeito disso, conseguiram elaborar a questão de pesquisa, os objetivos, usar os verbos “investigar”, “apresentar”, “conceituar”, “examinar” e “conhecer”. Durante as aulas, as alunas me

perguntaram se o uso da expressão “conhecer as leis” poderia ser um dos objetivos (confira acima, na aula 19.08.13). A resposta foi negativa, porque nem todos os verbos são adequados na explicitação dos propósitos, todavia, optaram por colocá-lo no texto. Minha hipótese é que, neste caso, elas de fato iriam “conhecer” e apresentar a legislação vigente sobre o brincar na Educação Infantil, por isso, talvez o verbo tenha permanecido. Portanto, não foi um equívoco, provavelmente, e sim a busca de autonomia, na vontade de se sentirem autoras de seu texto.

A apropriação de determinadas práticas letradas leva tempo. Entrar no meio acadêmico, refletir sobre o seu papel nesse ambiente, em que as relações de poder são muito específicas, demanda mais do que dedicação e esforço. O empoderamento por parte do discente ocorre, muitas vezes, quando ele se sente partícipe dessas práticas, em que sua voz e sua história não são ignoradas, mas somadas a outras tantas. A escolha do verbo “conhecer”, no caso, não foi falta de conhecimento ou falta de alternativa de verbos, pois elegeram outros muito adequados aos objetivos. Acredito, pois, que foi uma escolha consciente. Tal qual fizeram em relação à introdução de cada um dos capítulos, discutido a seguir. **O empoderamento, então, contribui para a constituição da autonomia do aluno e sua reflexão crítica no processo de escrita do gênero.**

Street (2014) defende que as relações de poder nas práticas sociais de leitura e de escrita são sustentadas pela ideologia (lugar de conflito entre **autoridade** e **poder**, de um lado e, de outro, **resistência** e **criatividade**). Magalhães (2012, p. 29), ao discutir sobre mudanças das práticas linguísticas na linha de pensamento de Fairclough, ressalta que “a ideologia atua tanto nas estruturas como nos eventos sociais, salientando que é nos eventos que têm lugar as transformações das relações de poder”. Para a autora, a **transformação** das práticas linguísticas deve ser a meta de toda proposta de ensino de língua comprometido com a educação. No caso em pauta, os processos de empoderamento e transformação estão imbricados.

Podemos observar no trecho da entrevista dada por elas (separadamente) que também escolheram iniciar cada um dos capítulos³⁸ fazendo uma apresentação do que seria abordado e o seu objetivo. A orientadora pediu para que retirassem essa introdução dos

³⁸ Street (2010c) tratou apenas das introduções gerais do artigo. Nossa análise vai mais longe ao abordar, também, sobre as introduções dos capítulos. Essa discussão surgiu nos dados provavelmente em função da natureza própria do gênero monografia, pois é um texto mais extenso, com capítulos, diferentemente do artigo, que é constituído por seções.

capítulos, no entanto, elas, ao entenderem que isso direcionava melhor a leitura, permaneceram com essa parte no texto.

Maria: [...] teve coisa que a gente colocou na nossa monografia de teima, porque eu bati o pé e disse que não ia tirar, a Rafaela dizia, Maria mas a gente vai perder ponto, eu ah mas se a gente vai perder a gente vai ver na hora.

Entrevista dora: Houve conflito entre vocês e a orientadora?

Maria: Sim, na questão das introduções, ela não queria que colocasse de jeito nenhum introduzindo: "neste capítulo vamos falar isso e isso baseado em tais autores". Ela não, ela já queria que a gente já entrasse mesmo o capítulo, e como que eu ia fazer isso? Se você vivia martelando na cabeça da gente desde o primeiro período que a gente tinha que falar assim?

Entrevista dora: E aí, como é que vocês fizeram isso?

Maria: A gente bateu o pé ((risos)) a Rafaela ficava desesperada.

Entrevista dora: E ela falou o quê? Faço ideia, porque você deve ter se posicionado, né? E ela?

Maria: Aí ela pegou e falou, não, mas já que, por mim ia, sempre que a gente se encontrava ela... "por mim isso aqui não precisa, isso aqui não é necessário", e eu ah professora, mas a gente já colocou, a gente já quebrou a cabeça, vamos deixar, né? a gente ia fazer o quê? ia tirar? ((risos))

Trecho da entrevista com aluna Maria

Observemos um trecho da abertura do capítulo na versão final da monografia:

2 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL DESDE O SÉCULO XV ATÉ OS DIAS ATUAIS

Neste capítulo será apresentado um breve histórico sobre a Educação Infantil no Brasil a partir do século XVI até os dias atuais e apontar as leis que orientam a Educação Infantil. A Educação Infantil foi tendo importância ao longo dos tempos, sendo valorizada e considerada fundamental para a formação da criança. Para sua elaboração tivemos como base os textos de Maria Lúcia Arruda Aranha (1996), Vera Maria Ramos de Vasconcellos (2005) e Zilma Ramos de Oliveira (2005).

Quando o aluno começa a produzir de fato sua pesquisa, percebe o desenvolvimento de sua escrita, reconhece sua autoria no texto, ele se torna confiante e por que não dizer, mais empoderado? Torna-se, também, um interlocutor com uma atitude responsiva ativa (BAKHTIN, 2010), em relação ao que escreve, e fica mais ciente de suas decisões. Se por um lado, atitudes como as apresentadas acima podem demonstrar uma maior autonomia, por outro, tencionam as relações de poder já existentes entre orientadores e orientandos. Essa tensão, no entanto, pode ser altamente positiva se estiver contribuindo para o empoderamento do aluno, o que não significa, necessariamente, deixar de acatar a sugestão do orientador.

A escrita da monografia pode figurar como uma possibilidade de reflexão crítica das práticas acadêmicas na medida em que saem das avaliações tradicionais (como provas e seminários, cujos textos são vistos como um produto) e passam a produzir um gênero que requer outras práticas de letramento que não são transparentes aos alunos, pois nunca produziram tal gênero. A construção da monografia, como já enfatizado anteriormente, exige um trabalho de pesquisa sob orientação de um professor, portanto, com um acompanhamento (ao menos em tese) mais contínuo e próximo, fato que não ocorre na execução de uma prova ou mesmo um “trabalho³⁹”, por exemplo.

Assim, a relação aluno-professor é bem distinta da relação aluno-orientador. A reescrita é uma constante na monografia, diferente de outras avaliações que, geralmente, não envolvem esse processo. A audiência também muda por completo: não se produz um texto para o professor avaliar, mas para uma banca, que é desconhecida até a semana da defesa. O rito de apresentação também é distinto, pois na referida instituição⁴⁰ as defesas de monografia são públicas, podendo participar qualquer pessoa: parentes, amigos, estudantes de outros cursos ou outro período, professores etc. Portanto, uma prática de letramento bem diferente de apresentação de trabalho em sala (ou seminário) em que os interlocutores são os próprios colegas e o professor. Há, ainda, outras diferenças como a extensão do trabalho (número de páginas), o seu tempo de desenvolvimento e nível de complexidade.

³⁹ Já discutimos a questão do “trabalho” no meio acadêmico, em que concordamos com Marinho (2010), não ser um gênero, pois não configura uma prática social da escrita (ou da fala), já que é um produto para o professor avaliar (não necessariamente corrigir).

⁴⁰ Os estudantes eram estimulados a participar desse tipo de evento porque valia a eles “horas complementares” que são obrigatórias para a formatura. Logo, as defesas sempre tinham algum público desconhecido.

Nenhuma das ações acima é fácil de ser compreendida por membros menos experientes, porque não são transparentes. Requerem tempo, prática, envolvimento. As aulas de TCC, as reuniões com o orientador, os prazos de entrega dos trabalhos são fatores que impulsionam a escrita da monografia. Entretanto, quando o aluno está envolvido no processo de pesquisa, na escrita, desenvolvendo uma atividade que considera sua, os resultados são mais evidenciados. No que concerne a atitude das alunas acima mencionadas, as práticas de letramentos acadêmicos vão além das habilidades relacionadas à leitura e à escrita, pois podem constituir-se uma **forma de ver o mundo**. Essa forma de ver o mundo também deve ser legitimada e compreendida pelos professores ou pessoas mais experientes (cf. MOTTA-ROTH, 2008; FREIRE, 2000).

O que observamos pela entrevista, a participação em aula (cf. AULA 19.08.13) e o texto dessas alunas é que elas, de alguma forma, compreenderam as “regras” do jogo da escrita acadêmica e incorporaram aquilo que julgaram adequado ao seu trabalho. Também se sentiram autoras do próprio texto e reconheceram a maior parte dos direcionamentos feitos em aula e provavelmente das orientações, entretanto, assumiram a responsabilidade de não seguir determinadas diretrizes (tanto na aula, quanto na orientação) por discordarem delas. Se tal atitude tenciona as relações de poder, podendo parecer “insolência”, podemos pensar que, de alguma forma, a **autonomia** está sendo constituída nesse processo, ao **marcarem seu espaço de construção do conhecimento**, o que é altamente positivo e relevante para a vida dessas alunas. Percebe-se, assim, que as dimensões ocultas na escrita da monografia são articuladas às relações de poder presentes nesse processo. Por essa razão, relacionamos essas categorias. A escrita aqui pode ser identificada como um lugar de **contestação**, o que torna o processo nem sempre fácil, mas contribui, certamente, de forma mais reflexiva para a construção de saberes, ampliação dos letramentos e das capacidades de linguagem.

Zavala (2012, p. 85) reconhece “que as formas dominantes de construção do conhecimento se vinculam com certos grupos sociais que funcionam como ‘guardiões’ do conhecimento do mundo acadêmico”. Ao reproduzirmos o discurso hegemônico da academia, muitas vezes, podemos estar negligenciando o tempo necessário ao aluno para a inserção nesse meio – não como uma “socialização acadêmica” em que se concebe o sujeito como um repositório, sem sua história e seus letramentos (STREET, 2010c) –, mas, sim, como um participante ativo e reflexivo desse processo, que inclusive tem a sua própria voz e suas decisões e que pode tomá-las com relativa autonomia.

A autora também relata que há “um desencontro entre os propósitos do letramento tal como o define a comunidade acadêmica, os propósitos de letramento para os

estudantes tal como o define a instituição educativa e os propósitos do letramento para os estudantes tal como o definem eles mesmos” (ZAVALA, 2012, p. 89). Esses desencontros podem ser geradores de conflitos nas relações de poder, como percebemos nas discussões dos dados arrolados acima.

Na aula mostrada anteriormente, refleti com os alunos cada um dos elementos que constituem a introdução da monografia. Já na aula do dia 9 de setembro, dando continuidade à reflexão, foi feito um mapeamento de tais elementos e uma leitura mediada. Essa etapa foi de fundamental importância porque, ao exemplificar com um texto real como se constitui esse capítulo, foram elucidadas dúvidas e houve a promoção do processo de escrita de vários alunos.

Um recorte maior da aula será apresentado no apêndice, por ser muito longo. O objetivo aqui é comparar com a próxima aula para mostrar a importância da leitura orientada, discutida, refletida **em conjunto** com as alunas. Mais uma vez, reforçamos que a linguagem não é transparente, objetiva e clara, nem mesmo a “científica”, que muitos julgam ser, inclusive, neutra.

- Laura: [...] vamos lá, vamos ver então, introdução. Lembra, se vocês estiverem com aquela folhinha, que vocês preencheram no primeiro dia de aula, vocês vão observar que tem todos os elementos aí, que vocês vão conseguir também fazer, vocês conseguem fazer esse primeiro capítulo logo agora, assim, é fácil. Depois vocês reescrevem, mas é muito fácil esse primeiro capítulo, olha só: ((Leitura)) “É possível alfabetizar letrando? Mas, o que é alfabetização? E letramento? Qual a diferença entre alfabetismo e letramento? O que são os letramentos múltiplos? Em que medida o conhecimento de tais conceitos pode auxiliar o professor, no que diz respeito às práticas de leitura e de escrita que necessitam ser trabalhadas na sala de aula? De fato, são muitas as questões que norteiam as discussões acerca da alfabetização e do letramento na escola e pela relevância e atualidade do tema, este trabalho buscará investigar e discutir os conceitos de alfabetização, letramento e, principalmente, letramentos múltiplos.” O que ela faz nesses dois primeiros parágrafos?
- Aluna 1: Problematiza
- Laura: Faz uma breve apresentação do tema. Essas questões aí são questões de pesquisa? São questões de pesquisa? ((silêncio)). Não é, é tudo para introduzir, é para assim, começar a falar o que ela está discutindo. E aí, quando fala “são muitas as questões que norteiam as discussões acerca da alfabetização e do letramento na escola e pela relevância e atualidade do tema, este trabalho buscará investigar e discutir os conceitos de

alfabetização, letramento e, principalmente, letramentos múltiplos.” Ela já está fechando o tema logo no início. O que eu faria hoje orientaria, eu mandaria desenvolver um pouco mais, falar de generalidades do tema, de coisas bem gerais, falar dos impactos, da força que tem o Pacto hoje nessas questões de ensino, falar de generalidades, sobre as questões de alfabetização e letramento, fazer uns três parágrafos sobre isso. E, depois, falando assim, “De fato, são muitas as questões que norteiam as discussões acerca da alfabetização” e aí você entra no tema. E você já viu que ela vai buscar investigar isso, ela já definiu isso no tema. “Para isso levantamos a seguinte problemática: o que são os letramentos múltiplos? De que maneira o conhecimento dessa temática pode auxiliar o educador quanto às práticas de letramento que necessitam ser trabalhadas em sala de aula?” O que nós temos aí?

Aluna 2: A questão de investigação

Laura: É, a questão de investigação. Ela poderia ter colocado “Para isso, levantamos a seguinte questão de investigação, apresentamos essa seguinte, mas ela colocou problemática, de fato, a questão de investigação é emerge de uma problemática, mas vocês observaram que tem aí o pronome interrogativo, o que e de que maneira? E termina em ponto de interrogação? [...]”

Laura: [...] ((leitura)) “A escolha dessa temática se deu através das aulas de Alfabetização e Letramento. Percebi ((olha, ela usa a primeira pessoa)) como esses conceitos estão interligados e que cada um deles possui suas especificidades, sendo primordial que o educador/alfabetizador tenha o conhecimento desses fenômenos, para embasar sua prática. Assim, apaixonei-me pela ligação da leitura e da escrita com as práticas sociais (letramento) e dediquei-me a pesquisá-la.” O que ela faz aí? Qual é o elemento que ela está falando? ((silêncio))

Aluna 1: O porquê da escolha do tema

Laura: Justificativa. Ela não fala “como justificativa”, não tem isso não, mas a gente já identifica facilmente que é a justificativa. O que eu mudaria (risos) ((hoje a gente estava falando que a escrita é muito cruel, que a gente vai mudando enlouquecidamente)) mudaria isso também, eu não colocaria essa apaixonei-me, acho que é um verbo não é científico, não usem isso, tá?! Não tá errado, mas tem coisa melhor vamos dizer assim né, e outra tem eu acho que além das escolhas das questões aula de alfabetização vocês podem colocar, por exemplo, justificar lacunas apontar lacunas do tema por que ainda tem criança não é alfabetizada, [...]

Aluna 2: Eu iria falar que para o nosso a gente percebeu a formação mesmo dos professores

Laura: Que não estão preparados

Aluna 2: [que deixam a desejar]

Laura: [...] Então, ((leitura)) “Posteriormente, com as diversas leituras realizadas em busca de conhecer melhor o processo de letramento, conheci o termo letramentos múltiplos, compreendendo que abarca melhor as diversas práticas de leitura e escrita presentes na sociedade, sejam escolares ou não escolares e por se tratar de uma temática atual, dediquei-me a pesquisá-la e

conhecê-la melhor, resultando assim, neste trabalho." Então, isso é continuação da justificativa. "Assim, esta pesquisa tem como objetivo promover reflexões e proporcionar um melhor esclarecimento para educadores e pesquisadores sobre o fenômeno dos letramentos múltiplos." Vocês podem ver, que isso aí, o objetivo geral está diretamente relacionado com a questão de pesquisa. Vocês estão vendo como ela vai ligando o texto, não é um monte de parágrafo solto "minha justificativa", "o tema", "a questão", "os objetivos" está tudo interligado, tudo amarrado? "É de extrema relevância uma vez que, com a sociedade globalizada, são exigidas novas formas de utilização dos conhecimentos da leitura e da escrita. Cabendo à escola preparar o educando para essas novas possibilidades e habilidades. Para embasarmos teoricamente essa monografia apoiamo-nos em autores como Magda Soares, Roxane Rojo, Marlene Carvalho, Ângela Kleiman, Isabel Frade e Paulo Freire." O que ela fez aí? ((silêncio)) Está apresentando o referencial teórico dela. Estão vendo? É geral, não cita ninguém, não fala ninguém, só menciona. "À luz dos conceitos e teorias apresentados, analisaremos as respostas do questionário aplicado a alunos de três diferentes realidades presentes em nosso município: duas escolas centrais, sendo uma pública e outra privada e, também, numa escola de zona rural." [...] Com o objetivo de que? Aí ela fala logo em seguida, olha lá, "Em torno das discussões travadas, buscamos verificar em quais práticas de letramento esses alunos, de diferentes realidades, estão envolvidos. Fazendo uma reflexão quanto ao preparo para o trato com os letramentos múltiplos." [...] "O trabalho se estrutura da seguinte maneira." E agora, o que ela vai fazer? ((silêncio)) Aí eu também faria diferente, beleza, vocês podem colocar esse tipo de parágrafo, só que eu iria desdobrar isso em outros parágrafos, não iria fazer a estrutura do parágrafo toda em um parágrafo só. [...]

Aula 09.09.13

Em relação a esse evento, observamos que, embora com intensa participação dos alunos, em vários momentos em que eram questionados sobre os movimentos do texto, havia um silêncio como resposta. Percebi, então, que seria necessária uma intervenção sistemática em relação a esses aspectos.

Na aula do dia 13 de setembro, levei outro exemplo de introdução, para consolidar o que fora discutido em aula e mostrar que é possível fazer introduções de diferentes formas, sem copiar. O intuito não era o de mostrar diferentes possibilidades de se fazer uma introdução, como fez Street (2010c), ao abordar vinheta, depoimentos pessoais e declarações universais, mas mostrar que, mesmo usando estratégias de escrita parecidas, era possível produzir um texto autoral. Entendi que alguns alunos tinham uma tendência a copiarem trechos da monografia usada como modelo, porque ainda não haviam se

apropriado, de fato, das formas de escrita ou porque ainda não se sentiam autorizados a usar a própria voz.

Observemos a aula:

Laura: [...] ((leitura)) "Nessa perspectiva, a escolha desse tema surgiu a partir da disciplina Conteúdo e Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa, tendo em vista que conhecer, reconhecer, saber utilizar e produzir diferentes gêneros compõem habilidades e capacidades a serem desenvolvidas desde o início do processo escolar. Considerando que, ao nascer, a criança está envolta por construções sociais que são subsidiadas pela linguagem, assim, quanto antes a escola sistematizar o estudo dos gêneros, maior será a possibilidade de garantia do exercício pleno da cidadania dos alunos, um exercício crítico, reflexivo e autônomo." O que ela fez aí? Nesse parágrafo?

Aluna 1: Justificou

Laura: Justificativa do tema, exatamente. Não tem necessariamente uma ordem, vocês estão entendendo? ((silêncio)) Não necessariamente a gente começa pela justificativa, mas ela começou, ela fez um gancho direitinho com o texto anterior, né, aí continua, olha, "Portanto, esta monografia tem como objeto de reflexão o estudo dos gêneros", definiu o tema, "na tentativa de responder à seguinte questão de investigação:, dois pontos, como os professores de Língua Portuguesa das primeiras séries do ensino fundamental de uma escola pública trabalham na perspectiva dos gêneros textuais em suas práticas escolares?" O que tem aí?

Aluna 2: Questão

Laura: Questão de pesquisa, vocês viram como ela está clara em forma de interrogação e evidenciada. "Para responder essa questão, temos como objetivo geral discutir de que maneira o estudo dos gêneros textuais contribui para a práxis do educador no cotidiano escolar."

Aluna 2: Objetivo

Laura: Objetivo geral

Aluna 2: E ela deixa bem claro também

Laura: Não fica claro? Você não entende direitinho o que a pessoa está querendo? Claro, [...] mas essa parte aqui é importante que vocês percebam a clareza do texto e como ela vai encadeando as ideias, né? Ela parte da questão, coloca o objetivo geral, coloca os objetivos específicos, coloca a justificativa, está tudo encadeado no texto, [...] a leitura vai fluindo. Continuando "Como objetivos específicos, pretendemos definir os conceitos de gêneros, tipos textuais, domínios discursivos e sequências didáticas" pensando isso no capítulo, ela apresentou o quê, definições, lembra que eu falei com vocês, normalmente tem um capítulo de definição, aí,

outro “analisar a proposta dos PCN e Pró-letramento para o ensino de Língua Portuguesa” viram aí, outro objetivo, virou outro capítulo, PCN e Pró-letramento e “investigar como os professores trabalham, se trabalham, na perspectiva dos gêneros textuais”. Aí é a pesquisa dela. “Como metodologia, realizamos uma pesquisa bibliográfica de caráter exploratório nos apoiando em referenciais teóricos que embasaram essa discussão, como: Marcuschi, Dolz e Schneuwly, Costa Val, Anderson Moço, Beth Brait, Koch e Elias e os documentos oficiais: Parâmetros e o Pró-letramento. Fizemos, também, uma entrevista semiestruturada com professoras do Ensino Fundamental da Rede Pública” Entenderam, olham aí, a gente já sabe direitinho o que vai ter tudo na monografia dela. Eu colocaria hoje uma análise qualitativa da entrevista semiestruturada. “Este trabalho se estrutura em cinco capítulos. [...] ((continuação da leitura da estrutura do trabalho)) Vocês estão vendo que ela está apresentando, o primeiro capítulo é a apresentação, o segundo ela fala o que ela faz e qual o objetivo, no terceiro ela fala o que ela faz e qual o objetivo, “na tentativa de refletir”, estão vendo aí? “No quarto capítulo, a partir das análises das entrevistas categorizamos os dados que emergiram de suas respostas, buscando, assim” olha aí o objetivo, “verificar como os professores, em suas práticas utilizam os gêneros textuais. Por fim,” estão vendo, a ideia de final, todo mundo já sabe que está acabando “no quinto capítulo apresentamos nossas considerações finais.”

Aluna 3: Ficou uma introdução legal de ler, né?!

Laura: Fácil, objetivo

Aluna 1: É, fácil, dá para você entender

1:

Aluna 2: É, e completa, muito bem explicadinha.

2:

Laura: Entenderam como vocês têm que fazer? Como é que isso vira? Mas vocês perceberam também que aquela folhinha que eu dei para vocês no primeiro dia de aula são todos aqueles elementos? E, vocês transformam isso em um texto? É só pegar aquilo que vocês fizeram e transformar em texto, e, aí, essa inicial aqui, vocês podem fazer depois, na hora de revisar, porque às vezes também, às vezes a gente acha que vai fazer seis capítulos e aí de repente a gente vê que o trabalho tomou um rumo e não vai fazer seis vai fazer cinco, aí você estrutura depois, entendeu, você verifica se os objetivos vão ser cumpridos, beleza? Então, peguem isso aqui, posso, vou dar um conselho, pode se inspirar? Pode, não está errado, mas meu conselho, aviso isso todo semestre, mas tem gente que não escuta, não copiem! [...]

Aluna 1: [encaixa com a que a gente fez]

1:

Aula 13 de setembro

Notamos, analisando o evento acima, que os alunos conseguiram perceber de forma mais segura os “movimentos” do texto. Houve até os que avaliaram positivamente a escrita da introdução, evidenciando uma visão mais crítica, o que comprova a importância de

se trabalhar de forma sistemática, para exemplificação, com textos modelares. Apenas solicitar a leitura para os alunos não é suficiente, mesmo para os que estão no final da graduação.

Schneuwly e Dolz (2004) defendem que

para definir um gênero como suporte de uma atividade de linguagem três dimensões parecem essenciais: 1) os conteúdos e os conhecimentos que se tornam dizíveis através dele; 2) os elementos das estruturas comunicativas e semióticas partilhadas pelos textos reconhecidos como pertencentes ao gênero; 3) as configurações específicas de unidades de linguagem, traços, principalmente, da posição enunciativa do enunciador e dos conjuntos particulares de sequências textuais e de tipos discursivos que formam sua estrutura. **O gênero, assim definido, atravessa a heterogeneidade das práticas de linguagem e faz emergir toda uma série de regularidades no uso. São as dimensões partilhadas pelos textos pertencentes ao gênero que lhe conferem uma estabilidade *de facto*, o que não exclui evoluções, por vezes, importantes** (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, p. 75, grifos nossos).

Para os autores, a despeito da heterogeneidade existem regularidades que permitem que reconheçamos determinados textos como pertencentes a dado gênero. Nem sempre essa identificação é fácil para um aluno, que precisa, em muitos casos, de uma orientação nesse sentido. Dessa forma, a leitura mediada de textos modelares de monografia contribui para o desenvolvimento das capacidades discursivas.

Além disso, alertei para que não copiassem literalmente os exemplos explorados em aula, pois todos eram capazes de elaborar o próprio texto, sem usar subterfúgios como o da cópia. Também orientei que fizessem um roteiro de trabalho, uma espécie de “sumário”, ainda que provisório para direcionar a escrita. Nesse roteiro de trabalho seria interessante já selecionar as obras que poderiam ser usadas em cada um dos capítulos com a finalidade de direcionar e otimizar a escrita, pois havia um prazo já estabelecido para entrega das monografias. Duas alunas mostraram-se preocupadas com isso, porque ainda estavam se sentindo “perdidas” em relação ao direcionamento da escrita (cf. APÊNDICE 2). Isso também trouxe alguns conflitos, pois os alunos se queixavam da falta de orientação relativa a esses aspectos.

No exemplo abaixo, a aluna reclama que não recebeu orientação para a definição dos elementos constitutivos da introdução da monografia e afirma ter feito tudo sozinha com ajuda de três monografias que usou de modelo, indicadas por outra professora, a supervisora de TCC.

Vejamos:

entrev Como é que foi assim, quando que vocês delimitaram o problema, a questão de pesquisa, objetivo geral, específico?

Amara eu fiz tudo sozinha, Laura, tudo sozinha, pegando os três modelos que a Arlete [supervisora de TCC] me deu a mais, eu vinha aqui na biblioteca e ficava um tempão sentada com outras monografias, levava uma altura dessa altura assim de livros.

entrev Ela nunca sentou com você pra definir isso?

Amara Não, nunca.

entrev E ela chegou a corrigir alguma coisa que você tenha feito?

Amara Só na véspera de entregar que nós abrimos [o computador] ali na biblioteca, no laboratório, eu fiquei uns quarenta minutos com ela, ah tira essa palavrinha, tira isso aqui tá muito repetitivo, mas coisa assim de dez minutos, mas assim na hora ela foi sincera, ela falou assim eu nunca tive uma orientanda igual a você, ela falou comigo, tão autônoma, nunca, foi a primeira vez.

Entrevista Aluna Amara

Neste outro depoimento, a aluna também reclama de falta de direcionamento, e esse fato resultou em dificuldade de escrita, pois se sentia perdida. A discente conseguiu escrever depois que delimitaram o tema e os aspectos formais do texto que constituem a introdução.

Entrevi E como foi essa definição, aí assim, essa introdução? Como vocês stadora fizeram? Como vocês fizeram essa introdução? Quais os elementos? Como ela direcionou isso?

Renata: Da mesma forma, que você, quando depois começou a dar aula, aquele roteirinho para a gente, a gente já tinha feito, quando você passou aquele roteiro, que ela falou que precisava conter é objetivo, questão de investigação, o tema, e a descrição dos capítulos e o que a gente iria falar, autores, aquele esquema mesmo. O que você acrescentou de introdução que a gente ainda não tinha colocado que era generalizar o tema, né? Iniciar fazendo uma generalização aí foi a introdução a gente fez bem, só que depois dos encontros com você que a gente foi vendo que não era aquilo que a gente tinha feito. Foi aí que eu comecei a ficar travada para escrever, a introdução foi ótima, maravilha, depois, eu custei a desenvolver.

Entrevi Mas por quê? Vocês não tinham bem uma questão de investigação? a stadora questão de investigação de vocês estava boa?

renata: a gente achou que tinha, aí conversava contigo e não estava, aí ia para a Simone, a gente não sabia explicar. Então, é porque realmente a gente não tinha definido, a gente só pensou que tinha, de acordo com as aulas, a gente foi vendo que não

Entrevi E quando vocês, definiram, entenderam que, assim, definiram o tema

stadora e entenderam que realmente estava definido?

renata: Depois de uns encontros com você, e já mais ou menos, quase dois meses com a Simone de encontro, aí a gente percebeu que estava

Entrevi [e como], ela ajudou nisso? como ela ajudou nessa definição?

stadora

renata: Não, ela não ajudou na definição, a gente mesmo que falou “não, Simone, então a gente vai falar isso”, porque igual, você falou da questão da linguagem oral, era muito ampla, e aí ela pesquisou, ela ela ajudou assim, foi procurar saber da Arlete [supervisora de TCC] e do Luan [professor] qual o termo correto. Porque a gente não sabia se era língua, se era linguagem, e aí, a gente também buscou também fazer isso no trabalho, definir, língua, fala e linguagem e ela viu com a Arlete e com o Luan qual a modalidade oral da língua era, o que seria mais correto falar, e aí a gente desenvolveu em cima disso, com esse termo

Entrevista Renata

Percebe-se, então, que a falta de definição clara da pergunta de pesquisa não só deixa o aluno inseguro diante da escrita como pode chegar a impedi-lo de continuar escrevendo. Também identificamos que a falta de definição do tema tornou mais intrincado o desenvolvimento do trabalho. Além disso, segundo a aluna entrevistada, houve dificuldade por parte do grupo de alunos e da orientadora na definição terminológica de elementos essenciais ao tema elegido para a monografia, como as definições de língua, linguagem.

Tudo isso pode ser sintetizado como falta de uma **prática de pesquisa** que aqui é entendida como parte dos letramentos acadêmicos. Uma estudante disse que estabeleceu os elementos da introdução da monografia sozinha, sem orientação, e a outra relatou que havia dificuldade na delimitação do tema. Pode ser que não estivessem envolvidas no processo de pesquisa, que requer, entre várias outras atividades, encontros recorrentes com o orientador, nos quais possam discutir todas essas dificuldades apontadas por elas. Não vem ao caso, aqui, dizer quem é o “culpado” (alunos que deixam tudo para a última hora, professores desinteressados ou assoberbados de atividades, a instituição que não cria condições para atividades de pesquisa...). Esse não é o ponto.

A reflexão que propomos, retomando Gee (2001), é que a apropriação dos usos linguísticos faz parte de algo mais amplo. É o que Gee (2001) chama de Discurso (com D maiúscula), em que se envolvem formas de se conceber crenças, valores, sentimentos, interação por meio de vários objetos, símbolos, imagens, ferramentas e tecnologias de modo a promover identidades e atividades socialmente situadas. Essa visão de Discurso, em grande parte das vezes, é ignorada na academia, em que prevalece a concepção de linguagem como

algo exterior a nós, como mero instrumento de comunicação. Esse equívoco ainda está presente no senso comum, bem como em diversas áreas do meio acadêmico e ficou evidenciado, de certa forma, ao analisarmos os elementos constitutivos da introdução das monografias.

Compreender os letramentos como uma prática social, impõe, necessariamente, que os processos de escrita tenham seus objetivos definidos (pelo menos alguns deles), pois não faz sentido escrever para o “nada”. Street (2015) reforça a ideia de que

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, 2015, p. 154).

Isso significa, então, entender o contexto de produção, os atores envolvidos, saber as razões pelas quais se escreve uma monografia. Entretanto, conseguir identificar a estrutura do gênero e até mesmo os outros aspectos discursivos mencionados acima (objetivos, interlocutores, por exemplo) não são elementos suficientes para que o aluno consiga escrever textos do gênero. Defendemos, dessa forma, que um real contexto de pesquisa é condição *sine qua non* para a produção da monografia, porque seria a partir de uma prática social acadêmica (a pesquisa) que o aluno teria que produzir um gênero cujo objetivo é, entre outros, comunicar os resultados à comunidade acadêmica. O autor da monografia compreenderia, talvez, uma situação mais ampla e diversificada da produção e recepção dos gêneros acadêmicos.

Assim, destaco as principais considerações a que chegamos com a análise das dimensões escondidas na escrita das introduções da monografia:

- a definição dos elementos básicos de pesquisa como questão de investigação, objetivos, justificativa são condições fundamentais para o seu desenvolvimento. Ainda que possam se modificar ao longo do processo, esses elementos norteadores são essenciais para um direcionamento, tanto para pesquisa quanto para a escrita desse gênero. Muitos desses itens, como pudemos observar nos trechos das aulas analisados, ainda permanecessem “ocultos” para muitos dos alunos. Não são fáceis de serem elaborados, precisam, portanto, de mediação e orientação até mesmo para diferenciá-los uns dos outros. Além disso, acredito ser necessário que haja

esclarecimentos sobre a função de cada um desses elementos na construção do texto e da pesquisa. Dessa forma, não podemos esperar que tudo isso apareça espontaneamente no texto dos alunos. Daí a importância do ensino sistemático, proposto pela Escola de Genebra, também no ensino superior, para contribuir com a ampliação das capacidades de linguagem dos estudantes;

- aspectos linguísticos, discursivos e formais devem ser trabalhados em conjunto e de forma processual, ao longo da escrita, de modo a proporcionar, efetivamente, a construção de um saber;
- à medida que o aluno desenvolve seu trabalho, conseguindo elucidar determinadas dimensões escondidas, pode haver empoderamento e a busca de construção de um texto mais autoral. No caso em tela, esse processo não só ocorreu, como tencionou as relações de poder entre alunos e orientadores. É possível que tais tensões nas relações de poder não fossem evidentes se não houvesse a oportunidade para esses estudantes, ainda que por um curto espaço de tempo, de envolvimento em práticas de pesquisa de modo a ampliar seus Letramentos Acadêmicos. Essas práticas, então, no meu entendimento, podem ter contribuído para a conscientização da busca de uma **autonomia na escrita** e da **transformação** de suas práticas linguísticas;
- o processo de escrita da monografia ao qual esses alunos foram submetidos - em que se consideram as relações com os orientadores, as aulas de TCC e a construção de identidades dos alunos -, tornou-se um lugar de **contestação**;
- os diferentes papéis sociais exercidos no ambiente acadêmico também influenciam na produção do gênero: a relação aluno-professor é distinta da relação aluno-orientador. As relações continuam assimétricas, mas o aluno, como autor de um trabalho, muda seu papel social e suas práticas discursivas, assim como o orientador, que não é apenas um professor que corrige trabalhos e provas. Esse docente também está contribuindo com a construção de um gênero que será avaliado e discutido por pares. A nuance entre os papéis sociais nestes casos é sutil, mas com efeitos poderosos no contexto acadêmico;
- a leitura de textos modelares é importante, mas não suficiente para que o aluno se aproprie dos princípios da escrita acadêmica. Ainda que pareça óbvio, é necessário reforçar a relevância de práticas de escritas em contextos reais de produção de texto. O meio acadêmico é um ambiente em que há a possibilidade das atividades de produção textual sejam reais ou muito próximas do real: escrita de artigos para

publicação, envio de resumos para congresso, comunicação oral em eventos. Considero que essas práticas poderiam ser estimuladas e mais bem aproveitadas, pois contribuiriam com a ampliação dos Letramentos Acadêmicos dos alunos e promoveriam, de forma mais sensível, a inserção dessas pessoas na academia;

- crenças, valores, sentimentos também devem ser considerados nas situações de produção dos gêneros. Não no sentido de exaltar a subjetividade, mas compreender que esses elementos são partes constitutivas das pessoas e consequentemente, dos seus letramentos e de sua produção textual na universidade.

É importante, portanto, que instituições privadas no país busquem meios de estabelecer a tríade “ensino, pesquisa e extensão” nas atividades acadêmicas, principalmente, no que concerne aos cursos de formação de professores. Neste espaço não desenvolveremos essa reflexão, mas faltam, ainda nos dias de hoje, discussões mais aprofundadas sobre o papel que as instituições privadas exercem no cenário de ensino, pesquisa e extensão brasileiros. Ponderações sensatas e atentas a esse respeito são feitas por Oliveira (2015).

A seguir, passamos à próxima categoria, “conteúdo temático” na qual buscaremos relacionar o **tema**, aspecto muito pontuado nas entrevistas, e **leitura**, compreendida pelos professores como a principal dificuldade dos alunos.

5.2 Conteúdo temático na produção de gêneros acadêmicos

Conforme mencionado em determinados pontos deste trabalho, foi identificada a relevância dada por alguns alunos e professores ao **tema** da monografia, negligenciando, de certa forma, outros aspectos da pesquisa a ser desenvolvida e de suas formas de “comunicação escrita”, que, no caso, era o trabalho de conclusão de curso, materializado pelo gênero monografia. A maioria dos professores considerou a leitura como um problema, ao contrário das alunas, que afirmaram que a leitura não foi um obstáculo.

Como será examinado à frente, a partir da análise de dados da categoria “conteúdo temático” emergiu a questão da **leitura** como sendo um fator importante, do ponto de vista dos professores, para que os alunos dominassem o **tema**. Quando não o dominavam, os docentes atribuíam à falta de compreensão leitora.

Ao longo das aulas e de algumas entrevistas percebi que as discentes sabiam falar com desenvoltura do tema de seu trabalho, mencionando livros lidos e, muitas vezes, fazendo

associações do tema escolhido com suas vidas ou experiências de estágio ou escolares. Percebi, sobretudo, que o conteúdo temático não foi um entrave, nem representou empecilho na escrita do trabalho, o que chamou atenção. As dificuldades me pareceram mais relativas não só a estrutura do gênero, mas à compreensão das representações que envolvem a escrita: a concepção de pesquisa (de campo ou bibliográfica), os elementos constitutivos desse gênero, o estilo de escritura recorrente na área do conhecimento na qual as estudantes estavam inseridas, aquilo que institucionalmente era obrigatório, o que os pares e professores consideravam como bom e, fundamentalmente, as relações de poder.

Abaixo, mostraremos algumas entrevistas de alunas em que foram mencionadas questões de leitura e conteúdo temático. Em seguida, trechos de entrevistas dos professores sobre a mesma temática. Não colocamos os excertos de todos os entrevistados para evitar repetições desnecessárias. Elencamos apenas aqueles que foram mais representativos.

Depois da discussão das categorias será analisado, por meio das entrevistas, aquilo que foi apontado por alunos e professores como maior dificuldade na construção da monografia. Mesmo não se tratando de uma categoria *per si*, essa abordagem se mostra relevante e muito articulada com as categorias eleitas para reflexão e análise.

A seguir, então, há o trecho da entrevista com uma aluna em que pergunto sobre as dificuldades de leitura. Em sua resposta, embora concordasse que não era um processo fácil, associou o domínio do tema às leituras realizadas.

Entrevis-
tadora E pra articular os textos durante a leitura pra fazer a monografia, você teve alguma dificuldade?

Entrevis-
tada: Então, também, a gente teve dificuldade, mas eu achei que quando você passa a entender o tema fica mais fácil, porque quando a gente começava a ler e sabia o que estava falando, ainda mais por ser um tema da atualidade, que a gente vê toda hora, eu achei que foi mais fácil, mas mesmo assim não é um processo fácil não, é difícil também.

Entrevista com aluna Ângela

A aluna, ao identificar a compreensão do tema por ser da “atualidade”, corrobora o que estamos procurando defender: as práticas acadêmicas de escrita estão profundamente relacionadas às práticas escolares e aos modelos ensaísticos ainda recorrentes nas escolas e concursos vestibulares como o Enem, por exemplo. Ser um “tema da atualidade, que a gente vê toda hora”, como defende Pasquotte-Vieira (2014),

torna-se um modo de se aproximar de maneiras institucionalizadas de demonstração de conhecimento para dispor informações no texto a partir de referências contidas em revistas e jornais que circulam no nosso dia a dia e que são pressupostos como fontes sólidas de conhecimento para ser incorporado e “recolocado” no texto do aluno (PASQUOTTE-VIEIRA, 2014, p. 167).

A autora faz uma análise de conjuntos de textos escolares produzidos por alunos de ensino médio. Em suas pesquisas (PASQUOTTE-VIEIRA 2013, PASQUOTTE-VIEIRA 2014), percebeu que os alunos, nas práticas de escrita, tentavam ocupar um lugar sócio-histórico de sujeitos que precisavam se adequar às condições escolarizadas de escrita. Ou seja, a dissertação escolarizada é denominada pela autora como “produções escolares que buscavam se sustentar na visão canônica de escrita baseada em ‘fórmulas’ ou ‘técnicas’ e em uma lógica impessoal, repetindo, assim uma tradição de letramento baseada em textos clássicos [...] identificada como ‘modelo ensaístico’” (PASQUOTTE-VIEIRA, 2014, p. 168, aspas da autora). Esse tipo de produção textual transpôs os muros da escola e influencia, de certo modo, as práticas de escritura acadêmicas. Evidentemente, isso não é um problema ou um erro em si, mas é algo que deve ser problematizado e investigado porque afeta as concepções e representações de escrita em outras esferas da atividade humana.

No caso da próxima resposta, houve a ponderação, por parte da estudante, de que a professora orientou apenas sobre o tema e não sobre o gênero e seus elementos constitutivos, o que representou uma dificuldade na sua produção. A aluna também destaca que havia lido muito, portanto, dominava o tema, mas não sabia o que procurar, ou seja, não havia um objetivo definido para a leitura e nem sabia como transformar aquelas leituras em um texto próprio.

Entrevistadora: Obrigada por conceder essa entrevista, é coisa simples. Eu tô entrevistando os alunos e os professores pra identificar assim, quais as maiores dificuldades que vocês enfrentam pra fazer a monografia, e aí as perguntas vão girar em torno disso, aí eu queria saber qual que é o maior entrave em relação à monografia que você teve, de qualquer natureza.

Maria: Bom, a maior dificuldade, pelo menos no meu caso, que a gente considerou assim, foi a questão de às vezes a gente ler ler e não saber o que realmente procurar, entendeu? porque a gente foi orientado só com respeito ao tema, aquela justificativa, aquelas outras coisas a gente não sabia, quer dizer, a gente sabia que precisava e existia

porque a gente fez lá no primeiro período, né, mas depois de tempos a gente não lembrava de tantos detalhes, aí essa pra mim foi a maior dificuldade, ler um monte de coisa, a gente sabe um monte de coisa, mas assim não sabia o que procurar.

Entrevisadora: E como que foi assim, os encontros iniciais com o orientador? Qual que foi o direcionamento que o orientador deu pra vocês? [...]

Maria: Bom, no caso da orientadora, ela assim, ela perguntou sobre o que a gente queria falar, a gente falou, aí ela falou que agora era só a gente procurar alguns livros, até indicou alguns pra a gente dar uma lida, aí ela disse que a questão era ler mesmo, esse primeiro momento era só leitura, só isso.

Entrevisadora: Ahan, e ela traçou algum objetivo de leitura?

Maria: Não, só indicou os livros mesmo e disse que tinha que ler num todo.

Entrevisadora: E aí que que vocês fizeram? Vocês leram.

Maria: A gente leu, ué?

Entrevista com aluna Maria

Em sua resposta, a estudante disse que foi orientada em relação ao tema, com indicação de leituras, mas sem objetivos traçados. A própria aluna comprovou que nem sempre a leitura transforma-se um texto escrito, por si só. Esse processo deve ser orientado e direcionado por objetivos bem claros para ajudar na construção textual.

O direcionamento da orientadora se deu em função do tema, a partir de leituras de livros. Orientação bastante comum nas práticas de ensino da escola, em que dominar um tema é uma das principais razões para o bom desempenho em escrita de textos chamados dissertativos ou expositivo-argumentativos.

Corrêa (2011), em artigo que reflete sobre as perspectivas etnográficas e discursivas no ensino da escrita, destaca o conceito de **presumido social**⁴¹. O autor retoma

⁴¹ Segundo Corrêa (2011), “o presumido caracteriza-se, ao mesmo tempo, como social e histórico. Ultrapassa, portanto, as institucionalizações dessas esferas, pois é inseparável do aspecto histórico, que, por sua vez, advém do fato de que o acabamento do sentido dos enunciados está sempre no outro, entendido tanto como aquele a quem nos dirigimos em presença quanto como aquele com quem dialogamos em ausência (ao lhe atribuírmos diferentes graus de presença), o que, para alguns autores corresponde à distinção entre os “outros” e o “Outro”.

Bakhtin para explorar e ampliar a concepção para **presumido dos gêneros do discurso**. Para ele,

se o presumido social acompanha toda produção de sentido, é de esperar que haja, também, algo próximo do que se poderia chamar “presumido dos gêneros do discurso”. A temática em que o gênero se inclui, o quadro institucional em que é produzido e as perspectivas que, de fora do texto, o orientam são fatores que podem, em parte, estar presumidos no gênero, o que explicaria a omissão, nem sempre consciente, de determinadas características do gênero no ensino. Mesmo os seus elementos constitutivos podem ser afetados por esse tipo de presumido (CORRÊA, 2011, p. 13).

Segundo esse autor, aspectos importantes da produção de um texto podem estar presumidos, o que levaria a possibilidade de uma negligência em relação ao que deveria ser ensinado-aprendido sobre o gênero. Nessa perspectiva, para Corrêa (2011), o caráter social do presumido advém do fato de que os gêneros, como esferas da atividade humana, caracterizam-se também pelo lado social e histórico. Por isso, acreditamos que não é suficiente o direcionamento da escrita de um gênero sob o viés do “tema”, tampouco de sua estrutura composicional.

É na problematização mais a fundo que o aluno apreende aspectos importantes que contribuirão na sua produção. Em outras palavras, trabalhar com os gêneros como uma forma de ação social se torna inescapável para quem pretende contribuir efetivamente com a construção de conhecimento, ampliação dos letramentos dos alunos e problematização das relações de poder envolvidas no processo. Por isso, reafirmamos que um direcionamento baseado no tema, além de ser insuficiente, é uma prática vinculada ao ensino de textos escolares (redações), que normalmente, não circulam socialmente. Os PCN de Língua Portuguesa, publicados em 1998, já preconizavam que o trabalho com a língua a partir da tipologia descrição, narração, dissertação/argumentação não era suficiente para abranger toda a complexidade das práticas de produção e compreensão textual⁴². Se essas práticas já não bastam para a escola, tampouco são adequadas ao ensino superior.

A seguir, novamente, outra entrevistada afirma que a orientadora ajudou a escolher o tema, mas não definiu os elementos da pesquisa. Importante lembrar que essa

⁴²⁴² Os PCN foram mencionados porque são um conjunto de documentos oficiais que estabeleceram parâmetros que indicaram uma nova perspectiva de ensino. A discussão no meio acadêmico brasileiro sobre o assunto é bem anterior e se consolidou com a publicação, em 1984, do “O texto da sala de aula”, de João Wanderley Geraldi. Para maiores detalhes confira em SILVA, L.; FERREIRA, N.; MORTATTI, M. **O texto na sala de aula: um clássico sobre ensino de língua portuguesa**. Campinas: Autores Associados, 2014.

aluna desenvolveu a monografia em dupla com a entrevistada acima, portanto, estão falando da mesma situação.

Entrevistadora: No início, como é que foi? Ela definiu assim, as questões de investigação?

Entrevistada: Então, ela já tinha o tema definido, o que que nós queríamos falar, aí ela ajudou a montar o título dos capítulos, mas assim, objetivo, metodologia, nada.

Entrevistadora: Nem a questão de pesquisa?

Entrevista com aluna Rafaela

Destaque para a contribuição dada pela orientadora na definição dos títulos dos capítulos, que de alguma forma está relacionado à delimitação do tema a ser discutido em cada parte da monografia. Entretanto, os elementos básicos da monografia não foram direcionados. Corrêa (2013) pondera que “para alguém que se inicia num novo ambiente social, é sempre difícil alcançar o presumido da nova esfera de atividade em sua relação com a manifestação linguística correspondente, isto é, com os enunciados concretos de um gênero de discurso”. Por ser um gênero novo, num ambiente em que ainda estão se consolidando as práticas de letramento, a orientação em torno do tema não é o bastante.

É nessa perspectiva que Bonini (2002), em artigo que reflete sobre as metodologias de ensino de língua vigentes no Brasil, categoriza três abordagens: normativista, texto-instrumental e interacional. O autor propõe um quadro em que sintetiza as práticas docentes em relação à escrita presentes na escola e em muitas universidades:

- a) A noção de dom como explicação central para o aluno que se desenvolve bem na disciplina;
- b) O texto literário como o modelo padrão (muitas vezes, por que, em uma metodologia predominantemente prescritivista, é a única forma de conferir ao texto do aluno algum valor enunciativo);
- c) **A técnica do desenvolvimento de temas com a principal base do trabalho didático;**
- d) **A ideia de que o aluno deve ser guiado e não incitado, incentivado, ao aprendizado;**
- e) A avaliação centrada na correção gramatical, muito embora se trabalhe geralmente com a concepção de texto;
- f) A utilização de mecanismo textuais na forma de regras ou rotinas pré-datadas. (BONINI, 2002, p. 27, grifos nossos.)

Como discute Bonini (2002), as práticas docentes de ensino da escrita ainda estão muito mais focadas no produto do que no processo. As características mencionadas acima

ainda permeiam muito do que se acredita como central para a produção de textos nas instituições de ensino superior. Evidentemente, isso é incorporado pelos alunos que acreditam que o domínio do tema é condição precípua para a escrita da monografia.

Abaixo a aluna associa a escolha do tema com sua vida escolar e suas práticas escolares de leitura.

Cláudia: por exemplo, o tema que eu quis debater, é, foi um tema que eu não tirei do nada, eu não escolhi o tema por causa do orientador, eu não escolhi o tema porque a minha parceira queria aquele tema. Não, foi um tema que eu já tinha, escolhi lá no segundo período, vendo as minhas dificuldades, então, é aonde eu achei, assim, muito importante como o professor trabalha a leitura dentro da escola, como a escola como um todo trabalha a leitura, como a família trabalha a leitura, isso para mim

Laura: quando você foi aluna na escola, você teve esse trabalho?

Cláudia: é::

Laura: você teve essa orientação?

Cláudia: não, nenhuma

Entrevista com aluna Cláudia

Interessante que, neste caso, a aluna elabora “questões” que foram direcionadoras do trabalho e discutidas ao longo da pesquisa de campo realizada para a monografia.

Para Bezerra (2015, p. 65), “os estudantes universitários são pessoas que enfrentam o desafio de construir um novo aspecto de sua identidade assumindo-se como membros da comunidade acadêmica”. Esse desafio, apontado pelo autor, muitas vezes é vivido também nas práticas de escrita da monografia porque faz parte da construção dos Letramentos Acadêmicos. Este parece ser um trabalho em que o aluno busca ser mais autoral e mais participativo. No trecho acima, por exemplo, a entrevistada afirma ter definido seu tema, no início da faculdade, em função de suas dificuldades de leitura na escola. Bezerra (2015) reflete que para esses discentes conseguirem se sentir membros dessa comunidade, “precisam lidar com valores que eventualmente entrarão em conflito com outros aspectos de sua identidade. Assim como a identidade, também o letramento será uma construção contínua e não algo dado de uma vez por todas” (BEZERRA, 2015, p. 65).

Na entrevista a seguir, a estudante relata que a maior dificuldade foi a delimitação do tema e que esse fato atrapalhou o processo de escrita. Ao que parece, faltou um direcionamento por parte da professora orientadora para a definição do tema. Escrever sem

um objetivo ou mesmo sem uma delimitação do conteúdo temático é, de fato, tarefa complicada.

[...]

Entrevi A primeira pergunta que eu te faço é justamente essa, qual foi
stadora a principal dificuldade?

Renata: Escrever

Entrevi É a escrita

stadora

Renata: Processo todo assim, em termos de apresentação, acho que foi o
de menos para mim, minha questão mesmo, foi escrever, nem
tanto escrever foi definir, igual você viu que a gente estava
perdidíssima assim no início, ainda mais que foi em grupo,
cada uma pensando em uma coisa, estava difícil definir o que a
gente queria

Entrevi O quê?

stadora

Renata: O tema

Entrevi e aí, quando vocês definiram o tema?

stadora

Renata: Faltando um mês, dois meses, no máximo, assim, a gente ficou
bem enrolada, a gente foi escrevendo e ainda não era aquilo,
tanto é que eu comecei a ficar travada, nunca tive tanta
dificuldade para escrever igual eu senti para fazer monografia

Renata: Ela pediu a gente para definir mesmo, o que a gente queria

Entrevi E ela orientou?

stadora

:

Renata: Em termos, eu acho, que ela mais deixou a gente mesmo decidir o
que a gente queria, porque a gente começou a falar das
experiências dos estágios, [...], e eu fui direcionando mais
para a educação infantil inteira, para a questão da linguagem
oral, do desenvolvimento aí ela deixou a gente, né, indicou
alguns textos para a gente ler e ver o que a gente realmente
queria, isso no nosso primeiro encontro, depois, a gente
começou a montar a introdução, que a gente achou que já estava
definido o tema e a introdução, a gente começou a pesquisar
outras coisas, achando que já tinha um tema definido mas isso
durou mais ou menos um mês só para achar, a gente achou que
estava definido e não estava

Entrevista com aluna Renata

Corrêa (2011, p. 13) problematizou que “um tema pode ser anunciado e suposto como tratado, mas, a depender das implicações da temática maior em que se inclui, essa presunção pode não se cumprir explicitamente”. Mais uma vez, portanto, a relevância de se

explicitar o que é “oculto” na produção textual. A orientadora, ao deixar por conta das discentes a decisão sobre a delimitação do tema, negligenciou, mesmo que não tenha se dado conta, uma questão que deveria ser explicitada e discutida com as suas orientandas.

Outra aluna relata, abaixo, que o tema mudou ao longo do processo de produção da monografia. Provavelmente, em função da estrutura curricular discutida no item anterior (cf. subseção 5.2.1), no qual esclarecemos que o projeto de pesquisa é iniciado no segundo período do curso e finalizado no terceiro. Ao chegar ao oitavo período, a maior parte dos alunos mudam de tema.

Laura: não, ao processo mesmo, de maneira geral, pode ser o processo, pode ser escolha do tema, pode ser relativo a própria escrita

Deise: o tema mudou, a gente tinha escolhido um tema, aí, com o andar, com a leitura, com o que a gente foi escrevendo acabou mudando, não foi aquilo que a gente tinha escolhido, a gente até é decidiu falar sobre, no começo sobre a educação no campo depois que partiu para incluiu o português, a linguagem no trabalho

Entrevista com aluna Deise

Retomando novamente esta fala, as alunas confirmam, de certa forma, o que o professor havia dito na entrevista apresentada na seção 5.3.1, em que pondera sobre a organização do tempo em relação a esse tipo de atividade, qual seja, desenvolver uma pesquisa para escrita da monografia. Quando os alunos estão amadurecendo no processo de pesquisa, o prazo de entrega já está esgotado. Pelo que parece, não houve falta de estudo, mas a escrita parecia “pulverizada”. A produção de gêneros mais comuns nesta instituição eram provas, seminários, debates e “trabalhos” (muitas vezes fichamento de textos para verificação da leitura). Essas atividades requerem menos tempo de produção que uma monografia. No caso estudado, os alunos tinham três semestres (um ano e meio).

As entrevistadas, no trecho abaixo, expõem que começam a monografia a partir de leituras indicadas pela orientadora e elaboraram resenhas dos textos lidos. Perceberam, então, que isso não era suficiente para o desenvolvimento do trabalho a tempo de cumprir o prazo de entrega.

Entrevistadora: o que eu queria saber de vocês, primeira coisa, assim, como foi o processo de orientação, assim, no início quais foram as diretrizes que o orientador de vocês deu, assim, para fazer a monografia?

Cristina Então, de começo, assim, a [...]

- Cristina A Amanda [orientadora] pediu para a gente ler os textos, né, relacionados ao nosso tema, e tipo fazer, tipo uma resenha dos textos, só para a gente ter um entendimento, reescrever o que a gente entendeu, foi assim, isso no começo, depois foi apertando, a gente foi vendo que aquilo não estava
- Entrevistadora: [rendendo]
- Cristina Não iria render em nada, a gente "não, vamos começar a escrever e tal", foi tudo assim, muito muito complexo porque a gente aprofundou mesmo agora, a gente se encontra desde do ano passado, mas pegar firme mesmo foi agora e:: a gente não teve, acho que a faculdade inteira, a gente nunca fez um trabalho com essa[...]
- Cristina Porque a gente fez projeto de pesquisa no terceiro período, no terceiro período eu não queria nada, tipo assim, não sabia nem o que era TCC
- Silvia: Nem o tema
- Cristina Eu mudei o meu tema, porque eu falava sobre bullying, nada a ver, então eu acho que teria que ser mais para o final, faltando um ano para a monografia, até um semestre dar um trabalho, assim, sabe, não com o mesmo peso, mas com a mesma direção para a gente já saber o que é mesmo o TCC, porque a gente...

Entrevista com alunas Silvia e Cristina

As alunas também refletem sobre o fato de o tema ter sido mudado, pois foi escolhido muito no início do curso. Em outra parte com a entrevista das mesmas alunas há a afirmação de que nunca tinham escrito trabalhos na faculdade que exigiam o “diálogo com os autores”, que produziam apenas textos menores. Também reclamam que não tiveram práticas de pesquisa, que foram aprender a parafrasear ao fazer a monografia.

- Laura: E: aí assim, além da pesquisa de campo o que mais vocês acharam difícil? Qual foi o maior entrave, assim, que vocês tiveram?
- Sílvia: Eu acho que foi para mim em particular, foi a ideia de um autor com outro muito difícil
- Entrevistadora: É, né
- Cristina A gente nunca tinha feito isso, né, assim, a gente lia e “não era isso que eu queria escrever”
- Sílvia: Na primeira seção, a gente escreveu dois autores, né, Cristina.
- Cristina é::
- Sílvia: Aí a Amanda [orientadora], “não, tá pouco, quero mais uma ideia de um outro autor”, “nossa senhora, tá bom já” ((risos))

Entrevis e:: fazer assim é a paráfrase?
 tadora:
 Cristina Muito difícil depois foi foi
 entrevis Vocês foram orientados a fazer isso?
 tadora:
 Cristina Depois foi andando
 Entrevis Ao longo do curso?
 tadora:
 Sílvia: Não
 Cristina Não, não tivemos isso, nunca, não sabíamos o que era parafrasear, não sabia o que era isso, eu queria falar aquilo que o autor.
 Sílvia: Laura, na verdade é: as aulas que a gente mais aprendeu foi a dela, né, a gente foi fazer uma resenha ().
 Cristina A gente não aprende a fazer texto
 Sílvia: Nada de escrita na faculdade
 Entrevis Que o resumo, ele é a paráfrase, né, que a gente chama de
 tadora: retextualização só que no primeiro período é tudo muito simples, né.
 Cristina Eram textos
 Entrevis Textos são pequenos
 tadora:
 Cristina [isso] coisa pequena, não é um TCC que a gente tem que fazer ()
 Entrevis É, não é um artigo
 tadora:
 Cíntia: Não é um artigo, é diferente.
 Entrevis Mas é um primeiro passo, a ideia é começar no primeiro
 tadora: período introduzir e depois vocês vão aprimorando, né.
 Cristina Assim
 Entrevis Só que isso não aconteceu
 tadora:
 Cristina Que a Amanda pediu para a gente fazer as resenhas, acho que, foi ideia dela, eu tentou ajudar e tal, né
 Entrevis E ela direcionou, ela chegou a sentar com vocês e explicar
 tadora: como é que faz isso?
 Cristina Não, ela falou que a gente iria ler o texto, entender e reescrever com as nossas palavras.
 Entrevis De orientação da escrita nada?
 tadora:
 Cristina Não, só
 Entrevis Só do tema
 tadora:
 Cristina Do tema é, ela direcionava sempre ajudou com os materiais

Entrevista com alunas Sílvia e Cristina

Outro aspecto dessa entrevista que deve ser destacado é que a orientadora tentou ajudá-las na escrita, pedindo para lerem o texto, entenderem e reescreverem com as próprias palavras. Embora esse tipo de orientação possa contribuir, penso que devemos explicitar mais

o que significa “entender o texto e explicar com as próprias palavras”, o que nos remete ao que será posteriormente discutido sobre a questão da inserção de vozes. Enfim, a orientação ajudou, segundo o que relatam, na delimitação do tema e com ajuda dos materiais (com a indicação de referências bibliográficas sobre o tema).

Vemos aqui o modelo de socialização acadêmica (STREET, 2010c), em que os alunos são inseridos em um novo mundo, o acadêmico. Identificamos também que a forma de inserção neste novo ambiente, com práticas de letramentos diferentes das quais os discentes estão habituados, foi objeto de reflexão e contestação por parte dos alunos, o que é muito interessante. Ao reclamarem que “nunca tiveram isso [práticas de escrita acadêmicas], que não sabiam o que era parafrasear”, questionam que as exigências em torno da monografia não haviam sido trabalhadas ao longo do curso.

Parece que boa parte dos professores começa indicando leituras para que o aluno conheça melhor o tema, atitude louvável e necessária. Entretanto, há muito tempo, importantes estudos (cf. KLEIMAN, 1997) defendem que a leitura deve ter um objetivo bem delimitado para auxiliar na compreensão do texto. Até mesmo a escrita tem que ser orientada, caso contrário, como relata a aluna, reescrever o que leram “não estava rendendo nada”, provavelmente pela falta de objetivos de leitura e de escrita.

Lea (2006) destaca a relação entre escrita e aprendizagem defendendo que esses aspectos devem ser considerados nas práticas de Letramentos Acadêmicos. Segundo a autora, a produção de sentido pelos alunos “envolve questões de identidade e poder manifestas em seus trabalhos escritos. Tanto para o estudante como para o *staff* acadêmico, o sentido e o conhecimento disciplinar, em si, são construídos pelo próprio ato de escrever (LEA, 2006, p. 292)”.

Embora os letramentos escolares tenham características muito similares aos letramentos acadêmicos, sabe-se que a relação leitura, escrita e aprendizagem, nas práticas acadêmicas, tornam-se mais complexas. Uma das razões talvez seja porque os membros mais experientes não considerem necessário explicitar determinadas convenções e as deixam “ocultas”, subentendidas. Em uma atividade em que se exige uma revisão de literatura e o desenvolvimento de uma pesquisa de campo, como é o caso de muitas monografias dessa instituição, ficar preso ao tema para o seu desenvolvimento é insuficiente para que o trabalho logre êxito. Afinal, apenas dissertar sobre um tema não é fazer pesquisa.

Uma das alunas relatou que embora estudassem e lessem bastante, conseguiam fazer apenas capítulos de uma página, uma página e meia:

Entrevistadora: Aí tudo fluiu?

Renata: Fluiu, ficou melhor, em termos, porque aí a gente começou a entregar para ela capítulo de uma página e meia. A gente não conseguia fazer mais que isso, a gente achou que já tinha escrito tudo, a gente olhou livros e mais livros em uma página e meia, não conseguia fazer mais nada aí a gente levava para ela, ela orientava, assim, o que podia mudar, o que podia acrescentar e a gente que tinha que pesquisar, ir em busca

Entrevista com aluna Renata

Provavelmente essa dificuldade existiu porque naquele caso, até então, o que as alunas estavam fazendo era uma compilação dos autores lidos, sem nenhum tipo de direcionamento para a pesquisa, por isso, não conseguiam desenvolver o texto. A escrita fora de um enquadramento social e contextualmente situada reflete uma visão do letramento autônomo (STREET, 1984), como se o domínio do tema fosse mecanismo suficiente para o desenvolvimento do texto. Essa versão fraca do letramento, que muitos têm, como muito bem define Rojo (2009, p. 99), a partir da abordagem de Soares (1998), é uma “visão adaptativa que está na raiz do conceito de alfabetismo funcional e de muitos reclamos indignados a respeito dos resultados dos exames e medições de competências e habilidades”.

Uma das consequências de se iniciar uma monografia em torno do tema foi mencionada: escrever capítulos de uma página e meia. Os alunos sabiam que era pouco, pois certamente já haviam lidos textos modelares. Entretanto, não conseguiam desenvolver o texto, o que gera desconforto e sentimento de incapacidade. O desenvolvimento de um tema que se desdobra em diferentes capítulos deve também ser explicado e explicitado aos alunos. Caso contrário, aquilo que é essencial à escrita da monografia permanece oculto ao escrevente, favorece o plágio, interfere nas relações de poder e identidades do estudante.

Passamos, agora, à análise das entrevistas dos professores sobre o que encontramos em suas falas acerca do conteúdo temático. A primeira entrevistada diz que as alunas têm dificuldades em estabelecer uma sequência lógica na qual começam com um tema e depois mudam para outro:

entrevistadora: E quais os aspectos da escrita, em que você acha que elas têm mais dificuldade?

Simone: Como é que eu vou explicar? Eu acho, eu vejo, eu percebo uma dificuldade delas conseguirem ordenar, [...] de fato, o pensamento

delas. Eu acho que elas se perdem muito na hora de escrever, elas não têm uma sequência lógica, não têm uma ordem, elas se perdem naquilo, elas começam, falam de um tema, elas começam numa frase focada num tema, quando você vê elas já se perderam, elas interrompem um pensamento. Sem contar, com relação à escrita, assim, a dificuldade mesmo de gramática, de ortografia, eu percebo muito isso.

Entrevis tadora: E assim, normalmente, o que você enfatiza na fase inicial da monografia?

Simone: Primeira coisa é, eu procuro ver com elas, de fato, qual o interesse delas na pesquisa. A partir desse interesse, o que que a gente vai buscar, que que a gente vai pesquisar que, de fato, vai dar o suporte para elas entenderem sobre esse tema e depois responder essa pesquisa. Porque até no início, elas ficam muito perdidas também, elas não sabem o que elas querem pesquisar, ou se elas querem determinado assunto, muitas não conseguem entender, assim, que caminhos que elas vão percorrer pra de fato desenvolver a pesquisa sobre aquele assunto. E mesmo que você dê algumas referências, eu sinto que elas ficam perdidas, elas não sabem pegar, o que que elas vão fazer com aquilo, com aquele material, como é que elas vão começar a ler, o que que elas vão, o que que elas têm que ir focando. Eu falo muito assim, gente, não perde o foco de vocês, porque se não elas abrem um leque enorme. Então eu sinto essa dificuldade de fato, assim, delas delimitarem o problema delas, né, que que elas querem investigar.

Entrevista com professora Simone

De fato, essa dificuldade apontada pela professora existe: a organização “lógica” do texto é um empecilho, principalmente para um escritor iniciante nas práticas de pesquisa. A escrita de gêneros menores como prova, apresentação de seminários com slides, resumos, “resenhas” é mais simples e mais comum que a escrita da monografia e o artigo científico. Ao menos na instituição estudada, até a data da coleta de dados, esses dois gêneros eram elaborados apenas como trabalho de conclusão de curso. Cabe, então, ao orientador explicitar esses pontos menos esclarecidos para os alunos, como a organização do texto e a seleção do conteúdo temático a ser desenvolvido. Essa, de forma alguma, é uma tarefa fácil e precisa de mediação.

A professora reconhece que as alunas não sabem que caminhos percorrer para desenvolver a pesquisa. Mas identifica isso como algo que já deveria estar incorporado pelos estudantes, não fazendo parte da sua orientação. É possível que em muitos casos, e este pode ser um deles, a intenção do professor seja a de contribuir com a autonomia do aluno, evitando “fazer o trabalho para ele”. Todavia, o percurso de uma pesquisa não é óbvio nem para pesquisadores com mais experiência, tampouco para estudantes que estão em uma primeira

empreitada de pesquisa. A orientação, de acordo com o que a docente diz, ficou em torno do tema e de indicações de leitura sobre o assunto. Ainda assim, como ela mesma constatou, as estudantes ficam sem saber o que fazer com aquele material: como começar a ler, qual a seleção da leitura, qual o enfoque que deve ser dado àquilo que foi lido.

Há indícios nessa fala de que, diferentemente do que acredita a entrevistada, as dificuldades dos estudantes não estão restritos ao tema. O que falta, ao que parece, é orientação explícita sobre os aspectos da pesquisa. A professora considera como presumido ao aluno justamente aquilo que deveria ser orientado. Parece, então, que falta, também formação do professor para o processo de orientação. Aquilo que ele toma como presumido é o que, de fato, o aluno precisa. Onde se identificam lacunas do aluno (como a compreensão leitora) não há um obstáculo central para ele (vários alunos responderam nas entrevistas que a leitura não foi um empecilho, como veremos a seguir). Assim, o professor dedica seu tempo de orientação ao conteúdo temático, mas do que realmente o discente carece é entender os meandros da pesquisa: objetivos, metodologia, etc, além disso, compreender o porquê de se produzir aquele gênero, além de identificar seu papel social nesse processo.

Esse aspecto também foi identificado por Street (2010c) ao entender que essa dificuldade (de explicitação do que é oculto) atinge também os professores que nem sempre identificam o que é necessário evidenciar aos alunos, deixando “escondidos” certos itens que lhes são presumidos. Mais uma vez, a perspectiva do modelo autônomo de letramento se sobrepõe, ao evidenciar a ideia da escrita como algo independente, cujos significados são construídos fora do contexto, de maneira autônoma. Assim, nessa orientação autônoma do letramento, a leitura de textos modelares ou domínio do tema são suficientes para o domínio da escrita, que se relaciona a habilidades cognitivas individuais (STREET, 1984).

A próxima entrevista será mais explorada, por isso disponibilizamos um trecho maior e precisa ser contextualizada. A professora (que também ocupa um cargo administrativo na instituição)⁴³ disse, em sala de aula, que fazer monografia era “muito fácil, não era difícil, que qualquer um faz”. Essa fala resultou em uma repercussão muito grande na sala, pois foi proferida em um momento crítico do processo, em que o prazo de entrega estava chegando: muitos trabalhos em estágios avançados, mas não concluídos, durante as aulas de TCC muitos pontos já haviam sido problematizados, as alunas estavam muito mais conscientes do seu papel naquele contexto, mais empoderadas e as relações de poder já bastante tensionadas. Algumas alunas se sentiram ofendidas com aquela fala, porque estavam

⁴³ O cargo não será mencionado de modo a preservar sua identidade.

trabalhando duro para cumprir aquela obrigação, que, afinal, lhes possibilitaria o diploma. Durante a entrevista para a coleta de dados, tive a oportunidade de perguntar a essa professora por que ela teria dito aquilo:

entrevistado ra: A última coisa, essa nossa entrevista ficou uma conversa já grande, que é uma curiosidade, (barulho externo). É rápido, lembra que uma vez que você falou para as alunas que faziam monografia que era fácil, aí eu queria entender, por que você falou que era fácil fazer monografia?

Graça: Por que que era fácil fazer monografia?

entrevistado ra: É

Graça: Porque todo mundo diz que é difícil, entendeu? E aí depois que a gente faz, a gente descobre, não é difícil, que é fácil. Então, na verdade, eu acho que o grande, o mistério, toda a pressão que existe por trás do gênero monografia é o que torna ela um exercício difícil, (pausa). Porque na verdade não é difícil, porque a gente já falou, o curso inteiro elas escrevem textos monográficos. Todas as vezes que elas vão dissertar sobre qualquer temática, qualquer trabalho que o professor solicita e elas vão escrever, nem que seja um parágrafo, é um texto monográfico. É um texto construído por ela mesma e algumas leituras que ela fez, não é? Agora, por que que quando isso tem que virar um trabalho de conclusão de curso isso fica mais difícil? Uma questão dissertativa da prova, ela é um gênero monográfico. aí o que que a gente vira a monografia? A gente transforma a monografia, que é um texto escrito por uma pessoa, entendeu? A gente transforma isso num trabalho de 30, 40 páginas. primeira coisa que o aluno pergunta é quantas páginas tem que ter, aí fez faz uma questão. Você elabora uma questão na prova ele escreve, às vezes, meia página, uma página inteira dissertando sobre aquele assunto, não é, Laura? E ali tem coerência, ali tem que ter, pode até nem citar, "segundo fulano", mas ele vai escrevendo e você vai vendo ali as leituras que ele fez

entrevistado ra: e nem pergunta quantas páginas tem que ter

Graça: [tem] que ter, entendeu, pois é, aí quando vira o tal do TCC, aí pronto: "eu não sei escrever", como é isso? E o que ele escreveu o curso inteiro, entendeu, e pior, ele diz "mas o curso não me ensinou escrever". Como se essa modalidade (pausa) fosse muito diferente e não tivesse nenhuma relação com o gênero, com todos os gêneros que ele escreveu o curso inteiro, né, que é uma dissertação

entrevistado ra: É, que as vezes, elas descolam isso

Graça Sim, então, assim, por isso que essa é a minha fala, escrever uma monografia é fácil, porque o curso inteiro elas tiveram a oportunidade de escrever textos monográficos, não é?

Entrevista com professora Graça

A visão de que “dissertar sobre uma temática” seja a produção de um gênero não coaduna com as práticas de letramentos e concepção de gêneros que defendemos. Nessa fala, há a crença no mito de que a habilidade de se escrever um texto dissertativo ajuda na escrita de qualquer gênero. Fica evidenciado que há confusão sobre a produção de gêneros textuais na universidade e seus diferentes propósitos, contextos, estruturas, avaliações. Afinal de contas, escrever uma página e meia de resposta em uma prova evoca poucos elementos similares à produção da monografia.

O trecho destacado indicia, mais uma vez, uma perspectiva autônoma do letramento (STREET, 1984). Na comparação de diferentes gêneros, com diferentes condições de produção, com a monografia, a professora atesta que, em sua visão, aprender a ler e a escrever é algo autônomo, ligado, portanto, às capacidades individuais do sujeito.

A entrevistada afirma que durante o curso de Pedagogia as alunas escrevem vários textos monográficos, justificando, dessa forma, a razão pela qual proferiu a afirmação de que fazer monografia é fácil. Entretanto, o que identificamos em sua fala é que ela parece confundir textos dissertativos – aqueles típicos de provas vestibulares e de concursos – com textos monográficos. Também há confusão sobre os gêneros acadêmicos que menciona. A escrita de um parágrafo ou de uma prova podem ter - e normalmente têm - um caráter dissertativo e que também constitui a monografia, mas são gêneros completamente diferentes.

É incomparável a resposta de uma prova com uma monografia. Primeiro porque monografia não é “apenas” para dissertar sobre uma temática. Ainda que ela seja de revisão bibliográfica, pois os elementos linguísticos discursivos são outros. Por serem gêneros muito diferentes, os meios de circulação, os interlocutores, os propósitos comunicativos são distintos, conforme já discutido aqui.

Como já dito em outros momentos deste trabalho, há indícios, nessa fala, da crença de que a pessoa que sabe escrever um texto dissertativo está apta a escrever todo e qualquer gênero. A entrevistada ainda considera essa tarefa fácil porque os alunos escrevem esse tipo de texto (dissertativo) ao longo do curso, embora ela mesma admita que os

Novamente vem à tona a relação do conteúdo temático (explicação dos conceitos) e leitura. As práticas de letramento não são aprendidas em uma etapa pontual da escolarização, como a fase da alfabetização, por exemplo. Conforme já debatido em capítulos anteriores, as atividades de leitura e escrita são aprendidas ao longo da vida e mudam em função de diversos fatores. A leitura acadêmica também merece um aprendizado, pois é diferente da leitura feita por prazer, por obrigações escolares ou profissionais. Portanto, é necessário, sim, ensinar a ler no âmbito acadêmico, porém não no sentido da alfabetização/decodificação, mas como ampliação dos letramentos já trazidos por esses alunos que estão ali ingressando.

Fica subjacente também a esses excertos a perspectiva não só de habilidades de estudos, como também de socialização acadêmica. A entrevistada estimula os alunos a escreverem o relatório de estágio buscando uma articulação entre a teoria estudada ao longo do curso a uma determinada prática de pesquisa. Ainda que seja uma tentativa de introduzir o estudante às práticas de pesquisa e à práxis escolar, de modo a “conhecer” esses novos enquadres, a situação de produção textual também é diferente. Portanto, embora essa iniciativa colabore para o aprendizado e até mesmo para a escrita da monografia, as características específicas do gênero têm que ser explicitadas e exploradas de forma mais particularizada.

Street (2010a) explica que essas dimensões são ocultas, como as que identificamos acima, em função de três aspectos: a crença na transparência da linguagem, ou seja, há determinadas convenções acadêmicas que não precisam ser explicitadas porque são tidas como óbvias; a convicção de que o domínio de determinadas características do gênero, como o plano global e sua estrutura - reconhecidas a partir de textos modelares -, são condições suficientes para a sua produção; por fim, a certeza na “capacidade geral da linguagem”, que torna possível a produção e compreensão de qualquer texto, desde que tal capacidade individual seja bem desenvolvida.

Britto (2003) aponta para uma situação paradoxal, em que se promove, “a nível de massa, um letramento mínimo, o bastante para o funcionamento eficiente, mas que não promove o acesso às formas de cultura escrita mais elaboradas e que exigem outro tipo de manipulação de textos e outros objetos culturais” (BRITTO, 2003, p. 187). Assim, a rejeição ao discurso do *déficit* (GEE, 2001; FISCHER, 2007) é um imperativo que deve ser fortalecido nos discursos que debatem as práticas de produção e compreensão textual no meio acadêmico. Afirmações generalizadas de que os alunos não sabem ler e escrever só fortalecem o senso comum e em nada contribuem para a construção de uma consciência

crítica da linguagem pelo estudante e de sua identidade⁴⁴ como membro efetivamente participante dessa comunidade discursiva da qual ele quer ser partícipe.

Como vimos defendendo aqui, o destaque dado ao tema parece ser uma herança, ou um resquício de letramento escolar: as práticas de escrita na escola ainda são muito norteadas ao texto dissertativo-argumentativo para o vestibular/Enem. Nesse gênero, o domínio do tema é de fundamental importância, pois seus propósitos são limitados à aprovação no vestibular e concursos. São textos **avaliados** e não **corrigidos** (os alunos não têm retorno, por ser um processo seletivo), sem chance de **reescrita**. Também sua estrutura é muito “marcada” por técnicas de treinamento e apropriação de esquemas básicos textuais cujo objetivo é atender à matriz de correção. O domínio do tema, portanto, para esse tipo de produção, é o grande diferencial que o aluno tem, já que toda a sua estrutura é rígida/fixa e muito **treinada** nos cursinhos e nas escolas.

No que se refere à prática de escrita da monografia, conforme observamos nos dados apresentados ao longo dessa categoria, a herança de produção de textos escolares do estilo “redação” exerce uma influência na relevância atribuída ao domínio do tema e não, por exemplo, à pergunta de pesquisa, à metodologia, aos objetivos. É evidente que esses elementos não foram esquecidos, mas foram subvalorizados no processo de orientação. Tais elementos constaram no capítulo da introdução porque são constitutivos dessa seção, não necessariamente, guiaram a pesquisa. O que ficou evidenciado por algumas entrevistas de alunos e professores é que a pergunta de pesquisa, objetivos, metodologia foram elaborados *a posteriori*, o que certamente dificulta o desenvolvimento de qualquer monografia. Aos alunos, restava o desenvolvimento do conteúdo temático, provavelmente, o aspecto mais transparente a eles na produção textual.

Em síntese, a partir das reflexões arroladas em torno da categoria “conteúdo temático”, proponho as seguintes considerações:

- nos processos de ensino da escrita no ensino superior há uma forte herança, ainda nos dias de hoje, de visões calcadas nos modelos ensaísticos de perspectiva normativista. Essa visão, herdada de práticas escolares do ensino de redação, enfatiza a técnica do desenvolvimento do **tema** como base para o trabalho escritural. É preciso destacar, no entanto, que o meio acadêmico tem convenções específicas que podem variar de acordo com o campo disciplinar;

⁴⁴ O conceito de identidade será melhor explorado na próxima categoria: inserção de vozes.

- tomam-se como **presumidos** aspectos constitutivos do gênero monografia relativos à pesquisa. A apropriação desses elementos (questão, objetivos, metodologia, por exemplo) por parte dos alunos, em alguns casos presentes nos dados desta tese, ocorreu *a posteriori*. Em outras palavras, iniciou-se uma pesquisa apenas com delimitação do tema, aspecto insuficiente para o desenvolvimento do texto, o que representou um entrave na pesquisa. Essa prática, ancorada no modelo autônomo de letramento, assume a escrita como independente dos contextos nos quais é produzida, deslocada de seus propósitos comunicativos. Por essa razão, acredita-se, nessa visão, nas generalizações das práticas escriturais e em sua transparência. Ou seja, ao dominar um gênero, analogamente, domina-se qualquer um. Como se o estabelecimento de uma analogia entre textos fosse o suficiente para o bom desempenho com a escrita, variando, apenas, o “tema”;
- indicar leituras, discutir conceitos e solicitar sua reescrita não são orientações suficientes para a escrita do gênero monografia. O percurso do desenvolvimento de uma pesquisa não é óbvio para os estudantes e precisa ser explicitado, mediado e retomado diversas vezes ao longo de todo o processo. Pela análise de dados, há indícios de que houve uma preocupação maior em torno do tema e menor em torno das orientações dos procedimentos de pesquisa.

Em função das considerações debatidas acima, passamos agora à reflexão da próxima categoria: inserção de vozes na escrita da monografia. Desde já destacamos que o viés da análise sobre o gerenciamento de vozes, neste trabalho, está mais no âmbito das práticas e eventos de letramento e das relações de poder que no nível linguístico propriamente dito. Buscamos uma abordagem mais discursiva, no nível epistemológico das relações de poder, mesmo tendo investigado, além dos eventos de letramento e entrevistas, os textos. Buscamos refletir sobre como as relações de poder influenciam na inserção de vozes no processo de escrita da monografia.

5.3 Processo de inserção de vozes: voz do autor e ponto de vista

Sobre a **voz do autor**, Street (2010c) explica que o escritor determina quem ele é como um sujeito situado ao apresentar seu texto (tese, dissertação ou monografia, no nosso caso). O autor retoma Blommaert (2005, p. 222) ao definir que “voz refere-se à capacidade de fazer-se entender como um sujeito situado”. Street (2010c) afirma que muitos de seus alunos acreditavam que, na escrita, precisavam apenas apresentar dados objetivamente.

Outro conceito que se aproxima muito do de inserção de vozes é o de **ponto de vista**. Conforme elucida Street (2010c), é um conceito que se confunde com a voz do autor; por isso, para esclarecê-lo melhor, usa a definição trazida por Hyland (1999). Ponto de vista, nessa perspectiva,

refere-se às maneiras com que os escritores se projetam em seus textos para comunicar sua integralidade, 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 apud STREET, 2010c, p. 549).

Desse modo, percebemos que, para além da apresentação do conteúdo informativo, o escritor adota posições interacionais e avaliativas em relação a quem escreve e o que se escreve.

Tanto o processo de inserção de vozes como de ponto de vista representaram um entrave durante as aulas ministradas por mim. Os alunos reproduziam ideias que ouviram de alguns de seus professores como: “não podemos dar nossa opinião em um trabalho acadêmico”, “só poderemos dar nossa opinião na tese de doutorado”, “o texto científico é neutro” ou “não pode haver subjetividade nos textos acadêmicos”. Evidentemente, essas proposições merecem atenção e são preocupantes, porque estamos tratando de formação de professores. É estranho pensar em um pedagogo, que estuda Paulo Freire, por exemplo, acreditando que só pode refletir criticamente quando estiver fazendo uma tese de doutorado. Esses são mitos propagados e arraigados ainda na cultura acadêmica que não colaboram com o processo de ampliação dos Letramentos Acadêmicos.

Felizmente, essas discussões contribuíram para uma melhor compreensão por parte dos alunos sobre as relações de poder no meio acadêmico e também sobre o seu papel social de aluno naquele contexto.

Esses tópicos foram um dos mais polêmicos nas discussões das aulas de TCC. Em uma das aulas, orientei os alunos sobre o uso de inserção de vozes dos autores e o uso das pessoas (terceira pessoa, primeira pessoa do plural ou do singular). Defendi que qualquer escolha desses usos era legítima, mas deveríamos considerar a área de inserção, por exemplo, no Direito e nas Engenharias⁴⁵ o uso de terceira pessoa é muito recorrente, já em outras áreas como Linguística e Educação o uso poderia variar dependendo da concepção teórica adotada, da metodologia de pesquisa usada e da força argumentativa que o autor da monografia quisesse imprimir no texto.

Nas aulas seguintes, depois de conversarem com seus orientadores, os alunos voltaram cheios de dúvidas, pois grande parte dos professores afirmou que o uso da terceira pessoa era obrigatório e que o uso da primeira do singular ou do plural seria “errado”. Muitas discussões foram travadas em sala, o que enriqueceu bastante o debate sobre esse tema, sobretudo para os alunos que compreenderam, de fato, o uso argumentativo da exposição do ponto de vista por meio desses recursos linguísticos. Entretanto, os orientadores não permitiram que os alunos escolhessem os recursos que melhor se adequavam a sua escrita.

Para argumentar a favor da hipótese de que as relações de poder permeiam os processos de escrita sobremaneira, o seguinte percurso será desenvolvido: apresentarei uma das aulas em que houve discussões sobre a inserção de voz do autor e, em seguida, mostrarei dados das entrevistas com alunos. Ainda que o objetivo central não seja fazer análise das minhas próprias aulas, como, por exemplo, pesquisas que têm como metodologia a pesquisa-ação, o evento aqui discutido é importante para a compreensão do que se quer mostrar. Depois da discussão das entrevistas e dos eventos de letramentos, uma monografia será examinada com o propósito de se verificar como o processo de inserção de vozes e do ponto de vista se deu no texto.

Trechos da aula ocorrida no dia 23 de agosto de 2013 serão apresentados para exemplificar o que foi mencionado acima. O áudio é longo, com uma hora e dez minutos de gravação. Para a análise, foram selecionados pequenos trechos que contribuirão para a discussão em torno do uso da primeira pessoa do plural, do singular ou terceira pessoa no texto acadêmico. No apêndice 1, para que o leitor possa compreender o contexto em que se

⁴⁵ Hyland (2005) desenvolve um estudo em que analisa 240 artigos publicados em oito diferentes áreas do conhecimento. Em suas análises, identificou que o núcleo “duro” das ciências exatas e biológicas busca traduzir a objetividade em seus discursos mais do que as ciências sociais e humanas. Pela minha experiência como docente em diferentes cursos e como leitora de artigos área de Direito e Engenharia percebi que também há essa tendência (de apagamento da voz em prol da objetividade) no contexto brasileiro, nessas disciplinas.

deu a aula, apresento um recorte maior, mas que também não representa a sua totalidade, por causa de sua extensão.

A aula inicia-se com o questionamento de uma aluna a respeito do uso da primeira pessoa do singular na monografia, explicando que há uma divergência entre o que havia sido dito em sala de aula e os direcionamentos da orientadora. Segundo a aluna, a orientadora afirmou que não se usa a primeira pessoa do plural (nem do singular) em monografias na instituição e exemplificou com um trabalho recentemente defendido. Argumentei que desconhecia essa informação, explicando que as áreas do conhecimento encaram o uso da primeira e terceiras pessoas de formas distintas. Além do mais, reforcei meu ponto de vista de que o uso da primeira do plural como uma maneira de expor uma reflexão dos autores do texto, discussão já travada em aulas anteriores e, de certa forma, incorporada pelos alunos, como pode ser verificado no trecho a seguir:

- Laura:** [...]Como assim uma questão? Qual questão você queria trazer?
- Aluna 1:** É porque a gente teve uma reunião com a nossa orientadora e[...]
- Laura:** Então, pode começar que a Lisa vai fazer uma pergunta, fala Lisa, querida
- Aluna 4:** Na verdade, não é uma pergunta é porque a gente teve uma reunião com a nossa orientadora e está acontecendo uma divergência.
- Laura:** De concepção?
- Aluna 4:** É, assim, porque a gente colocou para ela algumas coisas que a gente viu na sua aula, aí não que ela falou diretamente "não". Ela falou que vai procurar saber e tudo, mas aí a gente ficou com essa dúvida, se realmente [...]
- Aluna 3:** Principalmente, ela disse que você está mais atualizada e ela não está tanto. Sobre o uso da terceira pessoa. [...]
- Laura:** A gente pode hoje, vocês trouxeram na monografia para a gente começar? Eu posso dar exemplos...
- Aluna 4:** E aí, a questão era entre primeira ou terceira pessoa, você falou que apoia e que a gente use mesmo a primeira
- Laura:** Pode ser a primeira do plural.
- Aluna 4:** Porque é um trabalho nosso, uma reflexão nossa, aí ela disse...
- Laura:** Mas vocês não vão fazer a "primeira", vocês vão fazer a primeira do plural, porque é um grupo, acreditamos, assim [...]

Para exemplificar meu ponto de vista, li alguns artigos publicados em periódicos reconhecidos na área da Educação e trechos de monografias já defendidas na própria instituição, no curso de Pedagogia. No decorrer da aula houve diversos questionamentos por parte dos alunos, discussões e intensa participação. Uma aluna inclusive reclamou do conflito de informações relativas ao gênero monografia, defendendo que os professores deveriam ter aulas sobre TCC, o que foi apoiado por outros alunos. Lea (2006, p. 293) acredita que as disciplinas são “construídas pelos acadêmicos por meio de práticas culturais e sociais de escrita peculiares a suas áreas temáticas. De modo parecido, os alunos constroem suas próprias compreensões de uma disciplina pelas tarefas que têm de realizar como parte de seus estudos”. Muitas vezes, os acadêmicos se esquecem de que a construção do conhecimento faz parte de um longo processo, normalmente, conflituoso. Não seria diferente para os estudantes. Vejamos:

- Aluna 3:** Sinceramente, o que está faltando, dar aulas de TCC para os professores.
- Aluna 2:** É, isso aí, falou tudo agora!
- Aluna 1:** É assim: “Pergunta a Laura que a Laura sabe”
- Laura:** É eu acho que falta um conhecimento do gênero, eu acho que os professores conhecem profundamente os assuntos, vocês podem ver...
- Aluna 1:** É, só o assunto, professora.

Aula 23.08 - trecho 2

Aqui, a aluna continua relatando os direcionamentos da orientadora, nos quais afirmou que houve constrangimento na hora da defesa oral da monografia, por causa do uso da primeira pessoa do plural:

- Aluna 4:** Ela falou assim, que já viu pessoas na banca criticando, deixando o aluno em situações chatas lá na frente e ela não quer.
- Laura:** Por causa da primeira pessoa do plural?
- Aluna 3:** É...
- Laura:** Eu desconheço essa informação. Só se misturou as vozes,
- Aluna 3:** Uma ela falou que misturou, mas teve outra ela falou que não e quando a gente falou “A Laura até citou a Arlete, a Arlete também”, ela falou, “olha, eu tenho aqui trabalhos atualíssimos e”

Aula 23.08 - trecho 3

No outro trecho, há o depoimento sobre o medo de ter que refazer o trabalho, ser reprovada publicamente, pela opção feita ao uso da primeira pessoa do plural.

- Laura:** Não, mas isso não é contra, o que está faltando é uma afinação do discurso.
- Aluna 1:** O que acontece, é igual ela falou, chega lá, o pessoal da banca vai questionar e aí a gente vai ter que refazer o trabalho todo em terceira pessoa.
- Laura:** Gente, eu não tenho informação com relação a isso, eu desconheço casos com relação a isso,
- Aluna 3:** Mas pode escrever em terceira pessoa? [...]
- Laura** Claro que pode.

Aula 23.08 – trecho 4

Como podemos ver nos trechos 3 e 4, as alunas ficam inseguras e pautam a sua escrita também em função da avaliação. Embora não seja nosso objetivo relacionar escrita e avaliação, não podemos deixar de mencionar como esse também é um instrumento de poder e afeta não só a escrita como a aprendizagem. Lea (2006) pondera que:

escrever, assim, é parte do processo de aprendizagem. Não é apenas um modo transparente de representação que traz consigo conteúdo: o próprio ato de escrever constrói substancial conhecimento disciplinar. Em relação a alunos escritores, este **processo de construção de conhecimento por meio da escrita ocorre na arena da avaliação** (LEA, 2006, p. 292, grifos nossos).

O processo de ensino-aprendizagem vai além da aquisição de conteúdo e comportamentos. O papel do professor não deve ser aquele que transmite o conhecimento a um aluno passivo, que vai “progredir” e acumular conteúdos. Ao contrário, tal processo deve buscar que o aluno construa saberes e amplie a suas formas de usos sociais da leitura e da escrita.

Assim, o processo avaliativo, de forma alguma, deve ser regulatório e punitivo, ao contrário, é fundamental buscar uma avaliação formativa. Isso significa permitir que o aluno, ao longo da avaliação, construa capacidades de auto-organização, auto-avaliação, autorregulação (SUASSUNA, 2007). Portanto, importa aqui uma perspectiva de avaliação fundamentada no diálogo, vinculada com princípios de construção do conhecimento,

compreensão e análise crítica, o que leva à necessidade de uma constante reorganização da prática pedagógica.

Em seguida, minha tentativa de explicar que não se reprovaria um bom trabalho por causa dessa questão.

Aluna Não sei se as meninas recordam, mas a minha memória, desde os primeiros dias dessa faculdade, é que trabalhos acadêmicos é terceira pessoa. E aí agora que veio, pelo menos para mim, que pode ser na primeira pessoa, até então...

Laura Fala sempre assim: "primeira do plural" que é diferente de primeira do singular. É... olha, primeira da primeira mesmo: 'acredito que', 'identificamos', 'debruçamos'. Gente é muito comum, isso varia de comunidade discursiva para comunidade discursiva. Já falei para vocês, no Direito aqui na Instituição não tem essa questão, todo texto é terceira pessoa, ponto e acabou. Agora, vejam bem, aluna da Arlete escolheu escrever em terceira pessoa, ela pode escolher eu tive aluna que escolheu escrever em terceira pessoa [...]. Alguém vai falar 'corrige isso'? Não, ninguém vai falar. Agora, falar que a banca mandou corrigir o trabalho só porque ela escreveu na primeira do plural? Eu duvido que esse foi o problema, não existe a possibilidade de esse ter sido o problema. Eu acho que deve ter tido outros, porque existem muitos outros.

Aula 23.08 – trecho 5

Ao longo da aula, refleti que não existia, de fato, um ponto de vista certo ou errado, pois o necessário era existir um critério para que os alunos pudessem se direcionar. Além do mais, era importante seguir os direcionamentos do orientador, porque seria a pessoa que acompanhou, efetivamente, o trabalho. Embora concordassem com o fato, é evidente que a discussão provocou reflexões sobre a escrita e orientação. Também houve os que se posicionaram em relação ao processo de inserção de vozes e do ponto de vista. Deixaram, pois, de ser apenas reprodutores do discurso alheio e passaram a refletir melhor sobre o processo de escrita e de orientação da monografia. Para Lea (2006):

ler e escrever são atividades profundamente sociais: a familiaridade com a compreensão dessas práticas ocorre em contextos sociais específicos, revestidos de complexidades ideológicas, por exemplo, com respeito aos diferentes valores encontrados em cada um dos tipos de texto escrito. (LEA, 2006, p. 291).

Como já mencionado acima, escrever é parte da aprendizagem e naquele momento os alunos estavam no auge da produção da monografia. Dessa maneira, além da construção do saber em si, ali estavam aprendendo sobre o conhecimento disciplinar e o que entra em jogo na escrita de determinados gêneros (relações de poder, avaliação, tomada, ou não, de posição).

Os exemplos destacados evidenciam que a abordagem da escrita da monografia nessa instituição estava mais claramente centrada nos modelos de habilidades de estudo e até de socialização acadêmica, que, sem dúvida, são importantes, mas parece faltar a perspectiva dos Letramentos Acadêmicos (STREET, 2010c).

Vejamos:

- Laura:** Tinha que ter um critério, o que não pode acontecer é cada um falar uma coisa e vocês ficarem sem saber
- Aluna 1:** Exatamente ((todas falam juntas))
- Aluna 3:** Ela é nossa orientadora e a gente vai seguir o que ela está falando
- Laura:** Eu acho
- Aluna 3:** Mas a nossa vontade gritante era de fazer na primeira pessoa. É o que ela falou se tiver tudo atualizado a gente vai seguir

Aula 23.08 - trecho 6

Houve a leitura, a seguir, de uma monografia e de artigos para exemplificar o que estava sendo discutido.

- Laura:** [leitura de um trecho da monografia] estão vendo? Como a gente começa, e aí, o que que está? Está na terceira pessoa, está falando de generalidades, ((leitura do trecho da monografia)) "À luz dos conceitos e teorias apresentados, analisamos e categorizamos". Aí já começa, quando a gente começa a fazer, aí a gente já coloca a nossa voz no texto, entendeu? É quase, é tão natural, vocês não acham isso natural? A coisa vai, é muito mais lógico, principalmente os trabalhos da educação aí mandam corrigir, não consigo entender, tem alguma informação, não estou falando que ela está falando errado não, [...] eu acho que tem algum desencontro de informação, pois isso não é recorrente, todas as minhas orientandas escreveram dessa forma, porque ninguém mandou corrigir, refazer
- Aluna 1:** De qualquer forma, eu acho que isso não deveria nem ser colocado pelo professor na banca, pois já que o aluno tem essa opção de fazer em primeira ou terceira pessoa, todos os professores têm que estar cientes disso e isso não serem...
- Laura:** Mas é isso que eu estou falando, não é critério, critério

- para tirar ponto,
- Aluna 1:** A gente já passa por uma situação difícil e a gente ainda tem que ouvir “ah, você poderia ter feito seu trabalho assim, assim”, sendo que é uma escolha da gente
- Aluna 1:** Não sei, às vezes tem algum professor que
- Laura:** Mas eu já participei em bancas de pessoas que escrevem na terceira pessoa e estava tudo bem, não é errado,
- Aluna 3:** A gente quer escrever na primeira pessoa e está sendo colocado como errado
- Laura:** Primeira do plural, né, que vocês estão querendo
- Aluna 1:** É, primeira do plural, [...]

Aula 23.08 – trecho 7

A reflexão trazida pelos trechos selecionados da aula é que o processo de inserção de vozes e atribuição do ponto de vista, na escrita da monografia, no contexto analisado, vai muito além de uma questão linguístico-discursiva. Mais uma vez, deparamo-nos com as fortes tensões de relação de poder. É evidente que houve um conflito entre o que foi dito em sala de aula por mim, os alunos e os orientadores.

Como vimos, houve um posicionamento de minha parte. Embora modalizasse a fala, meu ponto de vista ficou claro e parcial diante da problemática levada pela aluna e discutida por toda a turma. Isso, de certa forma, contribuiu para o aumento de possíveis embates entre alunos e professores em função da escrita da monografia. Meu objetivo, manifestamente, não era o de promover “brigas”, pelo contrário, estava discutindo uma questão da escrita. Mas, sabemos que a escrita, como parte dos Letramentos Acadêmicos, é uma prática social e por isso, transcende o nível linguístico, como apontam os indícios encontrados.

Como vimos defendendo, escrever é mais do que uma habilidade cognitiva individual, como preconizam perspectivas do letramento autônomo (STREET, 1984). Para Lea (2006, p. 293), a escrita “não se relaciona primariamente com aspectos superficiais da língua, como por exemplo, gramática, ortografia ou pontuação. A língua, nesse caso, a escrita, não é apenas um recipiente mediante o qual o conteúdo disciplinar é comunicado”.

Na mesma direção, Street (2010c) defende a tese de que poder e autoridade influenciam a produção textual dos alunos. Esse fato foi identificado nos dados analisados, nos quais podemos dizer que as **práticas institucionais, relações de poder e identidades** estão imbricados e que marcaram fortemente o processo de escrita da monografia para essa turma de estudantes.

Hoffnagel (2010a) esclarece que **identidade** é um termo que pode tomar diversos significados. A autora adota a concepção de identidade social como uma “realização interacional, negociada e alcançada em eventos comuns, como traços constitutivos de encontros sociais” (HOFFNAGEL, 2010a, p. 60). Não diferencia identidade pessoal e identidade social, justamente por entender que esse é um conceito que emerge da interação social, por isso é absolutamente flexível e muda no tempo e no espaço.

O mais apropriado, para Hoffnagel (2010b), seria pensarmos em termos de identidades, no plural, porque a identidade social inclui dimensões como papéis sociais, relações sociais, identidade grupal, *rank* (exemplo: relação empregador/empregado). Por isso, a identidade de uma pessoa é composta de múltiplas facetas que emergem da e na interação social.

Acreditamos, concordando com a autora, que a relação linguagem e identidade é “mediada pela compreensão que os interlocutores têm das convenções que regem o desempenho” de certos atos e posições sociais e também pelo entendimento que os interlocutores constroem de tais atos e posições sociais para “a estruturação de identidades sociais particulares” (HOFFNAGEL, 2010a, p. 65).

Percebemos a mutabilidade deste conceito ao analisar os dados desta tese. A escrita também é uma forma de construção de identidade quando esse processo é concebido, de fato, como uma prática social. No caso em análise, o engajamento na escrita da monografia, de alguma maneira, tornou-se uma **forma de ação social** aos alunos escritores e desdobrou-se em um evento de **contestação** e de **transformação**. Evidentemente, a construção da identidade dos alunos não se deu só no final do curso, nessa etapa especificamente, mas nesse evento de letramento houve um **empoderamento** que se refletiu em suas **identidades**, no modo como escreveram a monografia e na forma de interagir com o orientador.

Nesse sentido, a noção de identidade pode ser definida, como esclarece Araújo (2012), por meio da alteridade, das relações estabelecidas entre o “eu” e o “outro” em contextos de interação, no caso em análise, aluno-escritor e professor-orientador.

Determinadas práticas institucionais, tais como, orientação, aulas de TCC, defesa pública de monografia são parte constitutivas de todo um processo que afeta as escolhas feitas pelos alunos no momento da escrita. Nos trechos descritos acima havia preocupações com o momento da defesa (da avaliação pública), da falta de harmonia entre critérios estabelecidos para avaliação. Esses elementos, normalmente, não são considerados quando se

analisa a escrita do aluno, mas não poderiam ser negligenciados, porque, como verificamos no evento em análise, influenciam fortemente o processo escritural.

A defesa, por exemplo, deveria ser vista como uma oportunidade de divulgar a pesquisa para os pares, como um espaço de circulação do gênero, o que atribuiria outros sentidos à produção da monografia. Então, o modo como a instituição concebe as orientações, o fato de haver uma disciplina que serve de apoio à produção do TCC, a defesa pública da monografia, são práticas “macro”, que refletem no “micro” textual.

Lea e Street (1998) consideram que a análise da escrita dos alunos no Ensino Superior vai além de particularidades dos participantes (alunos e professores) porque deve abarcar questões institucionais, pois é neste *locus* em que são estabelecidas normas, convenções para a escrita.

A sala de aula investigada tornou-se, em função desse debate, um lugar de contestação sobre os processos de ensino-aprendizagem. Volto a destacar que na época não havia intenção de minha parte de provocar uma tensão entre as alunas e seus orientadores, nem imaginava que as reflexões travadas em sala levariam a tantos questionamentos. Ainda que minha participação ali não fosse neutra, não tinha a dimensão do processo a que todos nós nos submetemos. Acredito, pois, na esteira de Street (2010c) e Lea e Street (1998), que não podemos negligenciar a relação entre **escrita, construção do conhecimento e contestação**. Como ponderam esses autores, as habilidades específicas de escrita (como, por exemplo, abrir e fechar um artigo, o uso da primeira pessoa) assumem significados completamente diferentes em contextos em que prevalecem ou a perspectiva de “habilidades de estudos” (escrita como uma competência individual) ou “socialização acadêmica” (incorporação do aluno a um novo “mundo”). Já na perspectiva “letramentos acadêmicos”, compreende-se o processo de forma mais ampla, sob o prisma epistemológico e institucional (LEA e STREET, 1998).

Lea (2006) destaca a relação entre escrita e aprendizagem defendendo que esses aspectos devem ser considerados nas práticas de Letramentos Acadêmicos. Segundo a autora, a produção de sentido pelos alunos “envolve questões de identidade e poder manifestas em seus trabalhos escritos. Tanto para o estudante como para o *staff* acadêmico, o sentido e o conhecimento disciplinar, em si, são construídos pelo próprio ato de escrever (LEA, 2006, p. 292)”. Tal posicionamento relacionado aos dados apresentados e ao conhecimento disciplinar (no caso, a prática de pesquisa para a escrita da monografia), se deu sob contestação, questionamento e reflexão sobre a escrita.

As ponderações de Ivanic (1998, p. 1) igualmente contribuem para a discussão em pauta:

Quem sou eu enquanto escrevo este livro? Não sou um escritor objetivo e neutro, transmitindo as conclusões objetivas de minha pesquisa de forma impessoal na minha escrita. Estou trazendo ao livro uma série de comprometimentos com base em meus próprios interesses, valores, crenças que são construídas a partir de minha própria história (IVANIC, 1998, p.1).

Foram essas as reflexões trazidas em sala de aula, compreendidas pelos alunos, mas não por parte dos professores, de que pesquisa, principalmente em educação, está imbuída de valores e crenças, pessoais e contextuais. A opção por primeira ou terceira pessoa, afinal, não se refere apenas a uma questão linguística ou mesmo de adequação a um determinado gênero acadêmico. Fica claro, aqui, como teorias de gêneros e estudos de letramentos podem ser vistos como complementares.

Enfim, as entrevistas com os alunos também dizem muito sobre as relações de poder e escrita da monografia. Observemos os recortes que falam sobre as vozes de algumas das falas de alunas:

Entrev
istado
ra

E, deixa eu perguntar uma coisa para vocês, vocês colocaram a voz de vocês no texto ou não?

Renata

Sim, então, essa questão que você perguntou, foi até em termos de discussão porque a nossa orientadora achava que não podia, né, que era seguir a linha que a Graça segue, que somos escritores e pronto. Só que depois da sua aula, a gente achou mais fácil, nós... De desenvolver se a gente se colocasse, a gente chegou para ela para falar isso, e ela disse que "até então, ela desconhecia, essa maneira de fazer aqui na Instituição, que não se fazia assim". Mas ela iria buscar orientação sua, e aí ela foi até a XXX [nome coordenadora de curso], foi até a XXXX [nome da supervisora de TCC] e viu que não, que realmente a gente pode se colocar e a gente passou a se colocar no texto. Mas, primeiro ela foi buscar conhecimento porque ela também não sabia se podia ou não, ela seguia a linha da Graça de não se colocar.

Entrev
istado
ra

E o que vocês acham, assim, o que fica melhor?

Daiane

A gente se posicionar

Renata

A gente se posicionar, é claro a gente desenvolveu muito mais depois dessa aula sua, dessas aulas porque, até, então, a gente não desenvolvia por isso, a gente pegava um parágrafo do autor, a gente colocava o autor e era pouco.

Daiane

A gente se posicionou até demais, você lembra a Erika [avaliadora] falando [...]

Entrev

E quando a gente se envolve com o tema, a gente tem vontade de sair

As alunas concederam a entrevista conjuntamente e ambas explanaram que havia vontade de colocar o ponto de vista no texto, mas a orientadora inicialmente recusou essa possibilidade por acreditar que essa não era uma prática comum na Instituição. Ela mesma foi buscar informações com a coordenadora do curso e a supervisora de TCC, que explicaram que poderia haver o uso de primeira pessoa do plural ou terceira do singular na monografia. O destaque fica por conta da fala de uma aluna que disse que desenvolveu melhor o texto depois que essa questão ficou clara para elas. Disse também que sentia que apenas reproduzir o que os autores diziam não lhe parecia suficiente. Impossível não evocar Bakhtin (2010) neste contexto. Para o autor, a palavra existe em três aspectos para o falante:

como palavra da língua neutra e não pertencente a ninguém, como palavra alheia dos outros, cheia de ecos de outros enunciados; e por último, como minha palavra, porque, **uma vez que eu opero com ela em uma situação determinada, com uma intenção discursiva determinada, ela já está compenetrada de minha expressão**, reiteramos, não pertence à própria palavra: ela nasce no ponto do contato da palavra com a realidade concreta e nas condições de uma **situação real**, contato esse que é realizado pelo **enunciado individual**. Neste caso, a palavra atua como expressão de certa posição valorativa do homem individual (de alguém dotado de autoridade, do escritor, do cientista, pai, mãe, amigo, mestre, etc) como abreviatura do enunciado (BAKHTIN, 2010, p. 294, grifos nossos.)

Assim, em uma situação dialógica, a palavra nunca é neutra, porque ao usarmos com uma dada intenção discursiva já a impregnamos com nossa expressividade. O discurso se constitui, entre outros fatores, de nossas intenções comunicativas, de acordo com o contexto em que se manifesta. Dessa forma, a escrita reporta aspectos complexos da interação humana, pois mobiliza diversas questões sociais, culturais, históricas, nas quais estamos imersos. A escrita acadêmica é, pois, mais uma manifestação sócio discursiva das diversas atividades das ações humanas. Por isso, de certa forma, as alunas não só compreenderam a relevância desse recurso linguístico-discursivo, como queriam expressar o seu ponto de vista no texto. Nos outros exemplos isso também se evidencia:

Entrevistadora: Assim, em relação à escrita, qual que foi a sua maior dificuldade?

Flávia: Então, eu acho que foi na hora de me posicionar no texto, sabe? Escrever assim, a minha fala, porque até então quando tem o autor, aí ele

falou alguma coisa, aí você... é bem mais fácil você fazer uma paráfrase dele, né? Mas aí o que acontece, na hora de me colocar, eu acho que foi a hora mais difícil, sei lá, não sei, de dar minha opinião. Porque sempre tem isso, né, o que o autor fala e você também pode ir lá e falar algumas coisas, o que você acha, concorda ou não. Não tem umas partes que você pode fazer assim? Eu acho que foi a parte mais difícil pra mim.

Entrevistadora: Por que você acha?

Flávia: ah, eu não sei, não sei te dizer um por quê. Acho que é o medo, né? Acho que é o medo, porque vai que a gente tá falando alguma coisa que não seja aquilo que o autor tá falando ou uma coisa contrária? Aí na hora de você colocar ali, aí na hora que for pra a banca e a banca falar: "ah mas por que que você colocou isso aqui?" Acho que é o medo, né, que prende a gente, acho que é isso, a questão do medo.

Nessa fala, também muito representativa, a aluna indica como grande dificuldade elaborar o seu posicionamento no texto e aponta o medo como um dos fatores dessa dificuldade. Uma das razões desse medo pode estar relacionada às relações de poder presentes no processo de construção da monografia. Além desse fator, existe a avaliação, que é pública, diante de uma banca, diferente de outros gêneros mais comuns na faculdade. Há ainda, pelo que podemos identificar na sua fala, o peso da responsabilidade de refletir sobre um assunto e ser responsável por aquilo que está escrito. **Os estudantes são orientados a usarem suas próprias palavras, mas em que medida são autorizados a assumirem suas próprias visões?** Tais apontamentos têm um valor simbólico importante não só para a escrita do gênero em si, mas para a constituição da aluna e da futura professora em formação.

Para Bakhtin (2010, p. 297),

cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva. Cada enunciado deve ser visto antes de tudo como uma *resposta* aos enunciados precedentes de um determinado campo (aqui concebemos a palavra “resposta” no sentido mais amplo): elas os rejeita, confirma, completa, baseia-se neles, subentende-os como conhecidos, de certo modo os leva em conta. Porque o enunciado ocupa uma posição *definida* em uma dada esfera da comunicação, em uma dada questão, em um dado assunto, etc. É impossível alguém definir sua posição sem correlacioná-la com outras posições. Por isso, **cada enunciado é pleno de variadas atitudes responsivas a outros enunciados de dada esfera da comunicação discursiva** (grifos nossos em negrito).

O que o autor defende é que os enunciados estão eivados de outros enunciados, de outros discursos. Dessa forma, o enunciado é permeado de “tonalidades dialógicas”

(BAKHTIN, 2010, p. 298), ou seja, a construção do nosso discurso é parte constitutiva de tudo que lemos, vemos, vivemos, respondemos, rejeitamos e quando nos deparamos com a atitude responsiva daquilo que queremos, estudamos, defendemos, isso se torna, ao mesmo tempo, uma grande “responsabilidade” e um encontro com aquilo em que acreditamos.

Segundo Bakhtin (2010), compreender a dialogia envolve o conceito de interação verbal em que se dá o enunciado. Motta-Roth (2008) defende a valorização do dialogismo e da intertextualidade como formas de situar o texto no discurso. Para a autora, “o estímulo à autoria e valorização do dialogismo e da intertextualidade são alguns dos elementos que podem apontar caminhos para levar o aluno a se engajar em uma atividade de produção textual como forma de estar no mundo, de agir com um objetivo e com um motivo” (MOTTA-ROTH, 2008, p. 373).

Em outra entrevista, a aluna conta que houve um impasse no uso da inserção de vozes e do ponto de vista. Ela queria inserir sua voz no texto e usar a primeira pessoa do plural, mas a orientadora dizia que era “para seguirem apenas com os autores mesmo”. Entretanto, um dos avaliadores cobrou o posicionamento das autoras da monografia no texto no momento da defesa:

Maria: Não, mas nem podia, ué, não tinha passado, como que ia cobrar? É igual a questão de voz nossa no texto, por muitas vezes a gente pegou e conversou, mas e a nossa voz? A gente quase não fala, aí ela, “não não, isso aí não preocupa, isso aí é assim mesmo, vocês têm que colocar mais o autor’. Aí, portanto, a questão também de colocar em primeira pessoa, em terceira pessoa também, houve um impasse muito grande, porque a gente não sabia o que fazer, você dava uma orientação, ela dava outra, a gente ficava naquele impasse.

Entrevistadora: E qual que é a orientação que ela dava?

Maria: Ah, a orientação que ela dava era de seguir só a do autor mesmo. Tanto que no dia da nossa apresentação um dos avaliadores nos cobrou essa questão. E a gente nem falou nada, a gente só olhou pra ela. Aí ela pegou e disse que era por causa da questão do tempo e tal. Mas não foi tanto só a questão do tempo, porque às vezes a gente queria colocar, “ah não mas não precisa isso”! Já que estava avaliando, ela sabe mais do que eu, né, que tô aqui pra aprender, ah, mas é bom, é bom.

Entrevistadora: Mas isso foi assim, vocês tiveram dificuldade de escrever só mencionando o autor, sem se posicionar? Vocês achavam mais difícil ou mais fácil? Vocês queriam se posicionar?

Maria: Pra escrever colocando só a voz do autor com certeza é mais

fácil, né, porque a partir do momento que você tá colocando a sua voz no texto, você tem que ter firmeza sobre aquilo, você tem que realmente dominar, não é só ali igual a gente lendo, pra a gente ler a gente já tem que ter um certo domínio pra na hora da apresentação, porque surgem as dúvidas, as perguntas.

Entrevistadora: Vocês sentiram falta disso, vocês queriam isso ou não?

Maria: A gente queria, mas não dava tempo mais de sair colocando assim, que eu acho isso vai acontecendo ao longo da escrita.

É necessário, entendeu, e eu questionei pra ela várias vezes, eu ficava assim, "não tá aparecendo a nossa voz", será que vai ter algum problema? Porque eu via, pegava outras monografias e via que tinha a voz, né, dos autores, e eu falava, ela falava assim: "não, não tem problema não, ficava assim". Aí no final a primeira coisa que ele [o avaliador] perguntou foi a questão da voz. Aí ela fez aquela cara, né, e agora? Aí nós esperamos ela justificar, porque se ela não justificasse eu ia falar, nós íamos falar com ela, porque ela teve oportunidade de falar com a gente mais cedo, foi deixar no último momento? Não tem como, né, Laura? Aí eu fiquei muito chateada com ela, porque assim, ficou tipo assim, deixa pra lá, e não pode, né, Laura? Aí a questão da voz, eu falei assim, gente, dez pra um trabalho assim? Aí perguntei ela outro dia, falei assim, "a nota, qual que foi a nota do professor"? aí ela falou assim, ah entre nove e meio e dez, aí ela insistiu pra que ele desse dez.

Entrevista com aluna Maria

Novamente, identificamos as relações de poder na escrita da monografia no contexto em análise. Na referida Instituição, no curso de Pedagogia, havia trabalhos em que a terceira pessoa predominava, havia outros em que era a primeira do plural. Alguns eram mais reflexivos, outros, mais reprodutores do discurso alheio. Havia professores que davam mais importância a um arcabouço teórico-metodológico, incentivando o aluno a fazer pesquisa, ir a campo. Outros priorizavam a revisão bibliográfica, com trabalhos mais objetivos e simples. Não é irrelevante mencionar que alguns professores chegavam a ter que orientar quatorze trabalhos diferentes na mesma época, sem remuneração adequada, pois ainda não havia uma legislação sobre o pagamento de orientação de TCC em faculdade privada na cidade de Juiz de Fora. Enfim, nessa esfera comunicativa, existiam diferentes práticas discursivas em relação ao gênero monografia: era possível elaborar um trabalho com ou sem o uso do ponto de vista, a inserção de vozes poderia ser feita com a terceira ou primeira pessoa do plural. Foi por essa razão que um dos avaliadores chamou atenção para esse aspecto na avaliação.

Coadunamos com a posição de Perrota (2004), para quem

o fato de escolher a primeira pessoa do singular não significa que o autor vá prescindir de fazer referência a outros estudos, nem mesmo de contrapor concepções teóricas, posicionando-se como representante de uma ou outra maneira de entender, de pensar, ou de manter certo distanciamento de seu objeto de estudo para poder avaliá-lo e criticá-lo devidamente (PERROTA, 2004, p. 28)

A autora destaca três aspectos na produção do discurso científico: devemos entender que o uso de tal discurso situa-se na ordem da “complexa tarefa de construção de saberes”; também, devemos considerar as formas de organização do enunciado já legitimadas nessa esfera da atividade humana e, por fim, “não devemos abdicar de nossa expressividade, o que nos remete à ideia de que um enunciado, qualquer que seja ele, nunca é absolutamente neutro” (PERROTA, 2004, p. 5). Todo enunciador, portanto, sempre apresentará um ponto de vista, uma maneira própria de articulação discursiva. Ainda que opte pelo uso da terceira pessoa, essa também é uma maneira de expressar o que pensa sobre o discurso e sobre as formas de comunicar academicamente.

Essa divergência de concepção entre o que era dito nas aulas, o que era orientado pelos professores e o que os alunos queriam expressar pode estar relacionada às diferentes formas de compreensão do que é linguagem. Há diversas e contrastivas abordagens sobre o fenômeno linguístico, cada qual com seu valor em um dado momento histórico e de acordo com a perspectiva de língua e linguagem assumidas (RIOS e WILSON, 2008). O que podemos ver é que, provavelmente, a concepção dos que defendem a neutralidade da linguagem científica tem relação com a crença de que o sistema linguístico é um fato objetivo externo ao indivíduo, por isso a importância da objetividade e da clareza na fala e na escrita. Entretanto, conceber a língua no seu espectro enunciativo-discursivo implica pensar nos usos do código e não o código em si.

Bakhtin (2010) já preconizava que

a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações*. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (BAKHTIN, 2010, p. 127, grifos do autor.)

Essa perspectiva traz para o arcabouço analítico aspectos que antes eram considerados fora do escopo das ciências linguísticas, como os usos da linguagem em um dado tempo, lugar, cultura e sociedade. Assim, conforme já discutido anteriormente, a língua deve ser vista como atividade social, forma de ação, como lugar de interação entre pessoas, em um determinado contexto social.

Para Perrota (2004), a ação de escrever abrange aspectos complexos a questões humanas fundamentais:

a situação social imediata, qual seja, um determinado campo de saber acadêmico, com suas condições reais de comunicação, sua história, o momento pelo qual passa, suas dúvidas e conhecimentos, suas relações hierárquicas, de poder, tanto quanto o meio social mais amplo (razões pelas quais se produz ciência, por exemplo) que vão determinar a estrutura de nossa enunciação, o que equivale dizer, o todo intencional, sempre expressivo, construído por nós (PERROTA, 2004, p. 8).

De acordo com Ivanic (1998), as ações das pessoas são uma maneira de transmitir uma imagem de sua própria identidade. Uma forma de construção da identidade se dá por meio do discurso. A escrita é uma das manifestações desse discurso e consequentemente, da identidade. Por isso, a autora afirma que “**escrever é um ato de identidade**” (IVANIC, 1998, p. 32, grifos nossos, tradução nossa⁴⁶). A escrita, nessa perspectiva, é tida como um modo de ação social particularmente relevante para a negociação de identidades, porque “o texto escrito é deliberado, potencialmente permanente e usado como evidência de muitos propósitos sociais” (IVANIC, 1998, p. 32, tradução nossa⁴⁷).

A autora defende que a **negociação** é parte integrante do processo de construção da escrita, o que, de certa forma, evidenciamos em nossos dados. Entretanto, essa negociação no processo de orientação da monografia, sempre assimétrica, é marcada pelas relações de poder e pelas crenças construídas sobre o que é linguagem, tanto por parte do professor quanto pelo aluno. O conflito ficou manifesto no processo de gerenciamento de vozes. Se, de um lado, os alunos queriam manifestamente inserir suas vozes no texto, de outro, os professores preferiam um silenciamento. Entretanto, como esses alunos estavam envolvidos no processo de escrita, as aulas de TCC, como eventos de letramento, foram um momento de problematização e conscientização do papel social que aqueles alunos estavam exercendo. O

⁴⁶ No original: Writing is an act of identity.

⁴⁷ No original: [...] because written text is deliberate potentially permanent and used as evidence for many social purpose (such as judging academic achievement).

contexto contribuiu também para melhor compreensão por parte dos estudantes sobre os propósitos comunicativos do gênero. Eles se sentiram, então, mais encorajados a manifestarem-se na escrita.

Ivanic (1998) concebe as práticas de escrita como socialmente estruturadas e por isso mesmo passíveis de contestação e transformação. Ao assumir uma abordagem de análise para discurso e identidade, a autora defende que a relação entre linguagem e contexto social é também caracterizada pela indeterminância e pelo conflito, o que não elimina certas convenções discursivas. Dito de outro modo, nas práticas de escrita existem determinadas convenções que devem ser “obedecidas” (ao menos naquele momento) e outras que serão alvo de questionamento e transformação. Foi o que identificamos com o processamento de inserção de vozes por parte dos alunos. Da parte dos estudantes emergiu a vontade de se posicionarem no texto, de manifestarem suas opiniões de forma mais explícita. Já os orientadores estavam mais vinculados às normas que acreditavam que eram incontestáveis.

Em relação à objetividade do texto, como já argumentava Ivanic, em 1998, “**não existe escrita impessoal**” (IVANIC, 1998, p. 32, grifos nossos, tradução nossa⁴⁸). Ainda mais no enquadre em análise: curso de formação de professores, escrita do trabalho final em que a maioria dos temas desenvolvidos representava parte da história de vida desses estudantes. Como não haver posicionamento?

Sabemos, com Ivanic (1998), que as relações de poder, interesses, crenças, valores e contextos institucionais podem ampliar ou restringir as possibilidades de escrita, pois alguns recursos são mais valorizados que outros. Pode haver, ainda, pressão para adotar (ou rejeitar) determinadas convenções discursivas de grupos sociais específicos. Ou seja, ao fazer suas escolhas discursivas, o aluno está se alinhando a uma forma de escrita e construindo sua identidade afinada com aqueles que fazem escolhas similares.

A abordagem proposta por Ivanic (1998, p. 61, tradução nossa⁴⁹) compreende contexto em um “estado de fluxo, continuamente sendo re-feito por processos sociais e de alinhamento a certas convenções e de contestação de outras”. É por isso que, na visão da autora, essas escolhas também são socialmente construídas e não são totalmente livres, tampouco, arbitrárias: são possibilidades dentro de um contexto sócio-histórico-cultural.

⁴⁸ No original: there is no such thing as impersonal writing.

⁴⁹ No original: Context in this characterization is in a constant state of flux, continuously being reshaped by social processes of alignment with some conventions and contestation of other.

A identidade, então, é uma maneira de associação a um dado grupo social, uma forma de pertencimento a uma comunidade discursiva da qual, por diversas razões, o estudante quer ser membro integrante.

Ivanic (1998) ressalta a importância das práticas e eventos de letramento na abordagem desses estudos. Para ela as práticas de letramentos incluem, além dos processos de estratégias mentais, as decisões nas formas de se empregar a escrita: os tipos de leitura e escrita engajadas, as escolhas discursivas, os sentimentos, atitudes e os procedimentos práticos associados à escrita. Conclui-se, então, que as práticas de letramento “de todos esses tipos são tanto construídas como constroem a identidade das pessoas: adquirir certas práticas de letramento envolve se tornar certo tipo de pessoa” (IVANIC, 1998, p. 67, tradução nossa⁵⁰).

Portanto, o processo de inserção de vozes e do ponto de vista, no caso em estudo, não pode ser visto como algo dicotômico de certo e errado, ou como algo que não se faz em textos acadêmicos. Essa é uma questão bem mais profunda que envolve relações de poder, identidade, representação da escrita, concepções de língua, linguagem, pesquisa, ciência e por que não dizer, de vida.

Assim, depois da reflexão sobre os eventos de letramentos e entrevistas com alunos sobre o processo de inserção de vozes e do ponto de vista, buscaremos analisar como esse mecanismo se materializou nos textos, mais especificamente, em uma das monografias produzidas por um grupo da turma investigada.

5.3.1 Análise de monografia

O objetivo dessa subseção é apresentar a análise realizada em um dos textos das monografias escritas por um grupo de alunas, buscando identificar como se manifestou o processo de inserção de vozes e do ponto de vista nas monografias.

Essa análise, que não se pretende exaustiva, ajudará a elucidar como as reflexões, feitas em sala, sobre processo de gerenciamento de vozes e do ponto de vista, se materializaram no texto. As alunas inseriram suas vozes nos textos? Optaram por usar a primeira pessoa do plural, primeira do singular ou terceira pessoa do singular/plural? Explicitaram o seu ponto de vista? Como apareceram, no texto, cada um desses recursos

⁵⁰ Literacy practices of all these types are both shaped by and shapers of people's identity: acquiring certain literacy practices involves becoming a certain type of person.

linguísticos, que foram problematizados em **aula**, nas **orientações** (conforme relatado pelos discentes) e retomados nas **entrevistas** semiestruturadas? Essas são questões que nos fizemos ao longo da análise dos eventos de letramento em que debatemos a inserção de vozes e que buscaremos complementar observando o texto. A escolha dessa categoria para análise do texto se deu em função da importância atribuída pelos alunos e por mim, durante as aulas, às questões das vozes.

Para refletir melhor sobre tais apontamentos, nos ancoramos nas reflexões promovidas em torno do conceito de **retextualização** (MARCUSCHI, 2003; DELL'ISOLA, 2007; MATENCIO, 2002) e também **posicionamento** e **intertextualidade**, tal como abordado por Hyland (2005), Castelló et al (2011) e Bazerman (2011)⁵¹.

Marcuschi (2003), ao trabalhar com o processo de retextualização em seu livro “Da fala para a escrita: processos de retextualização”, esclarece que o termo foi usado inicialmente por Neusa Travaglia em sua tese de doutorado, em 1993. Na ocasião, Travaglia (1993) usava o conceito como uma “tradução” de uma língua para outra. Já Marcuschi (2003) conceitua o termo como um processo que envolve complexas operações, não mecânicas, mas de certa forma automatizadas. Para ele, tal conceito é uma “tradução”, “mas de uma modalidade para outra, permanecendo-se, no entanto, na mesma língua” (MARCUSCHI, 2003, p. 46).

Dell'Isola (2007, p. 36) também define retextualização como “a refacção ou reescrita de um texto para outro, ou seja, trata-se de um processo de transformação de uma modalidade textual em outra, envolvendo operações específicas de acordo com o funcionamento da linguagem”. Cabe evidenciar que ambos os autores consideram o conceito como similar à reescrita ou à refacção.

Já Matencio (2002, p. 111) define retextualização como uma forma de “produzir um novo texto a partir de um texto-base, pressupondo-se que essa atividade envolve tanto as relações entre gêneros e textos – fenômeno da intertextualidade – quanto relações entre discursos – interdiscursividade”.

A autora ressalta que ao investigar tal conceito certas operações devem ser consideradas: linguísticas, textuais e discursivas. Em relação às operações **linguísticas**, conforme pontua Matencio (2002), deve-se levar em conta as formas de *organização de*

⁵¹ Esses conceitos não estavam previstos, inicialmente, para a análise de dados. Eles emergiram ao longo do processo, o que acarretou a necessidade de trabalhar certas proposições teóricas nesta seção. Portanto, optei por deixar parte da discussão de teoria para ser feita neste momento, em função das suas especificidades.

informação (tópico, informação dada e nova); *modos de dizer*, ou seja, formulação do texto e *progressão referencial* (processos de referenciação, por exemplo, retomadas anafóricas).

Já as operações **textuais** referem-se tanto à diferenciação entre gêneros e tipos textuais como aos modos de organização retórica dos gêneros, ou seja, seu esquema global. Por fim, as operações **discursivas**, que emergem dos eventos de interação, levam em conta aspectos como os interlocutores, seus papéis sociais, propósitos comunicativos. Além desses, Matencio (2002) destaca os mecanismos enunciativos, como a diafonia, polifonia, modalização.

Nessa breve discussão, não podemos deixar de ponderar que a retextualização não deve ser confundida com reescrita, porque, para Matencio (2002), enquanto retextualizar é transformar um texto em outro, reescrever, embora tenha características similares, faz parte do processo de refacção de textos produzidos pelos sujeitos. É partindo dessa perspectiva que Ribeiro e Andrea (2010, p. 66) afirmam que “toda retextualização é reescrita, mas nem toda reescrita gera uma retextualização”.

Matencio (2002) retoma as quatro variáveis, propostas por Marcuschi (2003), que influenciam na retextualização, quais sejam:

- o processo implicaria sempre uma **mudança de propósito**, porque se trata de produzir um novo texto, o que acarreta diferenças nos objetivos comunicativos;
- a relação entre “produtor do texto-base” e o “transformador” também provoca diferenças na retextualização: em outras palavras, os papéis sociais assumidos por ambos, as representações sobre escrita de cada um, as relações de poder e até o valor documental do texto-base atribuído por uma das partes influenciam fortemente COMO e o QUE será retextualizado;
- a relação tipológica (e no nosso entender, também intergenérica) interfere no processo porque pode-se tanto manter como variar a modalidade, mudar o gênero e até a tipologia. Por exemplo, a retextualização de um documento oficial para uma monografia, ou de uma palestra para uma tese, ou de uma notícia para uma aula têm marcantes diferenças que afetam a escrita.
- a diferença entre a modalidade do texto-base e do texto retextualizado. Assim, “retextualizar um texto para a mesma modalidade linguística em que ele foi produzido é diferente de retextualizá-lo para outra modalidade” (MATENCIO, 2002, p. 112).

Dessa forma, Matencio (2002) sintetiza o conceito de retextualização asseverando que se este mecanismo transforma um texto em outro, isso implica, necessariamente, em “**mudança de propósito**, porque não se trata mais de operar sobre o mesmo texto, para transformá-lo – o que seria o caso da reescrita –, mas **produzir novo texto**” (MATENCIO, 2002, p. 113, grifos nossos).

Em suma, para a autora, a reescrita é uma atividade que envolve “refinamento dos parâmetros discursivos, textuais e linguísticos que norteiam a produção original”, que resulta em uma nova versão do texto (MATENCIO, 2002, p. 113). Já a retextualização envolve

novos parâmetros de ação de linguagem, porque se produz um novo texto: trata-se, além de redimensionar as projeções de imagem dos interlocutores, de seus papéis sociais e comunicativos, dos conhecimentos partilhados, assim como de motivações e intenções, de espaço e tempo de produção/recepção, de atribuir novo propósito à produção linguageira (MATENCIO, 2002, p. 113).

O que entra em cena, no caso da retextualização, é que essa atividade envolve práticas discursivas acadêmicas que englobam o *saber-fazer* e também o *saber-dizer* (MATENCIO, 2002). Assim, os alunos estão descobrindo e se apropriando de determinadas práticas sociais que envolvem os processos de escrita do domínio científico e que são só evidentes para os membros mais experientes.

Alinhamo-nos à proposta de Matêncio (2002, 2003) porque, diante dos conceitos apresentados, a nosso ver, as considerações da autora parecem ser aquelas em que se consideram a situação comunicativa, para além do caráter meramente linguístico. Além do mais, entendemos que, de fato, o fenômeno em pauta é diferente do processo de revisão, reescrita e de edição.

Hyland (2005), em seu já mencionado artigo “*Stance and engagement: a model of interaction in academic discourse*”, afirma que a escrita acadêmica, gradualmente, tem perdido seu rótulo tradicional de discurso objetivo e impessoal, dando lugar a uso mais persuasivo da linguagem, envolvendo, inclusive, interação entre escritores e leitores.

Para este autor, os escreventes usam diferentes mecanismos discursivos para explicitar seu ponto de vista e marcar a posição de autoridade nos textos. Evidentemente, como os contextos de escrita variam a partir de diversos fatores (área do conhecimento, objetivos comunicativos, autoridade conferida ao escrevente, circulação, entre outros), este

autor buscou compreender como os autores dos artigos entendiam suas próprias preferências e práticas discursivas. Hyland (2005) identificou que existem diferenças entre as disciplinas quando se trata da representação que os pesquisadores fazem de si e isso se manifesta nas formas de inserção de voz e do ponto de vista na escrita de textos acadêmicos.

As considerações de Hyland (2005) nos fizeram lembrar que o corpo docente do curso de Pedagogia é constituído por professores de diferentes áreas (matemáticos, biólogos, sociólogos, filósofos, linguistas, administradores, educadores físicos, pedagogos, entre outros), o que pode representar diferentes perspectivas do processo de inserção de vozes no texto, o que de certa forma gera conflito.

Castelló et al (2011) , ancorados por diferentes correntes teóricas, trabalham com a definição de voz em duas dimensões: uma individual, que está relacionada às estratégias enunciativas do escrevente no texto, e uma social e historicamente situada, que tem relação com a consciência do escritor sobre o poder de representação de si, por meio das palavras, na comunidade acadêmica. Essa dimensão envolve, então, a necessidade de ajustar “os próprios discursos em função dos leitores objetivos e, portanto, das características do contexto em que o diálogo é feito” (CASTELLÓ, et al, 2011, p. 110, tradução nossa⁵²).

Os referidos autores propõem uma metodologia para analisar a voz do autor e elegem três categorias: **posicionamentos, intertextualidade e organização da informação**.

A primeira categoria, “posicionamentos”, baseada em Hyland (2005), refere-se à forma pela qual o autor se posiciona no texto. Castelló et al (2011) usam cinco categorias, sendo quatro de Hyland (2005): expressões de ilusão de compromisso (“*hedges*”); enfatizadores (“*boosters*”); marcadores de atitudes (“*attitude markers*”); autorreferência (“*self-mention*”) e marcadores de implicação⁵³.

As expressões de ilusão de compromisso ou *hedges* são estratégias de modalização no texto que, de acordo com Hyland (2005, p. 178), abrandam o discurso. São exemplos usos de palavras como “possível”, “poderia”, “talvez”.

Enfatizadores ou *boosters*, por outro lado, são expressões que indicam certeza: “claramente”, “obviamente”, “demonstrar” (HYLAND, 2005,p. 179). Já os marcadores de atitude são aqueles que mostram certas ações do autor como “infelizmente”, “em concordância”. Para Hyland (2005), os usos desses mecanismos indicam uma relação mais afetiva que epistemológica no texto. As autorreferências são aquelas que traduzem o grau de

⁵² No original: la necesidad de ajustar los propios discursos en función de los lectores objetivos y, por tanto, de las características del contexto en el que el diálogo es diferido [...].

⁵³ Traduções feitas a partir de Hyland (2005) e Castelló et al (2011).

presença do autor no texto. Os recursos usados são os pronomes pessoais ou possessivos, por exemplo.

Por fim, Castelló et al propõem mais uma categoria, os **marcadores de implicação**, que caracterizam-se por serem mecanismos que buscam uma interação com o leitor. Por exemplo, uso do imperativo (note, imagine), predicados que expressam os juízos do escritor (é importante entender), perguntas ao longo do texto que aproximam o leitor.

O objetivo precípua desses pesquisadores é elaborar um sistema de análise que seja usado tanto para textos em construção (sucessivos rascunhos) como também para os finais, já prontos. Por isso, também analisam a **intertextualidade**, a partir de Bazerman (2011), em diferentes níveis, estabelecendo um contínuo entre eles:

- Citação direta.
- Citação indireta. Implica em parafrasear e comentar uma determinada citação.
- Menção a uma pessoa, documento ou enunciado. Exige explicar com as próprias palavras o que uma determinada fonte expressa, sem emitir juízo de valor.
- Comentário avaliativo sobre um enunciado, texto ou outras vozes invocadas.
- Uso de frases ou termos associados a pessoas, grupos de pessoas ou documentos.
- Uso da linguagem característica de determinadas formas de comunicar, discutir com outros, ou de tipologias de documentos: gêneros, vocabulário, padrões de expressões (CASTELLÓ, et al. 2011, p. 113).

Bazerman (2011)⁵⁴, em seu capítulo “Intertextualidade: como os textos se apoiam em outros textos”, ao discutir o fenômeno da intertextualidade⁵⁵, afirma que a análise intertextual não somente abarca a relação entre um enunciado e a linguagem, mas também o **modo** “como tal enunciado usa as palavras e ainda a maneira como ele se posiciona em relação às outras palavras” (BAZERMAN, 2011, P. 88).

⁵⁴ A data de publicação do texto é de 2004. Uso aqui a versão brasileira publicada em livro (cf. as referências). BAZERMAN, Chales. Intertextuality: How texts rely on other text. In C. Bazerman & P. Prior (Eds.), **What writing does and how it does it. An introduction to analyzing texts and textual practices**. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2004.

⁵⁵ Bazerman (2011) usa uma metáfora interessante para falar da intertextualidade: “Nós criamos os nossos textos a partir do oceano de textos anteriores que estão à nossa volta e do oceano de linguagem em que vivemos. E compreendemos os textos dos outros dentro desse mesmo oceano. Enquanto escritores, às vezes, queremos salientar o lugar onde obtemos tais palavras e, outras vezes, não. Enquanto leitores, às vezes, reconhecemos de forma consciente de onde vêm não só as palavras, mas também os modos como elas estão sendo usadas; outras vezes as palavras estão tão misturadas e dispersas dentro desse oceano que não podem mais ser associadas a nenhum tempo, espaço, grupo ou escritor específico. Apesar disso, o oceano de palavras está sempre à volta de todos os textos” (BAZERMAN, 2011, p. 88).

O autor acredita que a intertextualidade, embora seja um fenômeno reconhecido e amplamente estudado ainda não tem um vocabulário analítico que dê conta de todos os seus níveis, por isso propõe uma definição e elenca alguns níveis. Assim, o conceito de intertextualidade abarca

as relações explícitas e implícitas que um texto ou enunciado estabelecem com os textos que lhe são antecedentes, contemporâneos ou futuros (em potencial). Através de tais relações, um texto evoca não só a representação da situação discursiva e ainda o modo como o texto em questão se posiciona diante de outros textos e os usa (BAZERMAN, 2011, p. 92).

A partir dessa definição, o autor categoriza seis níveis de intertextualidade que ocorrem quando: a) o texto remete a um **valor nominal**, ou seja, reproduz uma informação autorizada de outro texto; b) um texto reproduz **dramas sociais explícitos** de textos anteriores; c) um texto tem explicitamente declarações como **pano de fundo, apoio ou contraposição**; d) um texto se apoia, de forma menos explícita, em **crenças, questões ideias e declarações amplamente difundidas**; e) um texto evoca mundos sociais através de **certos tipos reconhecíveis de linguagem, de estilo e de gêneros**; f) o texto recorre a **recursos linguísticos** através do uso da linguagem. Para o autor, “cada texto, a todo instante, depende da linguagem disponível no momento histórico e faz parte do mundo cultural de todos os tempos” (BAZERMAN, 2011, p. 94).

A partir das reflexões entendemos que a retextualização é um dos mecanismos de que dispomos para materializar a intertextualidade.

Enfim, além dos **mecanismos de posicionamento e intertextualidade**, Castelló et al (2011) discutem a **organização da informação**, baseada na estrutura retórica proposta por Swales (1990). No momento, nos interessam as duas primeiras dimensões, pois foram usadas para elaboração das nossas categorias de análise, além do conceito de retextualização, já mencionado.

Dessa maneira, a partir dos apontamentos de Hyland (2005), Castelló et al (2011) e Bazerman (2011), elaboramos as seguintes categorias, com base nos seguintes recursos linguístico-discursivos:

- **Vozes dos autores** a partir do uso de
 - i) expressões indicativas de autoria (No dizer do autor, Segundo, Para, De acordo etc);

- ii) verbos de atribuição dos diferentes atos do autor do texto (O autor analisa, discute, argumenta, conclui etc);
 - iii) citação direta (cópia literal).
- **Vozes das alunas** a partir do uso de
 - i) primeira pessoa do plural, singular ou terceira pessoa (Acreditamos, Acredito, Acredita-se);
 - ii) construções que indiquem o ponto de vista (No nosso entender, Defendemos, Defende-se).

Outros aspectos da escrita que não estavam previstos nas nossas categorias, emergiram na análise, tais como: apagamento da voz do autor do texto base, ambiguidade de autoria, uso de marcadores de implicação (CASTELLÓ et al, 2011). Outro ponto que deve ser destacado é que **não** analisamos a “qualidade” do processo de retextualização dos textos como critério de análise. Como não houve possibilidade de acesso aos textos originais, seria impossível afirmar se as paráfrases elaboradas eram adequadas ou não. Em outras palavras, temos ciência de que não ter acesso aos textos-base pode ser um limitador da análise, pois não podemos identificar exatamente como o processo de retextualização aconteceu (com ou sem cópia, muito próximo ao original, com apenas mudanças lexicais e não estruturais). Mas ainda sim, consideramos válida a reflexão, pois é possível observar o movimento organizado em torno da busca de um texto autoral por parte das escreventes.

Assim, foi analisada apenas uma das monografias, das cinco a que tive acesso⁵⁶. O critério de seleção do texto se deu sob o seguinte prisma: i) foi escolhida uma monografia que tirou nota máxima, ii) ao menos uma das alunas-autoras foi entrevistada durante a coleta de dados, iii) houve participação das alunas-autoras nas aulas de TCC, ou seja, nos eventos de letramentos abordados na tese.

O recorte analítico abrangeu dois capítulos: o capítulo dois (de revisão bibliográfica), “Formação de professores no Brasil”, e o capítulo quatro (de análise dos dados), “Os desafios encontrados nos três primeiros anos da docência”.

⁵⁶ Inicialmente, pretendíamos analisar duas monografias, uma delas de revisão bibliográfica e outra com desenvolvimento de pesquisa de campo. O propósito seria verificar se há diferença no uso das vozes e do ponto de vista a partir dessas diferentes formas de elaboração de monografia (com e sem de pesquisa de campo). Entretanto, a emergência de dados muito similares nas seções observadas (revisão bibliográfica) nos fizeram rever a decisão e ampliarmos a análise para mais seções (incluímos o capítulo de apresentação de dados da pesquisa de campo) em uma única monografia.

Bazerman (2005), ao discutir sobre questões metodológicas e ferramentas analíticas que envolvem os estudos dos gêneros, afirma que o pesquisador deve “colher informações não só sobre os textos, mas também sobre como as outras pessoas entendem esses textos” (BAZERMAN, 2005, p. 42). Essa também é uma premissa dos estudiosos do grupo Novos Estudos de Letramento que ressaltam a importância de considerar não só o contexto em que se deu o registro de dados, mas também os sujeitos envolvidos no processo.

Dessa forma, em função do debate já analisado na seção anterior sobre o processo de inserção de vozes e do ponto de vista na monografia, entendemos a importância de verificar como essas discussões – que envolveram relações de poder, construção de identidade e representações sobre a escrita –, se manifestaram nos textos. Tal abordagem coaduna, sobretudo, com o que vimos defendendo ao longo desta tese: a escrita é uma prática social e como tal deve ser compreendida para além dos seus elementos estritamente linguísticos.

Assim, retomaremos brevemente os dados recolhidos sobre a aluna que terá sua monografia analisada, a síntese de sua entrevista e também do texto.

5.3.1.1 Síntese da entrevista de Flávia

Tal monografia foi escrita por três alunas que participaram ativamente das aulas. Uma delas, Flávia, também foi entrevistada. Flávia, como já foi dito no capítulo quatro, no ano de 2013, tinha vinte e sete anos e já atuava como professora da Educação Infantil há seis anos. Ela fez o ensino médio e fundamental em escola pública e formou-se, no ano de 2007, em magistério. As outras alunas do grupo não foram entrevistadas e por essa razão não há dados sobre elas.

Em sua entrevista, a referida estudante relatou que a escrita da monografia foi um dos maiores desafios que enfrentou na faculdade. Afirmou que houve dificuldades em começar a escrever, embora não tenha tido problemas com a leitura dos textos. Sobre esse tema (leitura), Flávia estabeleceu uma comparação com o início do curso, quando considerava difícil a leitura acadêmica e, no final, quando a leitura dos autores era fácil. Também relatou que foi difícil estabelecer a articulação entre os autores. A entrevistada disse que a orientadora ajudou no processo de leitura, contribuindo com a seleção de textos. Houve ainda um movimento por parte do grupo na busca de novos textos, indo inclusive à livraria do shopping da cidade.

Ao ser questionada sobre os elementos básicos da monografia, Flávia disse que inicialmente estava tudo mais “amplo” e que no decorrer da pesquisa foram afunilando esses elementos. Em relação à escrita, expôs que foi complexo explicitar seu posicionamento no texto, pois é “bem mais fácil fazer uma paráfrase do autor” do que dar sua opinião sobre o assunto, evidenciando sua voz. A justificativa para essa dificuldade foi ter medo de dizer alguma coisa errada ou contrária daquilo que o autor do texto pretendia defender.

Um destaque da entrevista desta aluna refere-se à atenção que a orientadora deu ao trabalho: o grupo já tinha definida a questão de investigação: “quais seriam os desafios que os professores passam nos primeiros anos de docência?”. A partir dessa pergunta, a orientadora, segundo os relatos de Flávia, indicava leituras e reunia-se com as alunas para discutir os textos. Houve um momento em que a entrevistada disse que se identificou com o tema da monografia por estar passando, em sua vida pessoal, justamente aquilo que os autores discutiam nos livros: intensificação do trabalho do professor. Portanto, para Flávia, aquilo que ela estava estudando estava refletido em sua vida. A orientadora ajudou a acalmá-la nos momentos de maior dificuldade e sobrecarga de afazeres.

Outro ponto de destaque da entrevista refere-se ao fato de que a aluna disse que ficou “um pouquinho frustrada” com a pesquisa⁵⁷. Os dados recolhidos com os questionários dos professores entrevistados não correspondiam com a teoria que haviam desenvolvido nos capítulos teóricos. Os autores estudados diziam que os professores desistiam da profissão nos primeiros três anos, enquanto os dados encontrados indicavam que os professores entrevistados estão satisfeitos com a profissão. O grupo ficou tão abalado que resolveram fazer outro questionário, pois não conseguiam uma teoria que sustentasse a discussão desenvolvida ao longo da monografia e que fosse compatível com os dados. O papel da orientadora foi, então, de fundamental importância: ela explicou às alunas que nem sempre os dados trazem as informações esperadas e também nem sempre a teoria dá conta de tudo. A partir disso começaram a estudar mais sobre o assunto e encontraram teóricos que debatiam o começo da docência como algo entusiasmador ou decepcionante.

Quando perguntei sobre as dificuldades de tratamento dos dados, Flávia considerou a atividade fácil, porque assistiu às aulas de TCC em que foram explicados os movimentos de análise dos registros. As outras duas do grupo, que não participaram dessas aulas, consideraram essa parte como um grande obstáculo, se sentindo perdidas.

⁵⁷ Para melhor compreensão do que está sendo dito, veja a seguir a síntese da monografia.

Por fim, ao ser perguntada sobre quais são os elementos que, em sua opinião, uma monografia deve ter para ser considerada boa, respondeu que deve ter uma escrita “bem feita”, uma boa orientação, e o desenvolvimento de uma pesquisa de campo é essencial. Também afirmou que a orientadora explicou todas as dúvidas que tiveram ao longo do trabalho e explicitando tudo que foi perguntado. A não ser na parte da formatação, pois a orientadora disse, logo no início, que não colaboraria com essa parte por não dominar as normas da ABNT e que esta seria uma tarefa de responsabilidade delas. Perguntei, ainda, se a monografia tinha contribuído para a sua formação. Para Flávia, houve sim, contribuição, principalmente, para falar em público, em situações como reunião de pais, em que poderia ser desafiada de alguma forma. Ela não mencionou nenhuma contribuição advinda do fato de realizar uma pesquisa de campo ou da escrita do texto em si.

5.3.1.2 Síntese da monografia analisada

A monografia tem 39 páginas, incluindo os elementos pré-textuais (capa, folha de rosto etc) e os pós-textuais (apêndice, referências). São sete capítulos distribuídos da seguinte forma:

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL	11
2.1 A atuação dos religiosos e dos professores leigos	11
2.2 O processo de preparação do futuro professor: um pouco de história	14
2.3 A formação de professores na legislação atual	17
3 O EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA: SABERES CONSTRUÍDOS E PROBLEMAS ENFRENTADOS PELOS PROFESSORES	19
3.1 Saberes construídos pelos professores nos primeiros anos de magistério	20
3.2 As dificuldades enfrentadas no trabalho docente.....	22
4 OS DESAFIOS ENCONTRADOS NOS TRÊS PRIMEIROS ANOS DE DOCÊNCIA.....	25
4.1 Os primeiros anos de magistério: permanência ou desistência	26
4.2 Lacunas na formação docente.....	28
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	33
6 REFERÊNCIA	35
7 APÊNDICE	37

O trabalho teve como objetivo “investigar os desafios que os professores iniciantes enfrentaram nos três primeiros anos de docência e os saberes construídos que ajudaram os professores na resolução de problemas, guiando-os e possibilitando segurança no desenvolvimento das atividades do cotidiano escolar”. A coleta de dados se deu por meio de um “questionário⁵⁸ semiestruturado” enviado por e-mail a profissionais que concluíram o curso de Pedagogia nos anos entre 2010 e 2012 da mesma instituição estudada. Usaram autores como Maria Lucia de Arruda Aranha, Bernadete Gatti, Maurice Tardif, Dermeval Saviani, entre outros. Os resultados indicaram que os professores perceberam uma separação entre teoria e prática, afirmando que sentiram falta de momentos de práticas no curso, mas que a teoria foi importante na hora de enfrentar dificuldades.

Assim, conforme pode ser observado no sumário acima, além da introdução, o capítulo dois traz um histórico da formação do professor no Brasil. No terceiro capítulo são discutidos os saberes docentes e as dificuldades enfrentadas pela profissão. Já o quarto, refere-se à análise dos dados, seguido da conclusão e dos apêndices e referências.

⁵⁸ Ao longo da monografia há confusão entre os conceitos de entrevista e questionário. Ora usam entrevista, ora questionário, sem definir, de forma clara, qual foi o instrumento realmente usado, embora o questionário/entrevista esteja anexado no apêndice.

5.3.1.3 Análise da monografia do grupo de Flávia

O primeiro capítulo desta monografia tem duas páginas, oito parágrafos e refere-se à introdução. Foram realizados os passos apresentados e discutidos em sala de aula, iniciando o texto com dois parágrafos que apresentam a problemática a ser discutida, seguido das questões de investigação, apresentação dos objetivos e da justificativa. Também, as autoras da monografia mencionaram a metodologia de pesquisa e os autores dos textos usados no embasamento teórico. Por fim, apresentam a estrutura do trabalho. Ou seja, seguiram uma estrutura canônica do gênero, principalmente dos TCC defendidos na Instituição.

O segundo capítulo, que será usado na nossa análise, inicia-se com um histórico sobre formação de professores no Brasil. Tem quatro seções, sendo a primeira com um parágrafo apenas, no qual as estudantes elaboram uma introdução, indicando o que será discutido no capítulo, mais ou menos como fora orientado em sala de aula.

Já no item 2.1, composto por quatorze parágrafos, as alunas também falam da organização do capítulo de forma a orientar melhor a leitura. No excerto abaixo, temos o “sublinhado” que marca os verbos na primeira pessoa do plural. Já o “destaque” traz o uso de expressões que indicam autoria de outras pessoas e o uso do verbo que menciona a ação do autor do texto base:

2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

Neste capítulo, abordaremos o histórico da formação de professores, a partir dos professores leigos¹ até as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, para fundamentarmos nossas discussões nos baseamos em alguns autores como Aranha (2006), Saviani (2008), Vilela (2000) e Gatti e Barreto (2009).

2.1 A atuação dos religiosos e dos professores leigos

Antes de tratarmos especificamente do processo de formação de professores no Brasil, é necessário abordarmos a presença das atividades educativas dos religiosos que, no Brasil, foram os primeiros a atuarem como professores.

Já em sua colonização, o Brasil contou com a presença de diversos grupos religiosos que tentaram implantar atividades educativas. Esses grupos, **de acordo com Saviani (2008)**, agiram de forma isolada, sem qualquer tipo de apoio e ou recursos contando com a comunidade e algumas autoridades locais. Entretanto, **o autor destaca** que os jesuítas, tiveram o apoio do Rei de Portugal e conseguiram ampliar sua ação em atividades educativas, por um longo tempo durante o processo de colonização.

Monografia F, p. 11.

Identificamos, acima, o uso da primeira pessoa do plural nos parágrafos que têm **autoria das alunas**, ou seja, quando elaboraram o texto sem usar outros autores. Dessa forma, há o uso de verbos como: abordaremos, fundamentarmos, baseamos, tratamos, abordarmos.

Em relação à inserção de vozes, o grupo usou a estratégia de mencionar o autor no meio do segundo parágrafo, sem o verbo de citação, apenas com a expressão “de acordo”, recurso muito comum nos textos acadêmicos, inclusive nessa instituição. Em seguida, usam o verbo “destacar” atribuindo uma ação ao autor mencionado.

Nos três parágrafos seguintes, aparecem paráfrases (que parecem próximas ao texto original) citando “Saviani (2008)”. No quinto parágrafo da subseção citam outro autor: “Aranha (2006)”, provavelmente, numa busca de promover o diálogo entre diferentes autores. Entretanto, a partir do sexto parágrafo, abandonam a voz dos autores que estavam sendo referenciados e seguem a fazer paráfrases sem menção aos textos usados:

As práticas pedagógicas jesuíticas eram baseadas em disciplinas rígidas tendo preferência no ensino do latim do que outras línguas; desprezavam o ensino da história, geografia e matemática, destacando o estudo da retórica e os exercícios de erudição que contribuíram para o fortalecimento da escola tradicional onde as atividades eram voltadas para a competição, premiando os vencedores e punindo os perdedores.

Ao encontro com a nova fase de tranquilidade dos jesuítas no Brasil, a Companhia de Jesus inicia a elaboração de um plano de estudos a ser implantado em todos os colégios da ordem, ficando conhecido por *Ratio Studiorum*. O plano de estudos continha 467 regras que tinham como principal objetivo auxiliar o desenvolvimento do trabalho realizado nos colégios jesuíticos.

Depois dos jesuítas ficarem por séculos no comando da educação, ao final de três séculos de colonização segundo Villela (2000), a Coroa portuguesa,

Monografia F, p. 12.

Como podemos verificar a menção ao autor do texto-base só aparece depois de dois parágrafos, sem nenhuma alusão aos parágrafos que o antecedem. É possível que isso tenha acontecido para que evitassem a repetição de expressões como “de acordo”, “segundo”, “para”, recursos usados anteriormente.

Provavelmente, não havia a intenção, por parte das alunas, de fazer um plágio, mesmo porque há menção aos autores em várias partes do texto monográfico. Porém, seria importante o aluno conhecer determinados recursos discursivos que evitassem a repetição de certas locuções (Segundo o autor, Para, De acordo), sem deixar de evidenciar a autoria das ideias ali apresentadas.

Motta-Roth e Hendges (2010) explicam as características da seção de revisão teórica no artigo acadêmico. Sabemos que monografia e artigo são gêneros diferentes, porém aproximam-se em alguns aspectos: a organização retórica é similar, alguns dos objetivos comunicativos são semelhantes, por exemplo, a comunicação de resultados de pesquisa. Outros, no entanto, são distintos: a extensão é um deles, pois a monografia é mais explicativa e por isso, mais longa. Também os meios de circulação são diversos: o artigo normalmente é publicado em periódicos, já a monografia não. Os artigos são submetidos à avaliação cega entre pares para possível publicação, enquanto a monografia requer uma banca examinadora para ser aprovada.

Enfim, levando em conta algumas semelhanças e diferenças entre esses dois gêneros, podemos considerar que a abordagem que Motta-Roth e Hendges (2010) fazem da seção de revisão teórica pode contribuir com determinados aspectos que estamos discutindo aqui.

As autoras argumentam que uma das funções da revisão de literatura é “utilizar, reconhecer e dar crédito à criação intelectual de outros autores” (MOTTA-ROTH; HENDGES, 2010, p. 90). Dessa forma, a escrita dessa seção envolve questões de ética acadêmica, na medida em que se apresentam uma série de trabalhos já desenvolvidos no campo disciplinar. Por isso, para Motta-Roth e Hendges (2010), é nessa seção que reportamos e avaliamos os resultados de pesquisa já desenvolvidos na área. As ponderações elaboradas pelas linguistas nos levam a crer que as nuances sobre o que vem a ser o plágio no contexto da escrita acadêmica precisam ainda ser muito discutidas e melhor definidas.

Abaixo, identificamos uma confusão no gerenciamento de vozes elaborado pelas alunas a partir obras usadas pelo autor do texto-base:

Anúncios de jornais da época exemplificam como o ensino era destinado a poucos. Sendo nítida a precariedade do ensino, tendo em vista a presença de um indivíduo sem formação na transmissão de conhecimentos. Como nos relata a narrativa de Manoel Antônio de Almeida:

Tentando garantir o futuro do afilhado, o padrinho, um barbeiro simples, mas com “algumas economias”, deseja torná-lo padre. [...]. O padrinho tenta ensinar-lhe em casa, e o fato aparece de forma tão natural no enredo que nos sugere ser prática comum, sobretudo se levarmos em conta que o modelo escolar ainda não estava rigidamente internalizado e qualquer um que dominasse alguma habilidade (leitura, escrituração, cálculos etc.) certamente não se sentiria constrangido em retransmiti-la no âmbito doméstico. (VILLELA, 2000, p.99.)

A história, então, nos mostra que o exercício da docência no Brasil, inicia-se com os religiosos e é seguida, pelos leigos que estiveram presentes por décadas na educação brasileira e mesmo, com a diminuição de seu número, continuam presentes até mesmo nos dias atuais, o que é apontado por Gatti e Barreto (2009)

Monografia F, p. 13.

A narrativa de Manoel Antônio Almeida foi retirada do livro de Villela e não do livro de Almeida, como poderá parecer a um leitor menos experiente. Num primeiro momento, identifica-se um problema de aplicação das normas da ABNT. Porém, essa escrita

pode ser entendida como uma dificuldade no discernimento da inserção das diferentes vozes que aparecem no texto-base para o texto a ser retextualizado, gerando, dessa maneira, uma ambiguidade de autoria. Interessante observar que as alunas referenciaram de onde o texto foi tirado: “Villela, 2000, p. 99”. Entretanto, o enunciado acima “Como nos relata acima a narrativa de Manoel Antônio Almeida” nos dá a entender que leram esse autor, o que não aconteceu.

Em suas pesquisas com resenhas e resumos de alunos universitários, Matencio (2002) qualificou como uma atividade complexa aquela em que o aluno deve saber separar: a) a voz do autor do texto-base, b) dos autores usados no texto-base e c) do autor do texto retextualizado. A linguista ressalta a importância da compreensão, por parte do aluno, com o gerenciamento de vozes afirmando que esse pode ser um grande obstáculo para que eles [os alunos] “produzam reformulações do objeto de discurso que mantenham o princípio da equivalência semântico-pragmática com o texto-base” (MATENCIO, 2002, p. 9).

O que percebemos aqui é que as estudantes conseguem estabelecer a diferença de autoria no gerenciamento de vozes, embora ainda haja inexatidão em certos trechos (como com a voz de Almeida e Villela).

Por outro lado, depois da citação de Almeida, o grupo tece um pequeno comentário sobre os leigos na história da educação do Brasil, no qual usam, novamente, a primeira pessoa do plural, com base em “Gatti e Barreto (2009)” e partem para a finalização da seção, momento em que expressam sua voz, numa espécie de conclusão, evidenciando conhecimento na distinção das vozes:

Após a análise de tal pesquisa, percebemos que nos dias atuais muito dos professores atuantes, tanto na educação infantil, quanto no ensino fundamental ainda são leigos, ou seja, não possuem formação para atuarem na área.

Mesmo ainda tendo professores leigos trabalhando nas instituições educacionais brasileiras, é preciso reconhecer, que aconteceram muitas mudanças na tentativa de se preparar adequadamente o professor para seu exercício profissional.

Monografia F, p. 13

Na verdade, nos dois últimos parágrafos, as autoras da monografia usam a estratégia de retomar o que havia sido dito ao longo da seção, porém com suas palavras, sem posicionamento mais evidente, mas manifestando uma concordância com o que havia sido

discutido. O uso da expressão “é preciso reconhecer”, mostra, de alguma forma, o ponto de vista das autoras. Castelló et al (2011) denominam esse tipo de recurso como **marcadores de implicação**. Como explicado no início dessa subseção, essas são estratégias de “interação” com o leitor, seja para chamar a atenção, seja para incluí-lo no discurso.

Com base em suas experiências prévias, os escritores podem prever reações dos leitores e antecipar suas objeções, suas dificuldades de compreensão, entre outros” (CASTELLÓ, et al, 2011, p. 112, tradução nossa). Assim, um dos objetivos desse tipo de recuso é guiar o leitor por meio de perguntas e referências ao conhecimento compartilhado. Além desses, Castelló et al (2011) enumeram outros mecanismos de implicação nos textos:

uso do plural em que se inclui os possíveis leitores, os comentários que interrompem o discurso para assegurar o conhecimento compartilhado (parênteses, nota de rodapé), as referências ao conhecimento compartilhado, os imperativos (considere-se, note, imagine), as modalizações dirigidas à audiência (deveríamos, poderíamos), **os predicados que expressam os juízos do escritor (é importante entender...)** e as perguntas (CASTELLÓ et al, 2011, p. 112, tradução nossa, grifos nossos⁵⁹).

Embora não tenhamos acesso aos textos-base usados pelas escreventes, é possível identificar a tentativa de diferenciação entre a voz dos autores usados (sempre com o uso da terceira pessoa) e da voz das autoras da monografia (com o uso da primeira pessoa do plural). Ainda que de forma tímida e até pouco expressiva, vemos que há marcadores de implicação expressos no texto (percebemos, é preciso reconhecer).

Mesmo quando a voz dos autores dos originais “some”, o texto monográfico mantém-se na terceira pessoa. Essa parece ser mais uma forma de evitar a repetição das expressões de citação e menção ao autor do que propriamente fazer uma usurpação do discurso alheio sem a devida referência. Como dito acima, há indícios, então, de que essa não é uma tentativa de um plágio. Na verdade, falta conhecimento de determinadas convenções acadêmicas dessa área disciplinar. Por exemplo, é importante saber que o fato de haver menção ao autor no parágrafo anterior não quer dizer que ficará claro ao leitor a autoria das ideias ali apresentadas.

⁵⁹ No original: uso del plural que incluye a los lectores, los comentarios que interrumpen el discurso para asegurar el conocimiento compartido (paréntesis, notas al pie, etc.), las referencias al conocimiento compartido, los imperativos (considérese, note, imagine), las modalizaciones dirigidas a la audiencia (deberíamos, podríamos), los predicados que expresan los juicios del escritor (es importante entender...) y las preguntas.

Houve um direcionamento desse tópico em sala de aula⁶⁰ (a necessidade de evidenciar-se sempre quem está dizendo aquilo que está sendo retextualizado), todavia, é na **prática escritural**, no **escrever e reescrever**, na mediação com o professor, com a **explicitação** desses recursos e na **interação** (com todos os sujeitos envolvidos) que tais **convenções** vão sendo, paulatinamente, consolidadas e incorporadas ao texto.

É nessa perspectiva que Barros (2014, p. 384) defende a necessidade de “deixar bem claras as fronteiras entre a reprodução que tende a culminar numa apropriação indevida e a criação de um texto autêntico”. Assim, como já ponderado, além de tentar esclarecer sobre a linha tênue entre plágio e autoria, é importante o professor mediar a atividade escrita do estudante, proporcionando a ele práticas que incluam a questão ética e das convenções da área disciplinar. Acompanhando Matencio (2001), sabemos que evitar a ambiguidade de autoria não é uma tarefa fácil e pode acometer até escritores mais experientes.

Dando continuidade à análise, na próxima seção há prosseguimento do mesmo assunto: história da formação de professores, iniciando com o mesmo autor citado anteriormente (Villela).

Ao longo do texto, as alunas seguem usando os mesmos recursos para inserção de vozes de autores: ora usando os verbos de atribuição de diferentes atos do autor do texto-base, ora usando as expressões de citação que indicam autoria das diferentes vozes.

No que tange às citações literais, são poucas as ocorrências. As citações diretas com menos de três linhas, ou seja, inseridas no corpo do texto surgem três vezes, com trechos de frases curtas. As citações com mais de três linhas aparecem em quatro momentos na revisão teórica e todas se referem às leis ou aos documentos oficiais (exceto uma que corresponde a um depoimento). Vejamos um exemplo:

⁶⁰ Um excerto da aula está no apêndice. Mesmo que não tenha sido analisada é interessante verificar que foram abordados, em uma atividade de retextualização, como poderiam ocorrer ambiguidade de autoria e também falta de menção ao autor do texto. Na referida aula, com esse exercício de retextualização, foram relatados e problematizados, por parte das alunas, a dificuldade de não copiar o texto de origem, o tempo atribuído ao aprendizado da escrita ao longo do curso, a ênfase dada à leitura, por meio de apresentação de seminários, em detrimento das práticas de escrita.

As atuais diretrizes curriculares nacionais (2006) aplicam-se à formação inicial do docente como nos mostra em seu artigo quarto:

Artigo 4º O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais Do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na Modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.
Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:
I – planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;
II – planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares.
III – produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares.
(BRASIL, 2006)

Trecho da monografia F, p. 18

Em relação ao ponto de vista das estudantes, na seção teórica, identificamos apenas quatro parágrafos⁶¹ em que elas buscam manifestar seu ponto de vista, numa escrita mais autoral, usando a primeira pessoa do plural como recurso linguístico-discursivo:

Notamos a presença desses professores por um longo tempo no ensino brasileiro mostrando que a formação de professores sempre teve lacunas a serem preenchidas, mas muitas vezes, as soluções propostas para a resolução destes problemas foram insuficientes e tímidas.

Monografia F, p. 14

O trecho acima está no início da seção 2.2 (terceiro parágrafo), porém é continuação do mesmo assunto (atuação dos professores leigos no Brasil). Verificamos, também, que embora seja uma parte autoral da monografia, o ponto de vista, neste caso, é bastante tímido.

No trecho abaixo, também é uma espécie de conclusão da seção. Foi precedido de um parágrafo sem menção ao autor do texto base.

⁶¹ O primeiro dos parágrafos já foi contemplado na reflexão anterior (confira o excerto Monografia F, p. 13).

Acreditamos que isso foi uma forma de acelerar a formação dos professores para a demanda que era crescente, o que não os preparou adequadamente para o exercício da profissão.

Monografia F, p. 17

Temos, a seguir, mais um parágrafo conclusivo, indicando o final do capítulo e anunciando o próximo:

Mas, o exercício do magistério não implica em dificuldades apenas em seu processo de formação, existem muitos desafios a serem enfrentados pelo docente em sua prática profissional, é o que trataremos a seguir.

Monografia F, p. 19

Observamos, a partir da categoria “voz das alunas”, que houve manifestação do ponto de vista com o uso da primeira pessoa do plural, entretanto, de forma muito sutil. É provável que isso tenha ocorrido pelo já mencionado “medo”. Na entrevista de Flávia, como já discutido anteriormente e retomado aqui, o medo é parte responsável pela dificuldade de escrita:

Entrevistadora: Beleza, e aí assim, em relação à escrita, qual que foi a sua maior dificuldade?

Flávia: Então, eu acho que foi na hora de me posicionar no texto, sabe? Escrever assim, a minha fala, porque até então quando tem o autor, aí ele falou alguma coisa, aí você, é bem mais fácil você fazer uma paráfrase dele, né? Mas, aí o que acontece, na hora de me colocar, eu acho que foi a hora mais difícil, sei lá, não sei, de dar minha opinião, né, porque sempre tem isso: o que o autor fala e você também pode ir lá e falar algumas coisas, o que você acha, concorda ou não, não tem umas partes que você pode fazer assim? Eu acho que foi a parte mais difícil pra mim.

Entrevistadora: por que você acha?

Flávia: Ah, eu não sei, não sei te dizer um por que. Acho que é o medo, né, acho que é o medo. Porque vai que a gente tá falando alguma coisa que não seja aquilo que o autor tá falando? Ou uma coisa contrária? Aí na hora de você colocar ali, aí na hora que for pra a banca e a banca falar: ah mas por que que você colocou isso aqui? Acho que é o medo, né, que prende a gente, acho que é isso, a questão do medo.

Entrevista Flávia

Constatamos, neste trecho da fala da aluna e na análise do capítulo teórico da monografia, que há uma cautela para fazer o posicionamento diante do texto. Primeiro porque, de uma maneira geral, os estudantes não se sentem autorizados a opinar sobre um assunto que ainda estão aprendendo, num gênero novo. Além disso, parece que não há incentivo, por parte dos professores, para que o posicionamento dos alunos fique evidenciado nos textos, como pudemos perceber na discussão travada nas outras categorias da presente tese.

A diferença entre a voz dos autores do texto-base e a voz das alunas ficou bem marcada no texto. Quando estavam usando as ideias de outras pessoas, ora apareciam as expressões “conforme”, “segundo”, ora havia verbos que indicam atos do autor do texto original como “Ferreira acredita”, por exemplo. Também identificamos, no que se refere à “voz dos autores”, além dos usos das referidas expressões e dos verbos, a citação direta:

A Resolução que estabeleceu as Diretrizes para o curso de Pedagogia recebeu críticas de Gatti e Barreto (2009), pois as autoras acreditam que a mesma criou “tensões para o desenvolvimento curricular” (GATTI e BARRETO 2009, p. 50) dos cursos de Pedagogia. Segundo as autoras, as atuais Diretrizes moldam as matrizes curriculares especialmente no caso dos cursos noturnos, onde se encontram grande parte dos alunos.

Monografia F, p. 19

No parágrafo acima, há tanto o uso de expressões, como dos verbos que mencionam a ação do autor do texto-base e a citação direta.

Em síntese, no capítulo teórico analisado da monografia, foram encontrados o uso expressões que indicam autores do texto-base, verbos de atribuição dos diferentes atos do autor do texto, citação direta e apresentação do ponto de vista das autoras da monografia, de forma sutil. Todos esses recursos já previstos nas categorias. Outros mecanismos não previstos também apareceram: citação indireta sem menção ao autor e o uso de marcadores de implicação.

A falta de menção ao texto original em determinados trechos, a nosso ver, deve-se mais a falta de conhecimento das convenções acadêmicas e de domínio de recursos linguísticos discursivos para evitar a repetição do que propriamente uma tentativa de plágio, como já foi dito acima.

Motta-Roth e Hendges (2010) elencam algumas funções da revisão da literatura:

- a) indicar aos outros membros de determinada comunidade discursiva que existe conhecimento de outras pesquisas na área;
- b) “**emprestar uma voz de autoridade e posicionamento intelectual ao texto**” (MOTTA-ROTH e HENDGES, 2010, p. 90, grifos nossos);
- c) mostrar que há espaço para novas pesquisas, ainda que o campo de conhecimento já esteja estabelecido.

Assim, conforme pontuam as autoras, nessa parte é importante demonstrar a **autoria, posicionamento no texto** para que não se torne uma “lista de supermercado” em que se listam “itens soltos” sem nenhuma articulação entre eles. Portanto, estabelecer o **diálogo** entre os autores e relacioná-los ao trabalho é tarefa fundamental nessa seção da monografia.

Como já relatado, consideramos muito tímida a forma com que as alunas se posicionaram no texto nesta seção. Também o diálogo estabelecido entre os autores foi acanhado, típico de quem ainda está se apropriando de determinadas convenções da escrita acadêmica. Porém, há um aspecto positivo: o texto não é uma “lista de supermercado”, para usar o termo de Motta-Roth e Hendges (2010), pelo contrário, há uma tentativa de se estabelecer o diálogo entre os autores, usando diferentes fontes, ao longo do texto, de forma mais ou menos articulada.

Nesse sentido, destacamos a relevância de se fazer uma abordagem com os estudantes do ensino superior de como são as convenções de escrita na área disciplinar. Também salientar como é importante indicar a fonte pesquisa para conferir ao texto um caráter científico e fundamentado por outras pessoas que já estudaram o tema, saindo, dessa forma, do senso comum.

Em relação aos marcadores de implicação, consideramos esse um mecanismo sofisticado e que sinaliza, de alguma forma, a vontade dos discentes em expressarem seu ponto de vista de maneira mais enfática, embora, nessa seção, isso não tenha ocorrido.

Assim, tomando a escrita como uma prática social e um processo, consideramos que essas alunas compreenderam vários aspectos das convenções de produção do gênero monografia, mas de alguma forma, não se sentiram autorizadas a manifestarem sua voz de forma mais clara no texto.

Diferentemente do que propõem Motta-Roth e Hendges (2010, p. 90), que na seção de revisão da literatura é característico “emprestar a voz de autoridade e posicionamento intelectual no texto”, demonstrando autoria, isso não ocorreu conforme se espera em um gênero como a monografia. Conjecturamos que o conteúdo temático do

capítulo analisado (histórico da formação de professores no Brasil) não favorece a um posicionamento mais explícito. Por essa razão, com o objetivo de averiguar tal hipótese, passamos, agora, ao exame do capítulo de análise dos dados da monografia, no qual o modo de enunciar o ponto de vista se difere do capítulo teórico.

O capítulo quatro da monografia refere-se à análise dos dados. Mota-Roth e Hendges (2010, p.125) definem a seção de análise dos dados do artigo acadêmico como o momento em que os “dados obtidos no estudo são apresentados, comentados e interpretados – com o auxílio de um número (variável) de exemplos – e discutidos em relação ao que se avançou no conhecimento do problema, em relação ao estado de arte”.

Para as autoras, os resultados devem incluir a descrição dos fatos encontrados no *corpus* coletado para, então, serem interpretados. Mas, a análise não tem o objetivo de oferecer a verdade. Os marcadores linguísticos, como pontuam as autoras, “indicam um discurso mais modalizado para sinalizar incerteza, possibilidade ou probabilidade, do que para sinalizar certeza, justamente porque não nos encontramos na posição de oferecer a **verdade** (MOTTA-ROTH e HENGES, 2010, p. 141, grifos das autoras)”.

A referida monografia não tem uma seção ou capítulo específico para a metodologia de pesquisa⁶²; o grupo optou por deixar essa parte junto com a análise dos dados. O texto inicia-se apresentando o objetivo do capítulo e da pesquisa de campo, indicando o uso de questionários enviados por e-mail a alunas egressas da Instituição. Também esclarecem quais serão os autores usados para fundamentar a análise.

Após breve esclarecimento sobre o envio dos questionários a 389 ex-alunas dos quais foram aproveitados apenas nove, enumeram as duas categorias de análise que emergiram da tabulação dos dados: “os primeiros anos de magistério: permanência ou desistência” e “lacunas na formação de prática docente”.

Um aspecto que deve ser salientado é que, na parte da análise, a voz das alunas se fez presente de diversas formas, evidenciando seus pontos de vista. Também o uso de marcadores de implicação foi recorrente. Vejamos alguns exemplos:

⁶² Minha experiência como professora de TCC e como avaliadora em diversas bancas demonstra que a metodologia científica, na Instituição pesquisada, era a parte mais negligenciada nos textos, quase nunca havia qualquer referência a ela.

Acreditamos na necessidade de conhecer mais de perto como tem acontecido o processo de iniciação profissional dos professores, **afinal como abordamos anteriormente**, segundo Tardif (2007) os três primeiros anos de experiência profissional são determinantes na forma como este profissional construirá sua percepção sobre si e sobre seu trabalho.

Chamou nossa atenção, o fato de que através do questionário foi possível perceber que a maior parte⁶ das profissionais, quando questionadas sobre a sua relação com seu trabalho, garante que estão motivadas, seguras e satisfeitas.

Monografia F, p. 26.

No excerto acima, identificamos o uso da primeira pessoa do plural com verbos que indicam “atividade cognitiva”⁶³ (MOTTA-ROTH e HENDGES, 2010, p. 106). A escolha do “acreditamos” dá indícios de uma tentativa de apresentação do ponto de vista. Fazem, ainda, retomada do que foi apresentado em capítulos anteriores, relacionado a relevância da pesquisa da monografia ao autor usado (Tardif). Além disso, algumas passagens do texto foram retomadas (“como abordamos anteriormente”), mostrando uma capacidade de articulação entre os autores citados anteriormente e os dados.

Há, também, o marcador de implicação “chamou nossa atenção”, que, segundo Castelló et al (2011), são predicados que expressam os juízos do escritor. Essas estratégias, conforme sinalizam os autores, surgem para guiar os leitores a uma possível interpretação e ajuda a construir uma linha de raciocínio. Há várias ocorrências desses mecanismos ao longo da análise empreendida pelo grupo. Alguns exemplos ilustram que, ao manejar os dados, sentiram-se mais à vontade para fazer um posicionamento (diferente do que ocorreu no capítulo teórico):

Hypolito (2012) discute **com grande propriedade**, quais são as condições de trabalho que favorecem os conflitos na vida do professor iniciante. O autor acredita que, os aspectos físicos (prédios, salas de aulas), os aspectos de ensino

Monografia F, p. 26

⁶³ Motta-Roth e Hendges (2010, p. 107) classificam os verbos de citação em três tipos: “verbos relacionados a processos investigativos (mede, calcula, analisa); verbos relacionados a processos verbais (propõe, postula) e verbos relacionados a processos cognitivos (acredita, enfoca, observa)”.

Vale destacar que apesar da maioria das egressas do curso, expor que se sentiram seguras, motivadas e satisfeitas, algumas delas relatam sentimentos de

Monografia F, p. 27

É preciso destacar que por mais dedicação que haja em curso, o que a Lei estabelece, nem sempre será possível antever toda a gama de possíveis realidades com as quais as futuras profissionais terão que lidar. Daí, a necessidade

Monografia F, p. 30

Podemos pontuar, ainda, que houve um maior uso dos verbos que indicam ação do autor do texto-base como:

Tardif (2007) deixa explícito que o início de carreira é uma fase de questionamentos e de incertezas, que o autor chama de “fase crítica”, pois é a partir da prática que os docentes julgam sua formação inicial. Ao serem inseridos em sua

Monografia F, p. 30

O envolvimento das alunas com os dados da pesquisa ficam evidenciados em trechos como este, em que reconhecem, explicitamente, a dificuldade da professora entrevistada:

Imaginamos o quanto deve ter sido difícil para uma professora iniciante enfrentar tal situação, principalmente quando se sente desamparada. A professora se sentia responsável pela turma, mas também entendia que tinha pouco tempo para dar “conta” do que os alunos precisavam e daquilo que a escola queria.

Monografia F, p. 28.

Há indícios, então, pelos trechos analisados da monografia, que as alunas sentiram-se mais autorizadas a explicitar seu ponto de vista na seção de “discussão dos resultados”. As estudantes estabeleceram, portanto, uma relação de identidade com os dados

coletados e sentiram-se mais empoderadas e com uma certa autoridade para refletir e posicionarem-se diante daquilo que estavam abordando.

Bezerra (2015) ilumina essa questão ao afirmar que

a construção discursiva da identidade no ambiente acadêmico se dá fundamentalmente pela escrita, e esta se constitui ainda no diálogo de um escritor com outros escritores. Daí a relevância da categoria de intertextualidade para o exame das estratégias de que os escritores se utilizam para firmar suas posições em meio à comunidade acadêmica (BEZERRA, 2015, p. 73).

No caso da monografia em análise, a intertextualidade se processou de modo mais evidente no capítulo analítico do que no teórico. Provavelmente, porque foi nesse espaço que houve encorajamento para manifestação do ponto de vista, ao sentirem que havia uma identificação com os dados coletados. Afinal, foram elas quem obtiveram os resultados e, por isso, poderiam opinar sobre eles, refletir, articular com outros autores.

Ao compararmos os dois capítulos da monografia, foram identificadas diferenças nos modos de escrita e posicionamento no texto. Retomamos Zavala (2010, p. 81), acreditando que letramento não está ligado, somente, a formas de pensar, mas de “sentir e valorizar em relação a si mesmo”.

Por fim, destacamos as considerações de Zavala (2010), ancorada no conceito desenvolvido por Boughey (2000)⁶⁴ sobre escrita acadêmica, que reflete que:

produzir um texto acadêmico é como cantar uma música com um coro atrás. A necessidade de ter essas outras vozes para cantar em harmonia ou em oposição a elas é uma espécie de regra sobre a forma na qual se constrói o conhecimento acadêmico. O acadêmico não pode cantar sozinho porque outras vozes devem prover uma evidência para o que está cantando. Portanto, um texto acadêmico contém muitas vozes: ‘contém as vozes das autoridades que o autor cita e também contém a voz do autor que aparece em relação com estas outras vozes, com um solo que é respaldado num coro’ (ZAVALA, 2010, p. 76)

Assim, reconhecer os letramentos como uma prática social situada em um contexto sócio histórico, lançando um olhar para os diferentes prismas que envolvem essa prática - tais como alunos, professores, texto e instituição -, contribui para uma visão mais sensível dos Letramentos Acadêmicos e consequentemente dos processos de ensino-

⁶⁴ Boughey, C. Multiple Metaphors in an Understanding of Academic Literacy. **Teachers and Teaching: Theory and Practice**, 6 (3): 279-290, 2000.

aprendizagem envolvidos. Também possibilita uma discussão mais ampliada da escrita no ensino superior, levando em conta as relações de poder, a construção das identidades e as representações de escrita estabelecidas nesse contexto.

A problematização desses aspectos ainda não é uma constante no meio acadêmico, mas, como percebemos analisando o texto das alunas é possível fazer com que os estudantes compreendam como “cantar uma música com um coro atrás” ao produzir um texto acadêmico. Na verdade, compreendem muito mais que isso, pois, situam-se como partícipes de um processo que é para eles uma grande conquista.

Após análise sobre o processo de inserção de vozes e do ponto de vista, meu posicionamento diante do que foi discutido pode ser assim sintetizado:

- as ponderações, em sala de aula, sobre o gerenciamento de vozes e manifestação do ponto de vista engendraram questionamentos por parte dos alunos sobre práticas institucionais de avaliação. As relações de poder também foram parte deste enquadre: de um lado, os orientadores preferiam uma linguagem mais objetiva nos textos, indicando um “afastamento”, evitando, dessa forma, usos de recursos linguísticos que evidenciassem o ponto de vista dos autores da monografia; de outro, os estudantes que, durante o processo de produção da monografia sentiram necessidade/vontade de manifestarem seus pontos de vista;
- há indícios de que a prática de escrita da monografia tornou-se, de fato, um evento que colaborou com a construção da(s) identidade(s) dos alunos envolvidos, mesmo que de forma tímida. Quando o processo escritural é, realmente, compreendido com uma prática social, os usos linguísticos deixam de ser relativos apenas à superfície textual e passam a fazer parte de um contexto mais amplo. O processo de inserção de vozes e do ponto de vista na escrita da monografia é uma evidência disso. Assim, o que seria apenas uma questão de estilo de escrita, extrapolou o nível linguístico e alcançou reflexões sobre relações de poder e contribuiu para a construção de mais uma faceta da identidade dos alunos e também de suas representações sobre escrita;
- no que tange à análise do texto, pode-se dizer que os alunos sentiram-se mais autorizados a manifestarem seu ponto de vista na seção de “análise de dados” do que na seção de “revisão teórica”. Nesta, o ponto de vista, quando apareceu, se deu de forma tímida, enquanto naquela, a inserção de vozes e ponto de vista manifestaram-se

de diferentes formas: com o uso de marcadores de implicação e articulação entre diferentes autores e texto, por exemplo. Assim, há indícios de um empoderamento por meio da escrita quando os alunos se sentem responsáveis pelo trabalho desenvolvido. Na revisão de literatura, como membros menos experientes, sentiram-se menos autorizados a lançarem suas vozes no texto. Tais indícios corroboram com o que Ivanic (1998) disse: “escrever é um ato de identidade”.

A seguir, em função da discussão que emergiu da análise dos dados em torno das três categorias, aprofundaremos a reflexão discutindo as respostas dadas por discentes e docentes acerca da pergunta: qual a maior dificuldade dos alunos na construção da monografia? Voltamos, então, à pergunta norteadora da nossa investigação, que orientou toda a análise.

5.4 Dificuldades na produção da monografia na visão de alunos e de professores

As entrevistas semiestruturadas, feitas com alunos e professores, foram realizadas com o objetivo de tentar compreender melhor quais eram as reais dificuldades dos estudantes na produção da monografia. Na análise das categorias “dimensões escondidas”, “conteúdo temático” e “inserção de vozes”, percebemos como as relações de poder, construção de identidades e representação sobre a escrita são fatores determinantes na produção do gênero monografia no enquadre examinado.

Diante disso, resolvemos analisar as respostas de alunos e professores evidenciando uma pergunta que permeou todas as entrevistas: quais eram as maiores dificuldades encontradas pelos alunos no processo de produção da monografia. Tal questão era feita logo no início da entrevista, depois de uma conversa inicial com o entrevistado, mais descontraída, para uma maior desinibição. Analisaremos, a seguir, as respostas dadas pelas estudantes e pelos professores com o objetivo de complementar a análise das categorias.

Nos trechos subsequentes, há entrevistas com alunas sobre as suas dificuldades durante a realização da monografia:

Entrevistadora Qual foi a maior dificuldade que você teve no processo da monografia?

Ângela: A minha foi começar a escrever, acho que pra mim e pra o meu grupo

também. Porque é igual a gente sempre conversou, falar é muito fácil, ler é muito fácil, o problema é passar para o papel. Aí depois que a gente teve as aulas com você também, ah não pode copiar, tem que falar com as suas palavras, eu acho que esse processo é o mais difícil, porque entender você entende tudo o que você tá lendo, agora falar com as suas palavras sem deixar de fazer aquele sentido que tem que ter é difícil. Eu também acho difícil colocar os autores pra conversar, né? Porque cada um fala uma coisa e no fundo é a mesma coisa, mas é difícil você articular aquilo tudo pra ter coesão, né, eu acho isso complicado.

Entrevista com aluna Ângela

Na resposta acima, a aluna afirma que a maior dificuldade foi relativa à escrita, destacando a ação de “passar para o papel”, com as próprias palavras, o que o autor está dizendo. Também aponta a articulação entre autores como uma tarefa complicada. Retomamos, então, o que já debatemos anteriormente, na voz de Castelló et al (2011), Bazerman (2011) e Bezerra (2015) que denominam a tarefa de produzir um texto a partir de outro de **intertextualidade**⁶⁵.

Bezerra (2015, p. 66), ancorado nos pressupostos defendidos por Ivanic (1998), afirma que a intertextualidade pode ser compreendida como aspectos centrais do “processo pelo qual o estudante procura se apropriar dos discursos da comunidade acadêmica”. Ou seja, esse é um processo em que os alunos procuram produzir seu próprio texto reproduzindo outros textos com o objetivo de fazer parte ou se inserir em uma dada comunidade discursiva, no caso, a acadêmica. Para Ivanic (1998), essa é uma busca do discente pela construção de sua própria voz na prática de escrita.

Como já explanado na categoria “inserção de vozes”, para Matencio (2002), o processo de retextualização envolve o fenômeno intertextualidade na medida em que estabelece relações entre gêneros e textos e também o fenômeno de interdiscursividade porque cria relações entre discursos.

No que se refere à intertextualidade, Bezerra (2015) destaca que a questão crucial é o aluno compreender qual é a fronteira **entre construção de um texto a partir de outros** e o **plágio** (apropriação de textos de outrem, sem as devidas referências). O plágio é um conceito importante e caro à academia e discutido com os alunos da instituição desde os períodos iniciais do curso. Tanto Ivanic (1998) quanto Bezerra (2015) fazem uma discussão interessante sobre o assunto, defendendo que a fronteira entre intertextualidade e plágio é

⁶⁵ A escolha pela perspectiva de Castelló (2011); Bezerra (2015) e Ivanic (1998) justifica-se por terem abordagem teórico-metodológica que melhor responde nossas perguntas.

tênue, “embora a academia não só admita, mas valorize e até exija a primeira e rejeite decididamente o segundo” (BEZERRA, 2015, p. 67).

Na próxima entrevista, a aluna elenca os mesmos elementos: dificuldade em não copiar os trechos e estabelecer um diálogo entre os autores, considerando este último um dos maiores desafios enfrentados por ela. Também afirma, assim como a outra discente, que a leitura não foi um problema no processo.

Entrevistadora: Então, assim, a pergunta que eu queria fazer, assim, principal, é qual foi o maior entrave que você teve no processo de orientação da monografia?

Flávia: Então, acho que foi no começo de tudo, né? A gente tem que começar a escrever, então, você ler, acho que é tranquilo, né? Na hora de começar a escrever que eu acho que um dos desafios maiores que eu enfrentei foi esse, e de articular os autores um com o outro, foi acho que o meu, foi isso, é. [...]

Entrevistadora: tá, e como é que foi esse processo de leitura, assim?

Flávia: Ah, eu acho que foi tranquilo. Porque assim, em vista do início da faculdade para agora foi um processo tranquilo, porque no começo da faculdade a gente sempre tem assim, dificuldade, né? Porque é leitura acadêmica e tudo, mas eu acho que nesse período de leitura pra mim foi bem tranquilo. Os autores eram assim, fáceis de você ler, fazer a leitura dos textos, de você entender, eu acredito que foi tranquilo, da minha parte, sim.

Entrevista com aluna Flávia

Outra aluna também indica a escrita como dificuldade. Embora tenha falado de maneira mais generalizada, parece que se refere ao conceito de intertextualidade mencionado acima e aponta que demorou a perceber o **que** escrever e **como**:

Laura: E o que você achou mais difícil? Na questão da monografia.

Cláudia: escrever

Laura: a escrita?

Cláudia: unhum

Laura: em que aspecto?

Cláudia: ((barulho externo - respiração)) é porque você lê muita coisa e depois para poder você separar aquilo e colocar no papel. Isso foi, assim, muito difícil porque eu escrevi, eu fiz muito resumo até eu perceber o que eu tinha que escrever, como eu tinha que escrever.

Entrevista com aluna Cláudia

Também esta aluna apontou como obstáculo escrever com suas próprias palavras, sem copiar. Havia a preocupação em não plagiar, aspecto que era abordado pelos professores ao longo de todo o curso.

Entrevista dora: Entendi, e qual que foi a maior dificuldade que você teve no processo da monografia?

Deise: Ah, assim, a minha dificuldade foi colocar com as minhas palavras o que, assim, o que eu li, foi colocar com as minhas palavras, eu tinha uma dificuldade imensa de falar com as minhas palavras o que eu li, às vezes eu entendia, aí é aquela questão da cópia, não pode copiar, entendeu, muitas vezes eu ficava assim, ah marina [colega], eu não tô conseguindo mudar essa palavra, eu não tô conseguindo, é a questão da cópia, tava assim me dificultando, mas o restante assim, é tranquilo.

Entrevista dora: E de leitura? Você teve alguma dificuldade ou foi tranquilo?

Deise: Não, foi bem tranquilo, foi bem tranquilo.

Entrevista com a aluna Deise

Nesta entrevista, também foi destacada a dificuldade de escrita, mas, principalmente, a definição do tema a ser desenvolvido. Esse fato tornou-se um empecilho na escrita e trouxe consequências para a produção da monografia, tanto que não houve menção ao que realmente foi um obstáculo na escrita em si.

Entrevistadora: E em relação a leitura, quais as dificuldades? Vocês enfrentaram alguma, assim, de compreensão de texto?

Renata: Na minha parte não, até que a gente estava achando os textos bem bem fáceis, assim, de entender, os autores bem tranquilos porque a gente começou achando que iríamos falar de Vygotsky. Qual que foi o outro que você até falou com a gente? "não, vocês não vão entrar nesse", não lembro. eu sei que a gente nem pesquisou ele porque era uma linguagem mais complexa [Bakhtin]

entrevistadora: A primeira pergunta que eu te faço é justamente essa, qual foi a principal dificuldade?

Renata: Escrever

entrevistadora: É:: a escrita

Renata: O processo todo assim, em termos de apresentação, acho que foi o de menos para mim. Minha questão mesmo foi escrever, nem tanto escrever foi definir, igual você viu que a gente estava perdidíssima, assim, no início. Ainda mais que foi em grupo, cada uma pensando em uma coisa, estava difícil definir o que a gente queria.

Entrevista: O quê?

tadora
 Renata: O tema
 Entrevistadora: E: aí, quando vocês definiram o tema?
 Renata: Faltando um mês, dois meses, no máximo, assim, a gente ficou bem enrolada, a gente foi escrevendo e ainda não era aquilo, tanto é que eu comecei a ficar travada, nunca tive tanta dificuldade para escrever igual eu senti para fazer monografia [...]

Trecho de entrevista com a aluna Renata

As próximas estudantes, diferentemente de todas as outras alunas, afirmam que a maior dificuldade foi realizar a pesquisa de campo e enumeram o que foi mais complicado: coletar os dados, escrever sobre a pesquisa, fazer gráficos para a metodologia quantitativa. Depois, quando perguntadas, também mencionam o diálogo entre autores como fator de maior complexidade.

Cristina Ela orientou muito bem, e assim, de dificuldade que eu tive também, eu, particularmente, foi na pesquisa de campo. Eu não sabia coletar dados, eu não sabia como escrever, tanto depois que a nossa pesquisa mudou, iria ser quantitativa e depois qualitativa. "meu deus como eu vou fazer gráfico, eu não sei fazer isso". Aí assim, eu tive muita dificuldade em escrever a pesquisa de campo, em coletar, né, escrever os dados da análise, eu acho assim, muito importante a pesquisa

Sílvia: Achamos que não iria dar tempo

Cristina Nosso trabalho foi focado na pesquisa, mas eu fiquei dificuldade na pesquisa de campo, inclusive

Laura: E aí, assim, além da pesquisa de campo o que mais vocês acharam difícil? Qual foi o maior entrave, assim, que vocês tiveram?

Sílvia: Eu acho que foi, para mim em particular, foi a ideia de um autor com outro muito difícil

Laura: É, né

Cristina A gente nunca tinha feito isso, né, assim, a gente lia e "não era isso que eu queria escrever"

Sílvia: Na primeira seção, a gente escreveu dois autores, né, Cristina.

Cristina É::

Sílvia: Aí a Amanda [orientadora], "não, tá pouco, quero mais uma ideia de outro autor", "nossa senhora, tá bom já" ((risos))

Entrevista com as alunas Cristina e Silvia

É interessante observar que quando o aluno desenvolve uma pesquisa de campo as dificuldades apresentadas são diferentes: o enfoque dado pelas alunas foi relativo à pesquisa em si: coleta de dados, manipulação dos dados, elaboração de gráficos. A dificuldade de escrita se deu na comunicação dos resultados da pesquisa e no diálogo entre os autores (um nível mais elevado de intertextualidade).

Identificamos aqui tanto traços do modelo de socialização acadêmica como de letramentos acadêmicos, já que, segundo Lea e Street (2014), estes modelos não são estanques, ao contrário, se sobrepõem e se complementam. Se de um lado pode haver uma espécie de “aculturação” do aluno nas práticas de pesquisa, como é recorrente na socialização acadêmica, sem uma devida problematização das relações de poder e identidade; por outro, evidenciaram-se algumas práticas de pesquisa no discurso das alunas e por essa razão parecem estar mais inseridas no contexto, o que também é relevante.

Para autores como Bezerra (2015):

o envolvimento contínuo e crescente do aluno com a leitura e a produção dos gêneros mais valorizados na universidade, ou seja, a sua inserção nas práticas e eventos de letramento que cercam o discurso acadêmico, será um fator decisivo para a construção da sua identidade como participante legítimo e legitimado do ambiente acadêmico (BEZERRA, 2015, p. 65 – 66).

Assim, os alunos que conseguiram desenvolver pesquisa para a produção da monografia, de certa forma, parecem construir sua identidade no discurso acadêmico de maneira mais legitimada, porque estão mais ligados às práticas reais de escrita e aos eventos de letramentos do meio acadêmico. Na análise do texto feita na categoria “inserção de vozes” há indícios de que as escreventes se sentiram mais legitimadas na produção da pesquisa e isso refletiu em suas identidades e na forma de manifestação de seus pontos de vista.

A seguir, elencamos trechos das entrevistas com professores. Abaixo, a docente destaca, em primeiro lugar, como maior dificuldade na escrita da monografia a compreensão dos textos. Diz que há muita leitura, mas os estudantes não conseguem interpretar o que leem. Em seguida, como uma provável consequência da falta de compreensão leitora, não conseguem “colocar no papel” aquilo que foi lido.

Entrevistadora: Então, Simone, né, igual eu tinha te explicado, eu queria assim, tentar identificar as dificuldades que as alunas têm em relação à escrita da monografia ou à produção da monografia, e aí a primeira pergunta que eu queria te fazer é justamente

isso, o que você acha que é a maior dificuldade pra as alunas?

Simone: Pensando na monografia como um todo, né? Ah, eu acho que a maior dificuldade delas, por exemplo, é começar a ler, mas entender o que elas estão lendo, né? Muitas vezes, elas leem leem leem, mas elas não conseguem interpretar, elas não conseguem colocar no papel, né? A ideia daquilo que elas estão tirando, eu acho que é leitura e escrita.

Trecho da entrevista com professora Simone

Britto (2003, p. 176) defende que a capacidade de escrita e leitura dos alunos universitários está mais relacionada “às formas de acesso à cultura hegemônica e aos modos de argumentação científica que aos métodos de ensino de educação regular”. O acesso à cultura acadêmica não é fácil nem evidente para um membro novo. Não é, então, uma dificuldade “geral” de produção e compreensão de textos que esse estudante tem. As condições de produção são, em muitos aspectos, artificiais e por isso, muitas vezes, o aluno não sabe o que falar. Mas não por falta de leitura ou estudo, mas por não ter ciência de todos os fatores discursivos que uma produção textual acadêmica envolve. A inserção na cultura acadêmica é processual e, em muitos casos, o aluno não se sente parte constitutiva dela em função das relações de poder, representações e identidades construídas.

O professor, na resposta a seguir, comenta que os alunos têm dificuldades “de escrita e de interpretação”, no entanto, exemplifica principalmente aquelas relativas à formatação do texto e normas da ABNT. Esse aspecto, de fato, é importante, mas não é exatamente um problema de escrita ou compreensão, embora faça parte constitutiva do texto acadêmico:

Entrevistadora: Gustavo, como eu tinha te falado eu quero identificar as dificuldades dos alunos na produção da monografia. E, aí eu queria saber a partir da sua experiência como orientador, quais são as maiores dificuldades encontradas pelos alunos em relação à produção da monografia, na sua opinião, pela sua experiência porque você orienta muita gente também, né!?

Gustavo: É. Bem, os meus orientandos apresentam dificuldades de escrita, de interpretação, de construção de um texto acadêmico; então, citação, referenciação, não conseguem aplicar as normas. Não desconhecem as normas porque têm aulas de metodologia, mas não aplicam, na hora de aplicar, né? Eu corrijo o texto e vou colocando comentários do início ao fim e orientando ele a aplicar, ‘não é assim que faz, o recuo não é esse, essa citação

tem que ser é recuada ,não pode ser no corpo do texto. Então, na hora dele aplicar aquilo que ele aprendeu nas aulas de metodologia da pesquisa... Praticamente, a gente tem que refazer o curso refazer na hora

Entrevista professor Gustavo

No trecho acima, a visão de habilidades de estudos (STREET, 2010c) e da escrita com uma espécie de “dom” é evidenciada. Ainda que o trecho da entrevista possa apresentar apenas parcialmente o pensamento do docente, parece que os aspectos formais e de superfície textual chamam a atenção, pois identifica-os como sendo uma das dificuldades dos alunos.

Outra professora também apontou como principal dificuldade a leitura, e como consequência da falta de habilidade de leitura, a ausência da habilidade de escrita, afirmando que as estudantes “escrevem como falam”:

Entrevistadora [...] então a primeira pergunta é justamente essa, a partir da sua experiência como orientadora, o que você identifica que é, quais são as maiores dificuldades das alunas para fazer a monografia?

Lucia: Primeiro, eu acho que é a questão da leitura de textos acadêmicos, de se apropriarem das ideias de textos acadêmicos. Aí junto com isso vem a dificuldade da escrita, né, de escrita acadêmica, de escrita de um modo geral, e escrita acadêmica de um modo particular. Elas escrevem como falam então, assim, eu percebo isso, né, nos textos a escrita é como a fala. Então, eu vejo que a maior dificuldade é essa: não têm habilidade de leitura, principalmente de textos acadêmicos aí, como consequência, eu acho que a habilidade de escrita também deixa muito a desejar. Aí junta a questão de informática básica, de formatação, de aproveitar os recursos que o computador dá para poder auxiliar na feitura no trabalho, então junta isso tudo.

Entrevista professora Lucia

Acima, a professora mencionou as especificidades da leitura e da escrita acadêmicas, o que é importante, porque são modos diferentes e situados de ler e escrever.

A próxima entrevistada também sugeriu a leitura como o fator preponderante para possíveis obstáculos da construção da monografia. Segundo ela, a falta de base de práticas de leitura e de escrita na escola faz com que o aluno chegue à faculdade com um “processo muito rudimentar da língua portuguesa”, “sem nenhuma formação leitora ou mesmo de construção escrita”, conferindo a ele “uma visão limitada do mundo”. Esse modo de conceber a alfabetização e o letramento, segundo Street (2010b), está vinculado ao modelo

autônomo de letramento, ou seja, o letramento é descolado do contexto, da cultura, é independente.

O que o autor defende é que, muitas vezes, esses mitos relacionados aos letramentos não contribuem para pesquisas nessa área. Ele exemplifica com a clássica declaração de que alfabetizar as pessoas faz com que suas vidas melhorem, pois conseguirão pegar ônibus sozinhas. O autor refuta esse mito dizendo que há outras formas de usar adequadamente o ônibus que não sejam por meio da alfabetização formal. O que acontece, para Street (2010b, p.51), “é o uso simbólico do letramento e das práticas numéricas para trazer um sentimento de confiança, para fazer reinvidicações, mais do que uma função direta como muitas vezes é dito ou como os estereótipos dizem”.

Vejamos o trecho da entrevista:

entrev. Então, é isso, a primeira pergunta é essa: qual quais as maiores dificuldades que as alunas têm em relação com a construção da monografia, em sua opinião? O que você vê até como orientadora ou como professora mesmo, qual é a maior dificuldade?

Graça A maior dificuldade que elas têm é questão de compreensão da leitura, entendeu? Elas leem né, aí tem umas questões (pausa). Vou falar depois você organiza. Deve horrível né, fazer a leitura da minha entrevista, porque deve ter um monte de interrogação e reticências.

entrev. (risos) tem nada, nada.

Graça Primeiro, elas chegam ao curso de formação, sem a base, sem nenhuma formação leitora ou mesmo de construção da escrita, da compreensão da escrita, da língua portuguesa. Então, elas já chegam num processo muito rudimentar de aprendizagem da língua, né (pausa). Então, quer dizer, isso significa que, para mim a educação básica não está dando conta de ensinar ler e escrever e minimamente no processo de alfabetizar, de letrar então, nem se fala (pausa). Então, elas têm uma visão limitada de mundo. Tá, e aí o que dificulta a compreensão dos conceitos, dos conceitos que são trabalhados principalmente nos conceitos que são trabalhados na formação do professor que tem relação, assim, que tem uma relação, inter, multi, disciplinar? Então, elas precisam compreender sociologia, ciência política, e elas veem sem nenhuma base dessa formação. Então, a grande dificuldade que eu acho né, que eu penso que elas têm para escrever, para leitura e para escrita na academia é essa falta de compreensão mínima desses conhecimentos que são básicos para a compreensão de mundo. Sem compreender o mundo é muito difícil articular, ler e interpretar um texto, principalmente um texto acadêmico, concorda? Por quê? Porque elas veem sem o mínimo de domínio sobre conceitos que são essenciais

Entrevista professora Graça

Normalmente, quando se diz que o aluno não sabe ler e escrever associa-se a esse “déficit” à educação escolar e falta de hábito de leitura. O estudante, nessa perspectiva, é

considerado como uma categoria única e homogênea e as dificuldades são generalizadas (o que realmente significa não saber ler e escrever?). Desconsidera-se, nessa generalização, toda a história pregressa do aluno.

Britto (2003) defende a tese que as condições de produção de textos escolares (e acrescentamos, também as acadêmicas) são marcadas pela ausência de algumas características básicas como “sua funcionalidade, a subjetividade de seus locutores e interlocutores e o papel mediador da relação homem-mundo”. Em nossa concepção, embora “básicas”, tais características são negligenciadas e afetam enormemente as práticas de escrita e construção de identidade dos alunos.

Quatro dos cinco professores entrevistados destacaram a leitura como principal dificuldade na produção da monografia, atrelando a escrita à falta de compreensão leitora. Esse fato chama atenção porque nenhuma das alunas entrevistadas apontou a leitura como primeira dificuldade. Pelo contrário, o que sempre destacaram foi que ler os textos não era um empecilho. Algumas disseram que no início da faculdade era complicado compreender tantos textos acadêmicos, mas que ao longo do curso isso foi superado.

Ao que parece, havia divergência entre o que os professores consideravam como uma lacuna e a real dificuldade dos alunos. Isso, provavelmente, pode ter atrapalhado o contexto de orientação. É evidente que os professores associaram problemas de leitura e escrita, mas talvez tenham dado ênfase na orientação para questões de compreensão dos textos e dos conceitos a serem desenvolvidos na monografia em detrimento de aspectos linguísticos-discursivos do gênero. Isso também pode ter tensionado as relações entre alunos e professores. Os estudantes, talvez, tivessem uma determinada demanda de escrita e que, possivelmente, os professores não privilegiaram. Além do mais, essa atenção à leitura pode estar relacionada à importância que o conteúdo temático parece ter para alguns docentes e alunos, como debatido na seção anterior.

Os resultados indicam, dessa forma, um distanciamento entre as representações dos professores e as representações dos estudantes. Parece haver diferentes expectativas dependendo do papel social exercido. Se de um lado, para os professores entrevistados a compreensão leitora representava a principal dificuldade, para os alunos, residia na escrita (fundamentalmente, na intertextualidade). Os docentes, muitas vezes, na orientação, precisam indicar livros, explicar conceitos, delimitar o tema, sugerir abordagens aos alunos, mas, de uma maneira geral, não precisam escrever o texto em si, no máximo, o corrigem. Já os alunos têm como tarefa principal a escrita, uma atividade complexa e que não foi desenvolvida ao longo do curso, pelo menos de uma forma ampliada e com articulação entre diferentes

autores, como ocorre na monografia. Os papéis sociais podem, então, explicar, ao menos parcialmente, as diferenças entre essas representações: **ao professor cabe ler/avaliar o trabalho e explicar conceitos e o tema, ao aluno cabe escrever sobre esse tema.**

Sabemos que leitura e escrita estão intimamente relacionadas e, sobretudo, a leitura é importante para “alimentar” a escrita, entretanto um bom leitor, se não tiver prática de escrita, não será necessariamente um bom escritor. Vem à tona a importância de se abordar a ação de ler e escrever não apenas sob o prisma de ensino-aprendizagem, mas, sobretudo, em termos de práticas sociais e contextos de uso.

Barré-de-Miniac (2006), em estudo que propõe a revisão do que significa “aprender a ler e a escrever”, discute sobre as representações de leitura e escrita com uma articulação cognitivo-cultural. Para a autora, é importante que sejam desenvolvidas pesquisas sobre as “formas de usos dos diferentes instrumentos de escrita, dos processos implementados no nível da leitura e da escrita e, sobretudo, dos modos de gestão das relações entre esses diferentes instrumentos de comunicação” (BARRÉ-DE-MINIAC, 2006, p. 53). Os modos de gestão das relações entre leitura e escrita, no caso em análise, impactaram no contexto de produção. As diferentes representações desses instrumentos para alunos e professores podem ter dificultado as orientações para a escrita do gênero monografia. Faltaram, possivelmente, ferramentas para procedimentos didáticos adequados ao ensino de escrita do gênero e certa sensibilidade para entender, de fato, o que os alunos precisavam na produção da monografia.

Identificamos, ainda, que determinados professores acreditam em alguns mitos relacionados às práticas de leitura e de escrita. O primeiro deles refere-se ao fato de que um bom leitor necessariamente torna-se um bom escritor. Embora não haja essa fala explicitamente em nenhuma das entrevistas, o destaque dado à dificuldade de leitura pode ser também reflexo dessa crença, conforme discutido acima.

A ponderação de Schneuwly e Dolz (2004, p.78) contribui com o que estamos argumentando: “aprende-se a escrever escrevendo”. Dessa forma, é a prática de escrita (e não a leitura por si só) que efetivamente vai contribuir para que o aluno escreva melhor.

Para Barré-de-Miniac (2006) é necessário que haja

análises finas das escolhas operadas pelos leitores/escritores em função das tarefas a realizar e/ou dos suportes dados ou solicitados permitiriam ultrapassar o nível dos **discursos alarmistas ou ideológicos** relativos aos riscos de **predominância de um instrumento sobre outro**, e forneceriam **instrumentos de formação** nestes usos cada vez mais complexos e

diversificados da escrita (BARRÉ-DE-MINIAC, 2006, p. 53, grifos nossos).

Não é o caso de se sobrepor leitura ou escrita, mas de evitar que os “discursos alarmistas” comprometam o processo pedagógico que permeia as práticas de escrita. É importante que os instrumentos de formação estejam voltados para uma perspectiva ideológica dos letramentos, considerando aspectos que vão além dos linguísticos.

Em segundo lugar, ressaltamos que escrever como se fala, em um texto acadêmico, pode ser considerada uma prática inadequada, porém, essa afirmação deveria ser investigada mais detidamente, com o objetivo de averiguar quais são, de fato, os aspectos da oralidade na escrita e em que medida são prejudiciais à formalidade que o contexto exige. Corrêa (2001) debate essa questão destacando que a heterogeneidade é uma característica da escrita e quando não há o reconhecimento disso, é vista por um critério de “pureza”. Por esse critério, a relação oral/escrito é compreendida como uma interferência do oral no escrito: “ainda que raramente de forma explícita, o ideal de pureza da escrita é de tal modo assumido como critério de julgamento de textos escritos que a recomendação, sempre repetida, é a de que se deve evitar a interferência do oral no escrito” (CORRÊA, 2001, p. 147).

Assim, para o autor, identifica-se nessa perspectiva, uma atenção ao produto e não ao processo de produção escrita, normalmente idealizada, com base nos “grandes escritores”. Corrêa (2001, p. 148) conclui, chamando atenção ao que denomina de “esquecimento propriamente linguístico da heterogeneidade da escrita”. Para ele,

esse esquecimento tem sido tomado como critério básico de avaliação do produto escrito e que revela e ampara uma prática pedagógica que não apenas desconsidera a heterogeneidade **da** escrita, mas recusa-se a reconhecer qualquer heterogeneidade **na** escrita. Contraditoriamente, é esse ideal de pureza, erigido em critério de avaliação e julgamento do texto escrito, que está na base da constatação da indiscutível presença do oral no escrito. Constata-se, por outro lado, que é justamente a identificação das marcas linguísticas que evidenciam a anterioridade do caráter híbrido das práticas orais/faladas e letradas/escritas que leva a escola a punir – numa espécie de recusa deste reconhecimento- “a interferência do oral no escrito”, caracterizando-a como índice de baixa escolaridade (CORRÊA, 2001, p. 148).

O autor, portanto, defende que devemos não só reconhecer a heterogeneidade **da** escrita, mas, sobretudo, **na** escrita. Essa redefinição de valores poderia levar a um trabalho com a escrita de forma que explicitasse melhor as representações que o aluno faz de suas formas de escrever. O professor também trabalharia com diferentes critérios de avaliação na

produção de texto, como diversidade de interlocutores, de gêneros, de objetivos, entre outros. As instituições de ensino, entretanto, associam essa característica aos índices de baixa escolaridade. Tal fato parece ser recorrente também no meio acadêmico, evidenciando-se uma crença no modelo de “habilidades de estudos” dos sujeitos (STREET, 2010c), em que reside a convicção de que dominar aspectos da superfície textual é condição suficiente para o domínio da escrita acadêmica.

Corrêa (2010), entretanto, identifica a falta de autonomia da escrita em relação à fala no processo de escrita. Defende também o estatuto não autônomo da fala e acrescenta que a estabilidade da escrita é contingencial. Para o autor, a escrita é fixável no espaço, mas flexível em relação ao objeto que a guarda. A visibilidade do produto gráfico, para Corrêa (2010), dá à escrita “propriedade de permanecer no tempo, permitindo a fixação da memória de uma dada cultura de modo a registrar o testemunho, independente da presença da testemunha”. Entretanto, ressalta-se que a “visibilidade invariante” da escrita é tomada equivocadamente como um “registro de sentido invariante, equívoco ligado a uma concepção de leitura como simples decodificação” (CORRÊA, 2010, p. 629).

Por isso, para o autor,

a diversidade de tipos de letramento (para além do domínio da escrita alfabética), suas formas de manifestação (diferentes formas de escrita e suas combinações, inclusive com a própria oralidade); os espaços sociais em que circulam e se cruzam; a não autonomia da escrita alfabética em relação à linguagem articulada (não autonomia mostrada na gênese dessa escrita e nas retomadas dessa gênese no processo de escrita) são alguns elementos que caracterizam a heterogeneidade da escrita (CORRÊA, 2010, p. 630).

As características elencadas acima revelam a necessidade de se repensar sobre os mitos relacionados à influência da oralidade na escrita, conforme já discutido de forma ampla em trabalhos como de Galvão e Batista (2006) e Street (2015).

Por fim, ainda que seja prudente modalizar expressões como “nenhuma formação leitora”, “processo rudimentar de aprendizagem da língua”, pois podem não expressar literalmente a opinião de quem as proferiu, devemos refletir sobre o que foi dito, principalmente no que se refere a delegar à escola básica uma formação que não é exclusivamente dela, tampouco, imputar ao letramento escolar as “deficiências” de leitura e escrita de um aluno. Evidentemente, o letramento escolar não está distante do letramento acadêmico. Alguns estudiosos como Street e Lea (2011) e Corrêa (2011) defendem que os letramentos acadêmicos podem ser discutidos no âmbito escolar, assim como há práticas de

letramento escolar no meio acadêmico. No entanto, como pudemos observar ao longo desta tese, há práticas de letramentos acadêmicos específicas para quem está no ensino superior, sendo a escrita da monografia uma delas.

Dessa forma, certas práticas serão aprendidas (e exigidas) apenas na esfera acadêmica e as dificuldades relativas à produção desse gênero não estão somente na superfície textual ou em processos de escrita gerais, mas relacionados, sobretudo, às relações de poder presentes em cada contexto específico, às práticas situadas de escrita na instituição na qual os indivíduos estão inseridos, bem como à área do conhecimento. Tais discussões não são exclusivas do letramento acadêmico ou escolar, pois envolvem qualquer grau ou tipo de letramento.

Nesse último trecho de entrevista, o professor destacou aspectos diferentes dos outros entrevistados. Como primeira dificuldade para a construção da monografia pelos alunos, disse que o **medo** é um dos fatores principais. Em seguida, apontou a **escrita** como um obstáculo e especificou o tipo de dificuldade (diálogo entre autores, por exemplo). Destacou também a falta da **prática de pesquisa** ao longo do curso, vista, por ele, como um processo e não como um produto, evidenciando, a nosso ver, uma maior sensibilidade aos letramentos acadêmicos vivenciados pelos alunos.

Entrevistadora: [...] eu quero assim saber a partir da sua experiência como orientador: quais são as maiores dificuldades encontradas pelos alunos em relação à construção da monografia? O que você identifica que é o maior entrave para os alunos no processo de fazer a monografia?

Luciano: São vários, os fatores que influenciam. Primeiro acho que tem uma coisa que é um medo, né? Um medo de começar a pensar para poder escrever, então acho que tem que começar a superar esse medo, esse é um dos fatores. Eu acho que o outro é a ausência completa de exercícios de escrita, que eu vejo que a escola básica, ela não ensina a escrever, porque escrever não significa copiar, transcrever é: escrever é a partir do que pensa, do que reflete, é produzir, de fato. Eu acho que a escola não preparou o aluno pra transcrever aquilo que pensa ou escrever aquilo que pensa. Então, pensar de forma lógica, concatenada e sistemática, o pessoal não tem esse hábito, né? Claro que a faculdade também tem a dificuldade de trabalhar essa dimensão da escrita, isso seria uma das coisas por parte do aluno. Outra questão é a seguinte: escrever uma monografia, TCC, trabalho de conclusão de curso, precisa que o aluno conheça e apreenda alguma técnica de pesquisa durante o curso, então a ausência do conhecimento como técnica mínima que seja. É isso que eu tenho percebido, não têm uma técnica. Não aprenderam a fazer, no máximo conseguem fazer uma parcial leitura bibliográfica, mas de forma muito parcial. Eles não conseguem, por exemplo, colocar dois autores em diálogo, ou

dois autores que se complementam, ou dois autores que se opõem. Eles não conseguem fazer esse diálogo com os autores, então acho que essa também é uma grande dificuldade. E outra questão é a seguinte, a prática mostra que o aluno, há uma boa parte dos alunos que deixam essa atividade como uma coisa pra o final mesmo, né? Então, isso tem dificultado muito, porque aí entra no desespero, aí quando ele percebe que começa a, vamos dizer assim, desenvolver um pouco de monografia, já acabou o prazo de entrega. E aí ele tá entrando num pique legal, já acabou o prazo, tem que entregar. E quando ele começa a entender, aí depois quando orientador, banca, chama a atenção, faz muitas observações e a avaliação fica aquém do que ele espera, ele entra em desespero, ele acha que merece muito mais pelo esforço que ele fez nos últimos dois meses, três meses. Então, ele acha que esse esforço é por que ele devia ser aprovado, mas o problema é que quando ele começa, acabou, quando ele começa a entender um pouquinho, acabou. Aí ele acha que a banca, enfim, quem tá avaliando o TCC, vai compreender esse esforço que ele fez né? Aí que entra o conflito, que muitos ficam muito decepcionados. É uma experiência como sábado agora, né, uma banca, a aluna fez em três meses, com muito trabalho, mas em três meses com um esforço muito grande. Aí quando a banca deu a nota ela ficou muito triste porque ela achava que merecia muito mais, mas o trabalho estava começando. Quando o aluno tá começando tem que entregar, então, eu acho que a questão da ausência de um hábito de escrita, a ausência de leituras que permitem o raciocínio, desconhecimento de qualquer técnica de pesquisa, né, e essa questão de ser uma atividade deixada para o último momento, como se fosse a última coisa a ser feita, não é, o nosso trabalho é um processo, então, isso tem dificultado muito.

Entrevista professor Luciano

Vimos, então, nessa entrevista que aspectos como organização do tempo, por parte dos alunos, nem sempre era proveitosa, pois “deixavam essa atividade como uma coisa para o final”. Acreditamos que essa não é uma realidade encontrada exclusivamente nessa instituição, pois, ainda que não seja um dado empírico, pela nossa experiência, percebemos essa como uma prática comum.

A reflexão trazida pelo professor mostra que muitos alunos também lidam com a produção da monografia mais como um produto que um processo. Essa é uma evidência que não são apenas os professores que incorporam o modelo autônomo de letramentos (STREET, 1984), mas também os estudantes.

O que identificamos é que são muitos os fatores que podem promover dificuldades na construção da monografia. É importante destacar que alunos e professores-orientadores estão no cerne da questão, entretanto, outros aspectos têm que ser também elencados, inclusive os institucionais: qual é o valor dado pela instituição à pesquisa? Quais são as condições de orientação dadas tanto a professores quanto aos alunos? Quais são as

práticas de pesquisa existentes ao longo do curso? Como são desenvolvidas as práticas de pesquisa? Como é a organização curricular no que tange a pesquisa?

Essas são questões que também influenciam na construção da monografia, por isso entendemos a importância de abordar a investigação da natureza das dificuldades dos alunos na escrita da monografia de uma perspectiva dos Letramentos Acadêmicos. A partir um viés etnográfico, buscamos entender não só os aspectos linguísticos com análise dos textos, mas o que está em jogo quando se produz um gênero acadêmico peculiar como a monografia. Daí a relevância de se conceber os letramentos como prática social e a escrita não apenas como um produto em si mesma, mas como algo que é construído em contextos mais amplos, que englobam relações de poder, questões institucionais e também curriculares.

Em suma, sobre as dificuldades na produção da monografia, na perspectiva de alunos e professores, defendo que:

- fazer parte de uma nova cultura, como membro identitário não é fácil: é necessário construir um caminho que envolve diversos fatores sociais, históricos, contextuais, emocionais, institucionais, curriculares. Relações de poder, identidade e representação fazem parte desse processo. Entretanto, esses aspectos não são problematizados devidamente, justamente nos contextos em que são desenvolvidos. O que temos observado é que são delegadas à escola (ou ao fracasso escolar) e às (baixas) condições sociais dos alunos as dificuldades de escrita que estão no meio acadêmico. Este é um ambiente repleto de complexidades e heterogeneidades e não podemos encarar suas questões como “herdadas” de outras instâncias sociais. Em decorrência disso, o aluno é visto como pertencente a um grupo homogêneo (“o perfil do nosso aluno é esse”), desconsiderando suas particularidades, seus letramentos, sua história de vida;
- é importante salientar que, ao discutirmos o processo de ensino-aprendizagem, não estamos isolando os fatores escolares e socioeconômicos dos alunos, mas não nos limitamos a eles, evitando a reprodução de clichês, como o alarde em torno da “falta de hábito de leitura do brasileiro”. Esse é um enquadre que precisa ser problematizado e discutido com embasamento em dados empíricos, num viés histórico-cultural e sociointeracionista e uma metodologia etnográfica, culturalmente mais sensível;

- há uma divergência entre as representações dos alunos e professores sobre as dificuldades de escrita da monografia: estes atribuem como problema a leitura, enquanto aqueles atribuem a escrita (intertextualidade) o principal obstáculo para o desenvolvimento da monografia. A que se deve essa divergência? Seria negligência por parte dos professores? Falta de sensibilidade às necessidades dos alunos? Achamos que não. O que ficou lacunar foi justamente trazer à tona **problematizações das relações de poder**, reflexão sobre a **construção identitária** de todos os participantes do processo, **confrontação das representações** de alunos e professores das práticas leitoras e escritoras.

Por fim, à guisa de conclusão, a intertextualidade e consequentemente a escrita acadêmica de uma maneira geral, conforme Bazerman (2011) destaca, não pode ser vista apenas como uma questão de relação entre textos. O que importa é **como usamos** tais textos, **para que os usamos** e **como nos posicionamos** diante deles, como escritores, a fim de construirmos nossos próprios argumentos. É dessa maneira que afiançamos que a escrita, como um evento social, é também construção de identidade fortemente marcada por ideologias, crenças e concepções de vida.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Não há uma palavra que seja a primeira ou a última e não há limites para o contexto dialógico (ele se estira para um passado ilimitado e para um futuro ilimitado). Mesmo os sentidos passados, isto é, aqueles que nasceram no diálogo dos séculos passados, não podem nunca ser estabilizados (finalizados, encerrados de uma vez por todas) – eles sempre se modificarão (serão renovados) no desenrolar subsequente e futuro diálogo. Em qualquer momento do desenvolvimento do diálogo, existem quantidades imensas, ilimitadas de sentidos contextuais esquecidos, mas em determinados momentos do desenrolar posterior do diálogo ele são lembrados e receberão vigor numa forma renovada (num contexto novo). Nada está morto de maneira absoluta: todo sentido terá seu festivo retorno. O problema da grande temporalidade”. Mikhail Bakhtin (tradução de Faraco, 2009).

Esta tese pretendeu compreender quais são as reais dificuldades dos alunos no processo de produção da monografia, um gênero exigido como requisito do trabalho de conclusão de curso em uma faculdade particular, no curso de Pedagogia. Para cumprir esse objetivo geral, buscamos analisar sob um viés etnográfico as práticas de letramentos em torno da produção desse gênero, no contexto mencionado. Discutimos, nesse sentido, sobre as práticas de leitura e escrita acadêmicas à luz dos Novos Estudos de Letramento, dentro da perspectiva dialógica de Bakhtin, bem como sob alguns aspectos do Interacionismo Sociodiscursivo, em sua vertente didática.

Alguns conceitos foram cruciais para o desenvolvimento deste trabalho: as diferentes perspectivas de leitura e escrita no meio acadêmico, conforme proposto pelo grupo Novos Estudos de Letramento (habilidades de estudo, socialização acadêmica e letramentos acadêmicos), ajudaram na compreensão de como se estabelecem determinadas relações de poder na academia.

O conceito de gênero, sob uma perspectiva dialógica, como proposto por Bakhtin (2010), aliando-se ao viés didático do Interacionismo Sociodiscursivo, mostrou-se produtivo nas discussões sobre o ensino em espiral e progressão curricular de modo a ajudar no desenvolvimento das capacidades de linguagem dos aprendizes. Essas teorias nos ajudaram a compreender melhor os processos que envolvem a produção do gênero monografia em um curso de formação de professores, no caso, Pedagogia.

O percurso analítico envolveu um extenso número de dados, pois foram aulas gravadas ao longo de um semestre, duas vezes por semana, com média de uma hora e quarenta cada uma delas. Além disso, houve entrevista com professores e alunos, além do contato com cinco monografias produzidas pelas alunas do curso.

Para travar tal discussão, apoiamo-nos ainda, na vertente teórica dos Letramentos Acadêmicos. Esse aporte foi de fundamental importância no direcionamento da pesquisa, porque os estudos desenvolvidos por esse grupo de pesquisadores concebem as atividades de leitura e escrita como práticas sociais historicamente situadas e promovem uma visão ideológica dos letramentos. Essa visão ideológica, em contraposição ao modelo autônomo de letramento, tem um valor simbólico muito forte, principalmente quando pensamos em um contexto de ensino-aprendizagem.

O modelo ideológico não só leva em conta a história pregressa de letramentos dos sujeitos, como busca considerar, no contexto educacional, questões que ainda hoje não são valorizadas ou, ao menos, não são contempladas devidamente: construção da identidade, a história do aluno, sua representação de leitura e escrita, as relações de poder existentes, as convenções institucionais onde ocorrem os eventos. Embora não sejam conceitos novos, essas questões, ainda nos dias de hoje, em determinados contextos, quando são consideradas, são tidas como periféricas. Entretanto, os estudos pautados nos Letramentos Acadêmicos trazem ao cerne da discussão aquilo que sempre esteve à margem.

Ao entrar em contato com pesquisas dessa natureza fiquei motivada a desenvolver um trabalho que contribuísse para a consolidação de estudos que têm características como as descritas acima. O processo não é fácil, por isso desenvolvi alguns estudos pilotos para verificar se as asserções iniciais eram adequadas.

Inicialmente, analisamos um manual de orientação de trabalhos de conclusão de curso com a finalidade de verificar se esse seria um bom recurso para consulta e ajuda para a produção da monografia. Vimos que a falta de uma perspectiva teórica para tais documentos não contribui para a promoção dos Letramentos Acadêmicos. Nesse sentido, buscamos debater sobre as práticas de pesquisa e ensino, além da importância do aporte teórico na condução de tais atividades. Ressaltamos, novamente, como o Interacionismo Sociodiscursivo pode contribuir para a didática dos gêneros, principalmente, no caso da nossa investigação, no que tange aos conceitos de capacidades de linguagem. O trabalho sistematizado por meio do modelo didático de gênero e das sequências didáticas complementam de forma fundamental as atividades de ensino-aprendizagem. Mas para que o docente lance mão de tais conceitos e os use em suas experiências didáticas, acreditamos que

processos de formação continuada são importantes para que o professor efetivamente se aproprie de tais conceitos e possa usá-los de forma adequada em suas experiências didáticas.

Na sequência, desenvolvemos um estudo de cunho exploratório, a partir de entrevista semiestruturada, cujo objetivo foi verificar se alunas do curso reconheciam a monografia como gênero e compreendiam seus propósitos comunicativos.

Os resultados apontaram que não há consciência nem da monografia como gênero nem de seus propósitos. Para essas alunas, a monografia é apenas um requisito a ser cumprido. Ou seja, elas não compreendem que a construção desse gênero é um momento de aprofundamento em um tema específico, uma experiência de pesquisa. Quando há uma conscientização sobre os propósitos comunicativos de se produzir um determinado gênero em uma dada comunidade discursiva, sua construção pode tornar-se mais fácil e mais adequada, porque passa a ter um caráter **social**. Ressaltamos, também, a importância de o aluno reconhecer seu papel social no contexto acadêmico e de ter a oportunidade de refletir sobre as relações de poder ali estabelecidas.

Esses estudos preliminares fortaleceram a hipótese de que, ainda nos dias de hoje, as práticas de escrita são vistas como um **produto** e não como um **processo**. Tal visão não é apenas dos professores, mas também dos alunos e é institucionalmente reforçada. Essa forma de conceber a produção de um gênero como um produto e não como uma prática social colabora para as dificuldades de sua produção. É muito complicado, portanto, cumprir determinadas tarefas sem saber o porquê de fazê-las. Como a escrita não é um dom, nem uma atividade cognitiva individual, escrever para cumprir um requisito, sem ter ciência do que significa realmente, torna o processo muito mais complexo. Isso pode deixar a impressão de que aqueles que conseguem êxito são os que têm o dom de escrever e as dificuldades são de ordem pessoal, apenas para aqueles que têm algum “*déficit*”.

Os estudos de cunho etnográfico, nesse sentido, ajudam a compreender melhor os meandros do que realmente significa “letramentos como prática social”, porque o analista vivencia tais práticas, conversa (por meio das entrevistas) com os sujeitos envolvidos, observa as práticas institucionais, tem contato com o texto e o processo de produção textual. Acredito que esse contato mais próximo com contexto em análise é um diferencial deste trabalho, pois possibilita um olhar mais amplo das atividades ocorridas em torno do gênero analisado.

Se eu tivesse optado por apenas analisar as convenções de escrita acadêmicas no texto, é provável que as conclusões fossem outras: na observação do texto por si só, o gerenciamento de vozes não foi um grande problema, pois houve formas de menção ao

autor, de acordo com as normas da ABNT, de maneira satisfatória. Entretanto, sabemos que a questão da inserção de vozes e do ponto de vista foi altamente problematizada nas aulas e com os orientadores e isso certamente se refletiu na escrita, conforme relatos apresentados nas entrevistas semiestruturadas. Quando, na análise, triangulamos os dados das aulas, das entrevistas de alunos e professores e o texto, percebemos que pode ter havido, em alguma medida, um processo de empoderamento dos alunos por meio de suas práticas escriturais. Quando as alunas, na monografia em análise, discutiram os dados, houve um maior posicionamento dos pontos de vistas das escreventes. É relevante lembrar que no início da escrita, os alunos não estavam autorizados a manifestarem seus pontos de vista, nem por orientadores, nem por alguns professores ou até mesmo pela instituição. Portanto, essa “autoridade” na escrita, ainda que não tenha sido “absoluta”, existiu e foi parte de uma **construção** que envolveu diversos fatores, principalmente os contextuais, pois foi nas aulas, nas orientações e na elaboração do texto em si que isso se desenvolveu. Nesse sentido, é importante destacar que a construção textual extrapolou o nível linguístico e abarcou questões de contestação, empoderamento, identidade que estão no nível sociodiscursivo. Essas postulações podem contribuir com os debates travados na área dos Letramentos Acadêmicos.

Ao longo da elaboração desta tese, entrei em contato com um conceito que até então desconhecia: **reflexividade**. Paschotte-Vieira, a partir das postulações de Davies (2002), explica que reflexividade “significa uma volta sobre si mesmo, um processo de autorreferência” (2014, p. 1). Segundo a autora, é por meio da reflexividade que os pesquisadores são levados a refletir sobre como a pesquisa pode ser afetada pelo pessoal e pelo processo de fazer pesquisa. Principalmente em pesquisas etnográficas e sociais, os sujeitos envolvidos ficam próximos e dentro deste contexto, afetam e são afetados ao longo da atividade de pesquisa.

Se no início desta pesquisa acreditava que as inquietações que me levaram a elaborar meu projeto eram estritamente profissionais, hoje, tenho certeza de que, além das questões vividas no trabalho, como professora e orientadora de alunos de graduação e pós-graduação *lato sensu*, muito das escolhas feitas ao longo de todo esse processo são também pessoais: seja pelas minhas experiências de escrita na graduação e no mestrado, seja como participante de um grupo de pesquisa de formação de professores por mais de dez anos, seja na interlocução com professores e pesquisadores da área da linguagem e da educação, seja por minha insegurança e autoexigência relativas à escrita. É provável que minha vontade de

“ajudar” meus alunos tenha vindo da falta de ajuda que tive na graduação e no mestrado nas minhas práticas de pesquisa.

Nessa perspectiva de “ajudar”, percebo, ao final do processo da tese, depois de ouvir e ler minhas aulas na turma alvo deste estudo que, entre tropeços e acertos, transpus minhas próprias necessidades como aluna, escritora e pesquisadora para meu trabalho docente e, em decorrência, para a minha pesquisa. Percebi, por exemplo, que determinadas atitudes em aula, por mais boa vontade que eu tivesse, eram revestidas do que hoje eu entendo como uma prática dentro do modelo autônomo de letramento, habilidades de estudo e socialização acadêmica. Felizmente, muito do que promovi em aula e nas orientações também tem relação com o modelo ideológico e de letramentos acadêmicos.

Entre os erros e acertos sempre tive em mente a crença na prática de letramentos como uma atividade social, que não acontece por si só, não é um dom, tampouco um produto. Na minha práxis docente também busquei me ancorar no dialogismo bakhtiniano, pois sempre acreditei que o *outro* é parte constitutiva do *eu*. Ler, escrever, estudar, pesquisar, orientar, ser orientado, dar e assistir aulas só faz sentido quando há interação com o outro. Assim, nem sempre foi fácil construir um distanciamento dos dados, não sentir consternação ao ouvir de outros docentes que os alunos são analfabetos funcionais, que não sabem ler e escrever.

A violência simbólica de determinadas formas de pensar, como as descritas acima, de algum modo, impulsionaram-me a querer entender quais são as reais dificuldades no processo de escrita de um gênero, como a monografia. A responsabilidade é da escola? Da falta de compreensão leitora? Falta de dedicação dos alunos? Falta de orientação dos professores? De fato, essas questões não podem ser ignoradas e entram em cena quando lançamos um olhar mais analítico na busca de encontrar tais dificuldades. Mas, não são só elas que constituem os obstáculos do processo de construção de pesquisa e da comunicação escrita de seus resultados. Ao longo do processo fui amadurecendo meu modo de conceber e analisar os dados, buscando, também, um olhar mais sensível para as entrevistas dos professores e menos passional para as aulas.

Como vimos, as relações de poder permeiam sobremaneira as práticas de escrita. Na verdade, ao que parece, são elas que acabam guiando boa parte do processo. Esse é um percurso que deve ser marcado pela dialogia na busca da integração dos sujeitos envolvidos nas práticas acadêmicas, fazendo que tais sujeitos se sintam partícipes do processo como protagonistas. As relações de poder vão existir sempre e isso não constitui por si só um problema. A questão que envolve tais relações é que elas não podem ser opressoras na

tentativa de apagar a voz dos membros menos experientes de uma dada comunidade discursiva.

O discurso do *déficit* ainda está arraigado nas instituições de ensino, portanto, nos seus sujeitos. Penso que uma das contribuições desta tese é que, a partir da negação desse discurso, busca-se uma visão alternativa de ensino-aprendizagem com maior sensibilidade para a visão do aluno e de sua história no processo de produção da monografia.

Por fim, retomando a epígrafe destas considerações finais, “não há uma palavra que seja a primeira ou a última e não há limites para o contexto dialógico (ele se estira para um passado ilimitado e para um futuro ilimitado)”. Sabemos que a discussão levantada aqui é apenas a ponta do *iceberg*. Ainda há muito que ser investigado. Reconhecemos, por exemplo, a necessidade de verificação em mais exemplares dos textos para saber de que maneira a manifestação da inserção de vozes e do ponto de vista aconteceu em outras monografias. Também seria interessante observar se o gerenciamento de vozes se dá de forma diferente em texto com pesquisa e em textos com revisão bibliográfica apenas. A discussão em torno da representação que o aluno faz da leitura e da escrita poderia, igualmente, ser um dado complementar interessante. Além do que já foi dito, investigar qual é a visão dos professores-orientadores sobre suas próprias práticas de letramentos acadêmicos (por exemplo, o envolvimento com grupos de pesquisa, orientações, publicações) traria outra perspectiva às reflexões. Há, dessa forma, um vasto campo para pesquisas na área, e esperamos, pelo exposto, que tais pesquisas considerem cada vez mais os princípios dialógicos entre sujeitos, suas histórias, o contexto situado e institucional e, ainda, o texto.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Dalmazo Afonso. **Estudo de caso em Pesquisa e Avaliação Educacional**. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

_____. **Etnografia na prática escolar**. 18.ed. Campinas: Papirus, 2014.

_____. **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 9. ed. Campinas: Papirus, 2008.

ARAÚJO, Antônia Dilamar. Gêneros textuais acadêmicos: reflexões sobre metodologias de investigação. *Revista de Letras*, n. 26, vol. 1 jan/dez 2004. P. 21-27

_____. A subjetividade na construção de significados: uma análise da escrita de artigos de pesquisa. **Revista de Letras**, n. 31, vol. 1/2, jan./dez. 2012.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 10520**: informação e documentação: citações em documentos: apresentação. Rio de Janeiro, 2002.

_____. **NBR 6023** : informação e documentação: referências - elaboração. Rio de Janeiro, 2002.

_____. **NBR 6022**: informação e documentação: artigo em publicação periódica científica impressa. Rio de Janeiro, 2003.

_____. **NBR 14724**: : informação e documentação: trabalhos acadêmicos: apresentação. Rio de Janeiro, 2011.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

BAKHTIN, Mikhail/VOLOCHÍNOV. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Franteschi Vieira. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

BARBIER, René. **Pesquisa-Ação**. Lucie Didio. Brasília: Liber Livros, 2007.

BARRÉ-DE-MINIAC, C. Saber ler e escrever numa dada sociedade. Tradução de Marcos Bagno. In: CORRÊA, Manuel. Luiz. Gonçalves.; BOCH, Françoise. (Org.). **Ensino de língua**: representação e letramento. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006. p. 37-57.

BARROS, Webert Cavalcanti. Das práticas de plágio à autonomia textual. In: PEREIRA, Regina Celi Mendes (org.). **Ateliê de gêneros acadêmicos**: didatização e construção de saberes. João Pessoa: Ideia, 2014.

BARROS, Eliana Merlin Deganutti. **Gestos de ensinar e de aprender gêneros textuais**: a sequência didática como instrumento de mediação. 2012. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) Universidade Estadual de Londrina.

BARTON, David; HAMILTON, Mary. Literacy practices. In: BARTON, David; HAMILTON, Mary; IVANIC, Roz. **Situated Literacies**: reading and writing in context. London: Routledge, 2000.

BEZERRA, Benedito. Letramentos acadêmicos e construção da identidade: a produção do artigo científico por alunos de graduação. **Linguagem em (Dis)curso** – LemD, Tubarão, SC, v. 15, n. 1, p. 61-76, jan./abr. 2015.

BIASI-RODRIGUES, Bernadete; ARAÚJO, Júlio. Cesar.; SOUSA, Socorro. Cláudia. T. (Org.). **Gêneros textuais e comunidades discursivas**: um diálogo com John Swales. Juiz de Fora: Autêntica, 2009.

BLOMMAERT, J. Bourdieu the ethnographer: The ethnographic grounding of habitus and voice. **The Translator**, Manchester, UK, v. 11, n. 2, p. 219-236, 2005.

BOCH, Françoise ; GROSSMANN, Francis. Referir-se ao discurso do outro: alguns elementos de comparação entre especialistas e principiantes. Tradução de Malu Matencio. **SCRIPTA**, Belo Horizonte, v. 6, n. 11, p. 97-108, 2002.

BONINI, Adair. Metodologias do ensino de produção textual: a perspectiva da enunciação e o papel da Psicolinguística. **Perspectiva**, Florianópolis, v.20, n.01, p.23-47, jan./jun. 2002

BRASIL, Secretaria de Educação fundamental. Ministério de Educação e Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa**. Brasília, 1998.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno. Parecer CNE/CP no. 1 de 15 de maio de 2006.

BRONCKART, Jean Paul. **Atividade de Linguagem, textos e discursos**. Tradução de Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.

_____. Entrevista com Jean Paul Bronckart. Tradução de Anna Rachel Machado. **Revista DELTA**. V. 20, n. 2, 2004. 311-328.

_____. **Atividades de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Tradução Anna Rachel Machado; Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

_____. **O agir nos discursos**: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores. Tradução Anna Rachel Machado; Maria de Lourdes Meirelles Matenci. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

_____. Gêneros de textos, tipos de discurso e sequências. Por uma renovação no ensino da produção escrita. **Revista Letras**. Santa Maria, v. 20, n. 40, p. 163-176, 2010.

CARVALHO, Marlene. **Guia prático do alfabetizador**. 5.ed. São Paulo: Ática, 2007.

CASTELLÓ, Monstserrat; CORCELLES, Mariona.; IÑESTA, Anna.; BAÑALES, Gerardo. VEGA, Norma. La voz del autor en la escritura académica: una propuesta para su análisis. **Revista Signos**, v. 44, n. 76, p. 105-117, 2011.

CELANI, Maria Antonieta. Questões de ética na pesquisa em Linguística Aplicada. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 8, n. 1, p.101-122, 2005.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino e SILVA, Roberto da. **Metodologia científica**. 6.ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves. Letramento e heterogeneidade da escrita no ensino de português. In SIGNORINI, Inês. (org.). **Investigando a relação oral/escrito e as teorias de letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

_____. Encontros entre prática de pesquisa e ensino: oralidade e letramento no ensino da escrita. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 28, n. 2, 625-648, jul./dez. 2010
<http://www.perspectiva.ufsc.br>. Acesso em setembro de 2015.

_____. As perspectivas etnográfica e discursiva no ensino da escrita: o exemplo de textos de pré-universitários. **Revista da ABRALIN**, v. Eletrônico, n. Especial, p. 333-356, 2011.

COSTA, Sérgio Roberto. **Dicionário de gêneros textuais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes. **Estudos da linguagem à luz do Interacionismo Sociodiscursivo**. Londrina: UEL, 2008.

_____. Gêneros e o ensino de língua portuguesa. In: **Ensino de linguagem: perspectivas teóricas e práticas pedagógicas**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2015.

CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes; MACHADO, Anna Rachel. A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. In: MACHADO, Anna Rachel e colaboradores. ABREU-TARDELLI, Lilia Santos; CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes. **Linguagem e educação: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais**. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes; STUTZ, L. Sequências didáticas: semelhanças e especificidades no contexto francófono como L1 e no contexto brasileiro como LE. In: SZUNDY, Paula. Tatianne. Carréra; ARAÚJO, Júlio César; NICOLAIDES, Christine Siqueira; SILVA, Kleber Aparecido. (Orgs.). **Linguística aplicada e sociedade: ensino e aprendizagem de línguas no contexto brasileiro**. Campinas: ALAB/Pontes Editores, 2011. p. 17-40.

D'ANDREA, Carlos; RIBEIRO, Ana Elisa. Retextualizar e reescrever, editar e revisar: Reflexões sobre a produção de textos e as redes de produção editorial. **Veredas** (UFJF), v.1, p. 64-74, 2010.

DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. **Retextualização de gêneros escritos**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

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 Orais e Escritos na Escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard, DI PIETRO, Jean-François. Relato da elaboração de uma sequência: o debate público. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim **Gêneros Orais e Escritos na Escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele SCHNEUWLY; Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim **Gêneros Orais e Escritos na Escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

ERICKSON, Frederick. **Prefácio**. In: COX, Maria Inês Plagiarini; ASSIS-PETERSON, Ana Antônia (orgs). **Cenas na sala de aula**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

FARACO, Carlos. Alberto. **As ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola, 2009.

FAIRLOUGH, Norman. **Analysing discourse: textual analysis for social research**. London: Routledge, 2003.

_____. **Discurso e mudança social**. Coordenação e Tradução de Izabel Magalhães. Brasília: UNB, 2001.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. 3.ed. Rio de Janeiro: Positivo, 2004. Versão 5.0. 1 CD-ROM.

FERREIRO, Emilia. Alfabetização e cultura escrita. **Revista Nova Escola**, São Paulo, n. 27, p. 27-30, maio de 2003.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Contexto, 2016.

FISCHER, Adriana. **A construção de letramentos na esfera acadêmica**. 2007. 341f. TESE de Doutorado - Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2007

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. **Métodos e didáticas de alfabetização: história, características e modos de fazer de professores**. Belo Horizonte: Centro de alfabetização, Leitura e Escrita. Faculdade de Educação. UFMG, 2005.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 3.ed.Brasília: Liber Livros, 2008.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam**. 15 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Oralidade e escrita: uma revisão. **Cadernos de pesquisa**, v 36, n 128, p. 403-432, maio/ago, 2006.

GEE, James Paul. Reading as situated language: a sociocognitive perspective. **Journal of adolescent & adult literacy**, v.8, n. 44, p. 714-725, 2001.

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

HASAN, H.; WILLIAMS, G. **Literacy in Society**. London: Longman, 1996.

HEATH, Shirley Brice. What no bedtime story: narrative skills at home and school. **Language in society**, 11, 1982.

HEATH, Shirley Brice; STREET, Brian V. **On Ethnography**: approaches to language and literacy research. New York: Teachers College Press, 2008.

HENRIQUES, Cláudio Cezar; SIMÕES, Darcilia (orgs.) **A redação de trabalhos acadêmicos**: teoria e prática. 5 ed. Rio de Janeiro: Ed.Uerj, 2010.

HOFFNAGEL, Judith C. Gêneros discursivos e a universidade. In: HOFFNAGEL, Judith C. **Temas em antropologia e linguística**. Recife: Bagaço, 2010. p. 273-282.

_____. A narrativa como lugar da expressão de identidade social. In: HOFFNAGEL, J. C. **Temas em antropologia e linguística**. Recife: Bagaço, 2010. p. 63-79.

_____. Linguagem e a construção da identidade de gênero. In: HOFFNAGEL, J. C. **Temas em antropologia e linguística**. Recife: Bagaço, 2010. p. 239 -252.

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 research articles. In: CANDLIN, C. HYLAND, K. (Ed.). **Writing texts, processes and practices**. London: Logman, 1999. p. 99 -121.

_____. Stance and engagement: A model of interaction in academic discourse. **Discourse Studies**, 7(2), 173-192, 2005.

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

_____. **Writing and identity**: the discursual construction of identity in academic writing. Amsterdam: John Benjamins, 1998.

KATO, Mary. **No mundo da escrita**: uma perspectiva psicolinguística. 3.ed. São Paulo: Ática, 1990.

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

_____. **Texto e leitor:** aspectos cognitivos da leitura. Campinas: Pontes Editores, 1997.

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

LEA, Mary. R.; STREET, Brian. O modelo dos letramentos acadêmicos: teoria 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: 30 jan. 2015.

_____. Student writing in higher education: an academic literacies approach. **Studies in Higher Education**, Abingdon, Oxon, UK, v. 23, n 2, p. 157-172, 1998.

LILLIS, Theresa. Whose „Common Sense“? Essayist literacy and the institutional practice of mystery. In: JONES, C.; TURNER, J.; STREET, Brian. (org.). **Students writing in the university: cultural and epistemological issues**. Amsterdam: John Benjamins, p. 127-140, 1999.

LILLIS, Theresa; SCOTT, Mary. Defining academic literacies research: issues of epistemology, ideology and strategy. **Journal of Applied Linguistics**. v. 4, p. 5-32, jan. 2007.

LIMA, Telma C. Sasso de; MIOTO, Regina C. Tamasso; DAL PRÁ, Keli Regina. A documentação no cotidiano da intervenção dos assistentes sociais: algumas considerações acerca do diário de campo **Revista Textos & Contextos**. v. 6, n. 1. Porto Alegre jan./jun, p. 93-104, 2007.

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

MARCUSCHI, Luiz. Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

_____. **Da fala para a escrita:** atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2003.

MACHADO, Anna. Rachel. **Linguagem e educação:** o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais. São Paulo: Mercado de Letras, 2009.

MACHADO, Anna. Rachel.; LOUSADA, Eliane.; ABREU-TARDELLI, Lilia Santos.4.ed. **Resenha**. São Paulo: Parábola, 2007.

_____. Colaboração e crítica: possíveis ações do linguista na atividade educacional. **Veredas**, v. 2, 2007.

MAGALHÃES, Izabel.(org.) **Discursos e práticas de letramento**: pesquisa etnográfica e formação de professores. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

MAGALHÃES, Izabel. Letramento, intertextualidade e prática social crítica. In: **Discurso e práticas de letramento**: pesquisa etnográfica e formação de professores. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

MALHEIROS, Bruno T.. **Metodologia da pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

MARINHO, Marildes. A escrita nas práticas de letramento acadêmico. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 1, n. , p.363-386, ago. 2010. Trimestral.

MARTINS, Heloísa H. de S. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v.30, p. 289-299, jul./dez. 2004.

MATÊNCIO, Maria de Lourdes Meirelles. **Analfabetismo na mídia**: conceitos e imagens sobre letramento. In: KLEIMAN, Angela B. (org). Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

_____. Atividades de retextualização em práticas acadêmicas: um estudo do gênero resumo. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 6, n. 11, p. 25-32, 2002.

_____. Referenciação e retextualização de textos acadêmicos: um estudo do resumo e da resenha. **Anais do III Congresso Internacional da ABRALIN**, março de 2003.

MEDEIROS, João Bosco. **Português Instrumental**: contém técnicas de elaboração de trabalho de conclusão de curso (TCC). 6. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

MEURER, José Luis; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée (Orgs.). **Gêneros**: teorias, métodos, debates. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2007.

MOITA LOPES, Luís Paulo da. Contextos Institucionais em linguística aplicada: novos rumos. **Intercâmbio**, São Paulo, v. 5, n. 1, p.3-14, 1996.

MOREIRA; CALEFE. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MOTTA-ROTH, Désirée. **A construção social do gênero resenha acadêmica**. In: MEURER, José Luis; MOTTA-ROTH, Désirée (Orgs.). Gêneros textuais e práticas discursivas: subsídios para o ensino de linguagem. Bauru: Edusc, 2002.

_____. Análise crítica de gêneros: contribuições para o ensino e a pesquisa de linguagem. **DELTA. Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada** (PUC-SP), v. 24, p. 341-383, 2008.

MOTTA-ROTH, D.; HENDGES, G. R. **Produção Textual na Universidade**. São Paulo: Parábola, 2010.

MORETTO, Milena. **Um modelo didático do gênero trabalho de conclusão de curso e uma perspectiva de trabalho de sala de aula**. Tese de Doutorado - Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco, Itatiba, 2014.

OLIVEIRA, Eliane Feitoza. **Letramentos acadêmicos**: o gerenciamento de vozes em resenhas e artigos científicos produzidos por alunos universitários. Tese de Doutorado. Unicamp. Campinas, São Paulo, 2015.

OLIVEIRA, Maria Socorro. Gêneros textuais e letramento. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 1, n. , p.325-345, ago. 2010. Trimestral.

PASQUOTTE-VIEIRA, Eliane Aparecida. **Letramentos Acadêmicos**: (re)significações e (re)posicionamentos de sujeitos discursivos. Tese de Doutorado – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

_____. O processo discursivo de estilo e autoria em escritas de escolares: o quê, como e de onde “se diz”. In: FIAD, Raquel S. & VIDON, Luciano N. (Orgs.). **Em(n)torno de Bakhtin: Questões e análises**. São Carlos: Pedro & João Editores, pp. 69-98, 2013.

PASQUIER, Auguste; DOLZ, Joaquim. Um decálogo para ensinar a escrever. **Cultura y Educación**, n. 2, p 31- 41, 1996.

PERROTTA, Cláudia. **Um texto para chamar de seu**: preliminares sobre a produção do texto acadêmico. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

PICOLLI, Luciana. Alfabetizações, alfabetismos e letramentos: trajetórias e conceitualizações. **Revista Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 257-275, set/dez, 2010.

POLITO, Raquel. **Super dicas para um trabalho conclusão de curso nota 10**. São Paulo: Saraiva, 2009.

QUAGLIA, Isabela; BONNICI, Cristiane Gonçalves de Aguiar; PAIXÃO, Priscilla Campiolo Manesco. Formação leitora dos alunos do ensino superior: análise da construção desse processo. **Espaço Pedagógico**. v. 22, n. 1, Passo Fundo, p. 79-90, jan./jun. 2015. Disponível em www.upf.br/seer/index.php/rep

RAMIRES, Vicentina. Gêneros textuais e relações de poder na comunidade acadêmica. **Veredas - Revista de Estudos Linguísticos**. Juiz de Fora, v. 1, p. 66 -79, jan. 2007.

RIBEIRO, Vera Masagão (org.) **Letramento no Brasil**: reflexões a partir do INAF 2001. São Paulo: Global, 2003.

RINCK, Fanny; BOCH, Françoise; ASSIS, Juliana Alves. **Letramento e formação universitária**: formar para a escrita e pela escrita. Campinas: Mercado de Letras, 2014.

RIOS, Mariangela de Oliveira; WILSON, Victoria. Linguística e ensino. In: MARTELOTTA, Mario Eduardo (org.) **Manual de Linguística**. São Paulo: Contexto, 2008.

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

RUSSELL, David; LEA, Mary; PARKER, Jan; STREET, Brian; DONAHUE, Tiane. Exploring notions of genre in 'academic literacies' and 'writing in the disciplines': approaches across countries and contexts. In: BAZERMAN, Charles; BONINI, Adair; FIGUEIREDO, Débora (Ed.). **Genre in a Changing World**. Perspectives on Writing. Fort Collins, Colorado: The WAC Clearinghouse and Parlor Press. <http://wac.colostate.edu/books/genre/>, 2009.

SANTOS, Lucíola. Dilemas e perspectiva na relação entre ensino e pesquisa. In: ANDRÉ, Marli. (org). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 9. ed. Campinas: Papirus, 2008.

SCHLEE, Magda Bahia. **O ponto de vista no texto acadêmico**. In: HENRIQUES, Cláudio Cezar; SIMÕES, Darcilia (orgs.) A redação de trabalhos acadêmicos: teoria e prática. 5 ed. Rio de Janeiro: Ed.Uerj, 2010.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros Orais e Escritos na Escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim **Gêneros Orais e Escritos na Escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

SILVA, Marta Cristina. A noção de Gênero em Swales: revisitando conceitos. **Recorte**, São Paulo, n.5, 2005.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. **Alfabetização e letramento**. 6.ed. São Paulo: Contexto, 2003.

_____. **Letramento e alfabetização**: as muitas facetas. São Paulo: Revista Brasileira de Educação. Jan-Abr, no. 025, p. 5-17, 2004.

_____. As pesquisas nas áreas específicas influenciando o curso de formação de professores. In: ANDRÉ, Marli. (org). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 9. ed. Campinas: Papirus, 2008.

_____. Práticas de letramento e implicações para a pesquisa e para políticas de alfabetização e letramento. In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro. **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: UFMG, 2010. p. 54 - 67.

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

_____. 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.

Disponível em: http://devweb.tc.columbia.edu/i/a/document/25734_5_2_Street.pdf

_____. Perspectivas interculturais sobre o letramento. Tradução Marcos Bagno. **Filologia e Linguística Portuguesa**, São Paulo, vol. 8, p. 465-488, 2007.

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

_____. Os novos estudos de letramento: histórico e perspectivas. In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro. **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: UFMG, 2010b. p. 54 - 67.

_____. Dimensões “escondidas” na escrita de artigos acadêmicos. Tradução Armando Silveiro e Adriana Fischer. **Perspectiva**, Florianópolis, v.28, n 2, p. 541 – 597, jul/dez. 2010c.

_____. **Eventos de letramento e práticas de letramento: teoria e prática nos Novos Estudos de Letramento**. In: MAGALHÃES, Izabel. (org.) **Discursos e práticas de letramento: pesquisa etnográfica e formação de professores**. Tradução de Izabel Magalhães. Campinas: Mercado de Letras, 2012. p. 69 -92.

_____. **Letramentos Sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

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 2015. s.d.

STREET, Brian; HEATH, Shirley. **On ethnography: approaches to languages and literacy research**. National Conference on Research in language and literacy. New York: Teachers College Columbia, 2008.

STROMQUIST, Nelly P. Convergência e divergência na conexão entre gênero e letramento: novos avanços. **Revista Educação e Pesquisa**. v. 27. São Paulo jul/dez, p. 301 -319, 2001.

SUASSUNA, Livia. Paradigma de avaliação: uma visão panorâmica. In: MARCUSCHI, Beth; SUASSUNA, Livia. **Avaliação em Língua Portuguesa: contribuições para a prática pedagógica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SWALES, John. **Genre analysis: English in academic and research settings**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

_____. Sobre modelos de análise do discurso. In: BIASI-RODRIGUES; ARAÚJO; SOUSA. **Gêneros Textuais e comunidades discursivas: um diálogo com John Swales**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 33 - 46.

TURNER, Joan. Academic Literacy and the Discourse of Transparency. In: In: JONES, C.; TURNER, Joan.; STREET, Brian. (orgs.). **Students writing in the university: cultural and epistemological issues**. Amsterdam: John Benjamins, pp. 127-140, 1999.

VÓVIO, Cláudia L.; SOUZA, Ana Lúcia S. Desafios metodológicos em pesquisas sobre letramento. In: KLEIMAN, Ângela; MATÊNCIO, Maria de Lourdes M. (Orgs.). **Letramento e formação do professor**. Campinas: Mercado de Letras, 2005. p. 41-64.

WENGER, Etienne, MCDERMOTT, Richard e SNYDER, William M. **Cultivating Communities of Practice**. U.S.A.: Harvard University Press, 2002.

ANEXO 1

GRADE CURRICULAR 2013 DO CURSO DE PEDAGOGIA – CURRÍCULO DE 2011

TURMA: 1PED1					
Dias/Horários	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
19h00 - 20h40	Ciência Política	P.O.E.B.	Psicologia da Educação I	Filosofia	Psicologia da Educação I
21h00 - 22h40	Metodologia Científica	Ciência Política	T.I.C.	Língua Portuguesa	P.O.E.B.
TURMA: 2PED1					
Dias/Horários	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
19h00 - 20h40	Pesquisa educacional I	História da educação	Filosofia da educação	DOTP	Sociologia
21h00 - 22h40	Psicologia da Educação II	DOTP	Psicologia da Educação II	História da educação	Filosofia da educação
TURMA: 3PED1					
Dias/Horários	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
19h00 - 20h40	Teoria do currículo	Alfabetização I	Gestão e docência I	Pesquisa Educacional II	Pensamento Pedagógico
21h00 - 22h40	Sociologia da Educação	Pensamento Pedagógico	Teoria do currículo	Alfabetização I	Sociologia da educação
TURMA: 4PED1					
Dias/Horários	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
19h00 - 20h40	Alfabetização II	Teologia e cultura	CME Matemática I	CME Língua Portuguesa	Alfabetização II
21h00 - 22h40	Gestão e docência II	CME Língua Portuguesa I	CME História	CME História	CME Matemática I
TURMA: 5PED1					
Dias/Horários	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
19h00 - 20h40	CME Língua Portuguesa II	LiBraS I	CME Matemática II	Gestão administrativa	CME Geografia
21h00 - 22h40	CME Geografia	Estágio I	CME Língua Portuguesa II	CME Língua Portuguesa	Gestão administrativa
TURMA: 6PED1					
Dias/Horários	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
19h00 - 20h40	EJA	Estágio II	Ecologia	Gestão e docência de ENE	Ação pedagógica
21h00 - 22h40	Gestão e docência de ENE	CME Educação Física	Ação pedagógica	CME Educação Física	EJA
TURMA: 7PED1					
Dias/Horários	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
19h00 - 20h40	EducEsp e Pol de Inc I	Estágio III	Artes I	CME Ciências	Direito
21h00 - 22h40	Artes I	CME Ciências	Estatística	EducEsp e Pol de Inc I	Educação e diversidade
TURMA: 8PED1					
Dias/Horários	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
19h00 - 20h40	TCC	Contadores I	TCC	Literatura Infantil	Avaliação
21h00 - 22h40	Artes II	Contadores I	Avaliação	Artes II	Vivências lúdicas

ANEXO 2

Questionário de Identificação do Discente Pesquisador

Nome	
Orientador	
Tema	
Justificativa	
Questão	
Objetivo geral	
Objetivos específicos	
Metodologia	
Referências	
Previsão de defesa	
Observação	

1. Qual o estágio em que se encontra o processo de elaboração da monografia?

- a. () Inicial – estou começado a ler os textos, ainda não produzi textos escritos.
- b. () Inicial – Já li alguns textos e há rascunhos escritos do que eu li.

- c. ☐ No meio do processo – já li vários textos, já escrevi alguns, mas meu orientador ainda não os corrigiu.
- d. ☐ No meio do processo – Já li e escrevi textos, meu orientador já os corrigiu, mas há ainda algumas pendências.
- e. ☐ avançado – já li e escrevi boa parte do trabalho, mas ainda faltam a análise ou algum capítulo importante para ser elaborado.
- f. ☐ Avançado – já li e escrevi quase todo o trabalho, faltam ajustes de formatação.
- g. ☐ Está pronto. Só falta a preparação para a defesa (data show e texto oral a ser apresentado).
- h. ☐ Está tudo pronto.

2. Conhecimentos sobre informática:

- ☐ básico, sei pouco e digito muito devagar.
- ☐ intermediário, sei mexer no Word, digito devagar, mas consigo fazer meus próprios trabalhos.
- ☐ avançado, digito meus trabalhos sem problemas.

3. Conhecimentos sobre normatização (ABNT e normas do XXXX):

- ☐ Não sei nada, tenho muitas dúvidas.
- ☐ Sei algumas coisas básicas, mas ainda tenho algumas dificuldades.

- ☐ Sei bem normatização de trabalhos.

APÊNDICE 1

Aula 5 23-08-2013 (1h 10 min)

- Laura: Como assim uma questão? Qual questão você queria trazer?
- Aluna 1: é porque a gente teve uma reunião com a nossa orientadora e(())[...]
- Laura: Então pode começar que a Laís vai fazer uma pergunta, fala Laís querida
- Aluna 4: Na verdade não é uma pergunta é porque a gente teve uma reunião com a nossa orientadora e está acontecendo uma divergência
- Laura: De concepção?
- Aluna 4: É, assim, porque a gente colocou para ela algumas coisas que a gente viu na sua aula, aí não que ela falou diretamente "não", ela falou que vai procurar saber e tudo, mas aí a gente ficou com essa dúvida, se realmente [...]
- Aluna 3: Principalmente ela disse que você está mais atualizada e ela não está tanto. Sobre o uso da terceira pessoa. [...]
- Laura: A gente pode hoje, vocês trouxeram na monografia para a gente começar? Eu posso dar exemplos
- Aluna 4: E aí, a questão era entre primeira ou terceira pessoa, você falou que apoia e que a gente use mesmo a primeira
- Laura: Pode ser a primeira do plural
- Aluna 4: Porque é um trabalho nosso, uma reflexão nossa, aí ela disse
- Laura: Mas vocês não vão fazer a primeira, vocês vão fazer a primeira do plural, porque é um grupo, acreditamos, assim
- Aluna 4: Sim, mas ela gosta
- Laura: De terceira?
- Aluna 3: Não, não é isso, não é que ela apoia a terceira pessoa, ela falou com a gente que ainda não viu trabalho usando a primeira pessoa, inclusive ela mostrou para a gente trabalhos da Arlete
- Laura: Todos na primeira pessoa do plural
- Aluna 3: Não, na terceira pessoa e, que foram apresentados em dezembro na terceira pessoa
- Laura: Não, olha só, todos são na primeira pessoa do plural só na parte dos pressupostos teóricos que é na terceira, claro você está falando dos outros autores Soares defende...
- Aluna 3: É
- Laura: Depois eu quero ver, porque os da Andreia, todos que eu conheço, eu participei de muitas bancas, são todas na primeira do plural
- Aluna 3: Isso que ela mostrou para a gente
- Laura: Os meus são na primeira do plural, os da Elita são na primeira do plural. Agora, é uma escolha, até deve ter

- e o aluno da Arlete escolheu essa forma
- Aluna 3: Ela mostrou para gente e ela falou inclusive que ela concorda com você "A Laura está certíssima, porque realmente é um trabalho de vocês"
- Laura: Não é a Instituição que é assim, é uma escolha, por exemplo, da Graça é terceira pessoa
- Aluna 4: Ela falou assim, que já viu pessoas na banca criticando, deixando o aluno em situações chatas lá na frente e ela não quer isso
- Laura: Por causa da primeira pessoa do plural?
- Aluna 3: É::
- Laura: Eu desconheço essa informação. Só se misturou as vozes,
- Aluna 3: Uma ela falou que misturou, mas teve outra ela falou que não e quando a gente falou "A Laura até citou a Andreia, a Arlete também", ela falou, "olha, eu tenho aqui trabalhos atualíssimos e"
- Laura: Você tem? Eu quero até ver
- Aluna 4: Não, não, ela não passou não
- Laura: Sabe porque, você vai falar "como estava escrito?" porque isso pode ser uma escolha, eu tenho uma aluna que ela escolheu escrever na terceira pessoa, então ela escolheu
- Aluna 2: Essa pesquisa deu-se
- Laura: Então, é isso, eu tenho uma aluna que escreveu assim, e aí ela escolheu e ela foi, mas a escolha é dela, o trabalho é de vocês não é nosso, mas a gente direciona, né, de acordo com o que a gente acha, agora que as pessoas vão criticar, não existe isso, olha só, hoje eu até trouxe aqui,
- Aluna 4: Não, ela até falou que iria correr atrás porque, ela se mostrou bem aberta
- Laura: Isso tem que ficar mais claro, eu acho,
- Aluna 1: É, pois é
- Laura: Para os alunos, porque isso não pode ter essa confusão
- Aluna 4: Não, a gente até colocou isso para ela, na hora se algum professor questionar a gente defende, mas ela
- Laura: Fala, Ana Paula
- Aluna 3: Sinceramente, o que está faltando, dar aulas de TCC para os professores
- Aluna 2: É, isso aí, falou tudo agora
- Aluna 1: É assim "Pergunta a Laura que a Laura sabe"
- Laura: É eu acho que falta um conhecimento do gênero, eu acho que os professores conhecem profundamente os assuntos vocês podem ver
- Aluna 1: É, só o assunto, professora
- Laura: Podem ver que todo mundo conhece o assunto, mas o gênero, eu acho que acaba tendo uma escorregada, porque às vezes vem de outra formação, entendeu, de outro lugar, de outra faculdade
- Aluna 2: Inclusive, eu conheço uma professora que citou na banca que estava tudo errado, "ah, mas eu sigo as regras da ABNT", assim, daqui do Granbery, e aí teve que ir para a Graça porque
- Laura: Ah, gente, quando vai assim, teve outros problemas, não é porque escreveu um ótimo trabalho e foi para a Graça

- porque escreveu assim, tem alguma coisa aí
- Aluna 2: Não, foi para a Graça, a professora ter colocado que não estava aceitando a formatação, as colocações, porque ela, a orientadora da menina entrou na questão "Graça, aqui não é ABNT, como assim a professora não aceitou"
- Laura: É, mas as normas do A Instituições são todas baseadas na ABNT, [...]
- Aluna 1: A gente até riu com ela, que vai ficar esse clima entre a orientadora e a Laura
- Laura: Não, mas isso não é contra, o que está faltando é uma afinação do discurso
- Aluna 1: O que acontece, é igual ela falou, chega lá, o pessoal da banca vai questionar e aí a gente vai ter que refazer o trabalho todo em terceira pessoa
- Laura: Gente, eu não tenho informação com relação a isso, eu desconheço casos com relação a isso,
- Aluna 3: Mas pode escrever em terceira pessoa? [...]
- Laura: [...] Vou dar um exemplo, essa aqui é uma Revista lá da Faculdade de Educação que foi uma edição especial de linguagem, do grupo FALÉ, vou ler o primeiro resumo, olha só como começa "Este artigo apresenta a relevância do letramento como horizonte ético-político para o trabalho pedagógico no ensino da língua. Primeiramente adota", está na terceira pessoa, vou pegar o próximo, vou ler uma frase só para vocês entenderem, começa outro artigo "Neste artigo, pretendemos justamente colocar o foco da questão em vista da necessidade", nós pretendemos, primeira do plural, a professora Lucia Cyranka que escreveu, orientadora do Luiz Carlos, inclusive, vocês devem ler artigos dela, né, professora e doutora. Essa aqui é uma produção de uma professora americana, "Dividimos nosso trabalho em duas vozes, uma.." também primeira do plural, outra, olha o meu e da Tânia " Este trabalho apresenta resultado de pesquisa intitulada tananá. A partir da constatação de que os professores demonstram tananna. Tudo na terceira porque demonstra a pesquisa, mas aí quando a gente fala, olha, " Optamos pela pesquisa colaborativa, assim, utilizamos" tudo na primeira do plural, quando a gente se refere a pesquisa a terceira, quando a gente menciona os autores Magda Soares defende que, claro, não vou falar 'eu acho que a Magda Soares defende'
- Aluna 1: A introdução pode ser primeira?
- Laura: Depende, depende da sua escolha, eu acho que, eu defendo a primeira o plural, porque o que motivou vocês? Estagiou-se?
- Aluna 3: É
- Laura: Estagiou-se? Alguém estagia-se? No estágio, a partir de, percebemos portanto, tudo primeira do plural, publicaram, passou por dois pareceristas, esse livro é dela? [...]
- Aluna 1: Não sei se as meninas recordam, mas a minha memória, desde os primeiros dias dessa faculdade, é que trabalhos acadêmicos é terceira pessoa e aí agora que

veio, pelo menos para mim, que pode ser na primeira pessoa, até então

Laura: Fala sempre assim, primeira do plural que é diferente de primeira do singular, é, eu , olha, primeira da primeira mesmo, 'acredito que', 'identificamos', 'debruçamos', gente é muito comum, isso varia de comunidade discursiva para comunidade discursiva, já falei para você, no direito aqui na Instituição não tem essa questão, todo muito é terceira pessoa ponto e acabou, agora, vejam bem, aluna da Arlete escolheu escrever em terceira pessoa, ela pode escolher eu tive aluna que escolheu escrever em terceira pessoa, o problema é dela, ela que vai ter que fazer tudo na passiva e vai ter que acertar a passiva e a concordância da passiva, né, vai ter que dar conta disso, é uma escolha, está errado? Alguém vai falar 'corrigir isso', não ninguém vai falar, agora falar que a banca mandou corrigir o trabalho só porque ela escreveu na primeira do plural, eu duvido que esse foi o problema, não existe a possibilidade de esse ter sido o problema, eu acho que deve ter sido outros, porque existem muitos outros.

Aluna 3: No caso, quando a banca pede para corrigir, não é aprovado né?

Laura: Não, eu mesma, sempre tem correção gente, eu nunca participei de uma banca que não tivesse uma correção sequer, é, por exemplo se falar "seu trabalho está todo confuso entre primeira e terceira pessoa a gente não consegue identificar isso", talvez se for esse e outros problemas, você vai ter que refazer de novo, vai ter que reprovar e defender. Agora, sempre tem correções, correções mesmo, eu mesmo quando participo de bancas eu vou corrigindo tudo e já entrego a monografia para o grupo, para eles pegarem a própria correção que eu fiz e já arrumar a partir daquilo, sempre tem muita correção para fazer, só que não quer dizer, isso não reprova, o fato dela escrever um bom texto tudo na primeira pessoal, não é critério de reprovação, vocês estão me entendendo, ou não é critério de refacção

Aluna 1: (()) tem que refazer, porque a banca questionou e fora as colocações da banca com a pessoa lá na frente

Laura: Eu acho que o problema é outro, não é esse, o que acontece, a banca lê antes e já avisa para a Andreia, 'olha, esse aqui não tem condição', plágio, problemas mesmo de, vamos supor, quando tem que corrigir o trabalho inteiro já avisa para a Arlete para evitar o constrangimento, o que foi ali, eu não consigo imaginar, eu quero um exemplo concreto, porque isso não é critério de avaliação para tirar ponto inclusive. Não é critério, tem critério, gente, não pode 'ah, eu quero isso, eu acho aquilo', por exemplo, o da Telma ela escreveu tudo em terceira pessoa e colocou assim 'estagiou-se', 'percebeu-se vendo uma criança', eu falo "olha, se eu fosse você, eu corrigia isso", e mandei corrigir e não perdeu ponto, ela não perdeu ponto por

- isso, eu acho que tinha que corrigir, mas não mandei tirar ponto, não tira ponto por causa disso, não é critério para tirar ponto
- Aluna 3: Então, aí, eu acho que é o que a Ana Paula falou
- Laura: Tinha que ter um critério, o que não pode acontecer é cada um falar uma coisa e vocês ficarem sem saber
- Aluna 1: Exatamente ((todas falam juntas))
- Aluna 3: Ela é nossa orientadora e a gente vai seguir o que ela está falando
- Laura: Eu acho
- Aluna 3: Mas a nossa vontade gritante era de fazer na primeira pessoa. É o que ela falou se tiver tudo atualizado a gente vai seguir
- Laura: Pena que não tem
- Aluna 1: Laura, essa é boa, a Sônia, negocio de monografia rejeitada, ela comentando, ela falou que foi chamada no ultimo momento para ser banca, não lembro em qual faculdade, não foi aqui não, ninguém imaginava que ela fosse, quando ela pegou a menina tinha plagiado o trabalho dela todinho, ela era autora do trabalho
- Laura: Ó, gente, eu falo, a hora da verdade chega, eu falo isso sempre, pode ficar copiando e colando a faculdade inteira, pode até sair da faculdade copiando e colando, mas a hora da verdade chega um dia e ela é implacável, olha só, que coisa, né?!
- Aluna 1: Ela falou que ficou com tanta pena, que ela fez com um espírito de pobreza tão grande que eu chamei a orientadora dela e falou "olha, a monografia dela é todo o meu trabalho" então, eu vou te dar um tempo para ela arrumar isso, antes que eu jogue no ventilador[...]
- Aluna 1: Mas a gente acredita, a gente acredita em você e na nossa orientadora, mas ficam duas verdades
- Laura: É, mas isso não pode, sabe,
- Aluna 3: Mas eu também acho que não seja o problema da orientadora
- Laura: É, mas isso não é
- Aluna 1: Na verdade, ela deixou bem claro, que teve que reescrever o trabalho todo em terceira pessoa
- Laura: Mas isso não é..
- Aluna 3: Não, a gente só comentou porque a gente entregou para ela e fez de uma forma
- Laura: O que?
- Aluna 3: Não, é porque é a mesma orientadora
- Laura: Ah, tá, é porque talvez elas tenham levado isso, né, é, como, deixa eu ver aqui, essa da Miriam, lembra que eu falei, quando fala assim, olha, para começar um parágrafo bem geral, olha: " A dinâmica social requer uma série de requisitos a fim de possibilitar a interação entre os indivíduos. O domínio da língua oral e escrita se constitui como base principal para essa interação. As relações sociais são permeadas por discursos orais e escritos que visam a atender objetivos específicos de grupos sociais diversos." Ela está fazendo uma generalização, falando de formas muito geral sobre o ensino de linguagem. " Nessa perspectiva

que conhecer, reconhecer, saber utilizar e produzir diferentes gêneros compõem habilidades e capacidades a serem desenvolvidas desde o início do processo escolar.". estão vendo, como a gente começa, e aí, o que que está, está na terceira pessoa, está falando de generalidades, " Considerando que, ao nascer, a criança está envolta por construções sociais que são subsidiadas pela linguagem, assim, quanto antes a escola sistematizar o estudo dos gêneros, maior será a possibilidade de garantia do exercício pleno da cidadania dos alunos, um exercício crítico, reflexivo e autônomo. Sem dúvida alguma, o estudo dos gêneros se constitui como instrumento importantíssimo para a compreensão da língua como um fenômeno social, contribuindo substancialmente para a formação de leitores e escritores de fato. Assim, esse estudo embasado principalmente nos trabalhos de Marcuschi Dolz e Schneuwly tem como objetivo discutir de que maneira o estudo dos gêneros textuais contribui para a práxis do educador no cotidiano escolar." Vocês viram que ela fez dois parágrafos fazendo generalizações e aí ela já fala que o trabalho foi baseado principalmente nos estudos de Marcuschi e coloca os objetivo geral, perceberam, " À luz dos conceitos e teorias apresentados, analisamos e categorizamos" aí já começa, quando a gente começa a fazer, aí a gente já coloca a nossa voz no texto, entendeu, é quase, é tão natural, vocês não acham isso natural? A coisa vai, é muito mais lógico, principalmente os trabalhos da educação, aí manda corrigir, não consigo entender, tem alguma informação, não estou falando que ela está falando errado não, [...] eu acho que tem algum desencontro de informação, pois isso não é, todas as minhas orientadas escreveram dessa forma, porque ninguém mandou corrigir, refazer

Aluna 1: De qualquer forma, eu acho que isso não deveria nem ser colocado pelo professor na banca, pois já que o aluno tem essa opção de fazer em primeira ou terceira pessoa, todos os professores têm que estar ciente disso e isso não serem...

Laura: Mas é isso que eu estou falando, não é critério, critério para tirar ponto,

Aluna 1: A gente já passa por uma situação difícil e a gente ainda tem que ouvir "ah, você poderia ter feito seu trabalho assim, assim", sendo que é uma escolha da gente

Aluna 1: Não sei, às vezes tem algum professor que

Laura: Mas eu já participei em bancas de pessoas que escrevem na terceira pessoa e estava tudo bem, não é errado,

Aluna 3: A gente quer escrever na primeira pessoa e está sendo colocado

Laura: Primeira do plural, né, que vocês estão querendo

Aluna 1: É, primeira do plural,

Laura: Olha só, o que acontece, olha aqui "Com as exigências, sociais e contemporâneas e os índices do crescimento

tecnológicos, a relação texto e comunicação exige que atendam a", estão vendo, tudo terceira pessoa, "assim, é imprescindível estudar os gêneros que se encontram nessa dinâmica social", então, olha só, "assim, é imprescindível estudar os gêneros que se encontram nessa dinâmica social", ela não colocou "assim, acreditamos que é imprescindível" não precisou aqui nesse caso, só é imprescindível, aí, Marcuschi aponta, o autor acredita, isso aí tudo na terceira, porque é a parte teórica e tem que ir ao longo disso, entenderam, "assim, para entender a complexidade" estão vendo, está tudo na terceira pessoa, "Bakhtin afirma, em sua obra pioneira que os gêneros, Marcuschi seguindo essa linha do estudioso" estão vendo como vai dialogando os textos, o que ela fez, primeiro Bakhtin depois Marcuschi e juntou, vou ensinar isso para vocês, como faz esse diálogo, " seguindo essa linha do estudioso salienta que os gêneros se definem" tudo na terceira pessoa, porque está mencionando, "Baltar, traz as definições elucidativas a respeito de" mas não está incoerente não está misturado nesse sentido, porque aqui ela está apresentado a parte teórica e lá quando ela fala da pesquisa dela, eu vou mostrar para vocês, esse artigo foi aceito em uma revista B2 chiquérrimo, "o autor aponta, o tratamento didático", aqui começa a análise de dados, "o trabalho com gêneros textuais, os dados foram recolhidos por meio de encontros com as professoras pelo qual, em função do discurso discutido acima, apresentamos a análise qualitativa das entrevistas semiestrutura realizadas com seis professoras dos anos iniciais, eu estou vendo erro de concordância aqui porque essa não é a versão final, "os dados foram recolhidos por meio de encontros com as professoras pelo qual tomamos notas a medida que nos dava informações, em função das análises dos dados estabelecemos quatro categorias, a saber: primeira, trabalho com os gêneros, dois, três e quatro, as categorias não surgiram priori, emergiram a partir das análises e entrevistas as quais serão percorridas a seguir," a primeira categoria ... observamos, que a maioria

Aluna 3: [em função do discurso acima apresentamos]

Aluna 1: Primeira

Laura: É ou não é? Tem que ser. Olha só, eu vou até conversar com a Silvania e perguntar para ela o que aconteceu para ver isso, pois quando você fala a pesquisa deu-se, isso é terceira pessoa, mas tem que ver como isso se desenvolveu, isso é uma questão importante porque senão vocês ficam com cara de taxó sem saber o que responder e não foi uma coisa que não foi pensada, foi pensada, olha só, outra coisa, na defesa a banca vai perguntar algumas coisas, por que vocês fizeram assim? Ana Paula, por que você fez o questionário? Como você aplicou esse questionário? Isso não quer dizer que está questionando o trabalho, por que você não fez assim, às vezes é uma

outra sugestão, porque eu escolhi dessa forma porque eu achei que os resultados iriam sair dessa forma, isso varia também, isso é para todo mundo, o que não pode é eu falar uma coisa aqui e os orientadores falarem outra, vou conversar com a Graça, pois tem que afinar esse discurso,

Aluna 3: Tem, também acho

Laura: Os professores têm que falar, pode ser terceira ou primeira do plural, você escolhe

Aluna 1: Eles vão saber orientar melhor

Laura: Eles estão falando que é a Laura que está atualizada, mas não é isso, eles falam Laura que está atualizada, mas na hora da defesa quem está na berlinda, vocês, aí eles colocam as asinhas de fora

Aluna 3: Aí te coloca na banca

Laura: Não, não me colocam na banca [...]

Aluna 3: Isso eu ia falar agora [...]

Aluna 3: A escrita parece que não flui, é difícil

Laura: Sabe o que você faz, você está com muito texto pra escrever? Pega um, pega um, e vai fazendo assim, como se fosse uma resenha, um resumo

Apêndice 2

Aula do dia 19 de agosto de 2013

- Laura [...] o objetivo, gente, isso vocês têm que ver se vocês estão conseguindo cumprir. Se não a coisa também fica solta demais, então ó, o que se espera com a realização da pesquisa? O que eu quero descobrir? Pensa nisso pra fazer o objetivo de vocês, o que eu quero descobrir com essa pesquisa? E tem que verificar depois se você alcançou o que tá escrito no objetivo.
- Aluna G Esse que é o objetivo geral?
- Laura É, o que eu quero descobrir, vou dar uma simples dica pra vocês, o objetivo geral ele vem da questão, você transforma numa afirmativa, olha lá, você pode transformar a sua questão de investigação em uma ação
- Aluna H ô, Laura, olha só nossa questão de investigação: "como as brincadeiras podem contribuir no desenvolvimento da criança na pré-escola", objetivo geral, "investigar a contribuição da brincadeira no desenvolvimento na pré-escola", é isso mesmo?
- Laura Ótimo, vou pegar esse exemplo. Isso aí, olha só o que a Maria fez, a questão dela, primeira coisa olha aqui ó, como, vocês viram que as questões podem ser como, o quê, qual, por quê, de que maneira, de que forma, como é que ficou o objetivo geral? O objetivo geral a gente transforma a questão de investigação em uma afirmativa, uma ação, a gente elege um verbo, que tipo de verbo? Investigar, discutir, pesquisar, analisar, categorizar, construir, pode ser construir um programa, um currículo.
- Aluna H Questionar?
- Laura Questionar? Depende. Questionar não fica muito bom, por quê? Assim, questionar não é muito bom não, tem alguns tipos de verbos que são melhores, então como foi que você elegeu?
- Aluna H Investigar.
- Laura Então, investigar o quê? Olha aqui ó, o verbo, a ação, viram que ela transformou? Eu vou dar mais exemplo ali, tá, de questão que a gente transforma em objetivo geral, e a gente pode ir transformando o de vocês todos aqui. Então, olha só, os objetivos específicos, cuidado pra não confundir, então não tem erro, objetivo geral é transformar a questão de investigação no objetivo geral, eu mesma olha só, a minha questão de investigação, qual a natureza das dificuldades apresentadas pelos alunos no processo de construção da monografia? Tá bem geral. Ó, o objetivo específico, fala Amara.
- Aluna I Como que eu introduziria assim, por exemplo, de uma forma adequada a questão dos objetivos geral e específicos? Eu apresento essa questão de investigação, seria colocar assim, para respondê-la... [...]
- Laura É isso mesmo. Para responder a tal questão, como objetivo geral pretendemos investigar ou definir, estudar. Aqui ó, eu até coloquei assim, partindo desses pressupostos com o objetivo central deste trabalho pretendemos investigar a natureza... Entendeu? Eu mostro exemplos depois, entenderam o que a Amara perguntou? É importante. Ó especificar, tentar dividir de acordo com os capítulos, isso é uma estratégia ótima, porque se você faz dez objetivos, você consegue cumprir? Não, e aí se você não cumprir a banca vai reclamar, aí você perde pontos, tem que verificar, primeiro a gente seleciona mesmo um monte. Mas aí depois você vai cortando, o que

que eu sugiro? Três objetivos, cada um mais ou menos de acordo com o capítulo, são desdobramentos, que etapas conseguir pra alcançar o objetivo geral? Por isso que tem lá ó, conceituar, identificar, categorizar, comparar, o objetivo é expresso por um verbo, que representa uma ação que deseja realizar, quais são? Identificar, investigar, analisar, então ó, quais são identificar a natureza da dificuldade da monografia, listar pode ser, porque aí gente não é só do geral, né, vocês vão ter que fazer de todos, levantar, examinar, verificar, comparar, observar, confrontar, comparar, descrever, explicar.

Aluna H Examinar...

Laura Isso, ótimo, esse não tem aqui, examinar

Aluna B Analisar... a não, analisar tem...

Aluna G Passa ali no quadro com a caneta

Aluna A Laura, depois você vai passar isso pra gente, não é, esses verbos.

Laura Olha só esse objetivo: observar como são as reuniões pedagógicas de uma escola particular, isso é um objetivo específico.

Aluna G Ô, Laura, tô lembrando daquela aula com aqueles verbos que você passou pra a gente.

Laura Ah é, aqueles verbos do resumo, aliás recupera aquele material, porque aqueles verbos ajudam nas ações do autor, esses verbos são mega importantes, Deise você já tem os objetivos específicos definidos?

Aluna G Mais ou menos, eu anotei na sua folha, mas ainda não tá bom não.

Laura Mas o que que vocês pensaram? Tem algum que você lembre?

Aluna G Como o professor se depara, como ele trabalha com a variação linguística dos alunos?

Laura Aí essa é a questão, e o objetivo? Ó, isso é importante, foi bom eu perguntar, tá vendo?

Aluna G Não mas eu anotei, mas não sei ao certo, só tô te falando o que é, sobre o tema.

Laura Tá, mas tenta transformar isso como uma ação, então ela quer investigar, analisar como é que os professores lidam com a variação linguística. Aluna H, você lembra assim dos seus objetivos? Alguém lembra que queira falar?

Aluna H Ô, Laura, a gente não fez os específicos, a gente só tem o geral.

Laura Qual que é o geral? é sobre a língua materna, né?

Aluna H É, seria refletir sobre a importância do trabalho com a língua materna na educação infantil.

Laura Isso, tá, aí olha só, então como objetivos específicos, não sei, definir o conceito de língua e linguagem, no ensino de língua portuguesa, isso vocês já iam fazer, né [...] eu já sei que vocês vão ter que fazer isso no capítulo, provavelmente no segundo capítulo, só que olha só, é por isso que eu falo vocês já sabem, mas não organizaram isso, entendeu? Mais algum, gente, quem mais? Aí olha só, a Renata e as meninas, elas vão fazer um capítulo que define, então um dos objetivos específicos é esse. A Amara vai fazer um capítulo de legislação, então elencar ou levantar leis ou a legislação concernente à educação inclusiva, é um capítulo dela, ou então apresentar um histórico de sei lá o quê, qualquer histórico, então apresentar, descrever.

- Aluna I Ô, Laura, levantar ou conhecer as leis pode?
- Laura Levantar não, eu falei levantar, né? Nem conhecer nem levantar.
- Aluna I Analisar as leis?
- Laura Eu acho que é:
- Aluna I Identificar.
- Laura Identificar, descrever, investigar, listar, depende do que que vocês vão fazer com essas leis.
- Aluna I É porque a gente vai mostrar diversas leis que falam sobre a educação infantil e mostrar essa questão do brincar.
- Laura Ou discutir sobre as leis.
- Aluna I Ah é melhor.
- Laura Tem vários outros verbos, tá? Ângela, fala o seu, por favor?
- Aluna J Pesquisar em referências históricas as finalidades de um acervo de biblioteca, refletir sobre a prática de leitura:
- Laura Então olha só, pesquisar referências históricas ou apresentar a história, pode ser né, possíveis distinções, mais alguém? Quer falar mais um Ângela?
- Aluna J Refletir sobre a prática da leitura como um processo.
- Laura Ó, refletir sobre a prática da leitura como um processo.
- Aluna I Ô, Laura, cada objetivo específico desse dá pra escrever um capítulo, né?[...]
- Aluna G Ô, Laura, tem um número mínimo de capítulos ou é muito pouco?
- Laura Se tem um número mínimo de capítulos, mas o que que é pouco?
- Aluna G Ah não sei, uns três, quatro capítulos.
- Laura Olha só, tem uma coisa que o pessoal daqui confunde muito, a introdução é um capítulo?
- Aluna G É.
- Laura É, então é o primeiro, aí depois tem um capítulo teórico, aí depois já vem conclusão? Será que rola?
- Aluna G Não.
- Laura Não, então isso aí não são três capítulos, então olha só, aí você vai fazer o capítulo teórico, aí depois talvez um outro teórico, um outro da pesquisa, dos resultados da pesquisa, e um quarto de conclusão, ok vamos supor sendo bem enxutinho, aí ah eu quero oito capítulos, oito? [...] não dá. ((risos)) porque fica muito longo, trabalho longo significa bom trabalho? Não. Alguma dúvida? Respondi a pergunta? Normalmente são quatro cinco capítulos, mas isso não é uma regra, três eu acho pouco, oito eu acho demais, depende. Fala última pergunta.
- Aluna L Laura, artigo tem capítulo?
- Laura Não, tem seções.
- Aluna L Ah é?
- Laura É, isso é uma pergunta importantíssima
- Aluna L E assim, é um embaixo do outro?
- Laura É um embaixo do outro e as seções são menores que os capítulos, o artigo é menor, ô gente, próxima aula então nós vamos continuar.

Apêndice 3

- Laura: De nada. Gente, boa noite! Tudo bem? Eu trouxe uma atividade. Todo mundo recebeu? [...] Gente, olha só, na última aula, eu tive a sensação que faltava um pouco de autonomia para vocês fazerem a parte de retextualização, pegar um texto e transformar em outro, o que eu pensei hoje, eu vou treinar isso com vocês, vou fazer junto com vocês, vocês vão fazer e vão me mostrar[...]
- Aluna 3 Eu leio ((Leitura do texto))

A arte da persuasão

José Luiz Fiorin

- Laura: Essa parte da teoria da argumentação é muito legal. Acho que até aqui tá o suficiente, depois a gente continua se for o caso. O que eu quero de vocês façam agora, eu fui explicando o texto para ficar mais claro, porque vocês vão tem tempo, vocês vão voltar ao tempo e como se vocês fossem fazer uma monografia, usar parte desse artigo na monografia de vocês, fingindo, né, porque a monografia de vocês não tem nada a haver com a monografia de ninguém Mas, como vocês começariam o texto? Façam aí, eu quero por escrito, eu vou passar de carteira por carteira olhando, como começa o texto, você vão ter que ler em voz baixa para tentar construir isso aí
- Aluna 4 Laura, eu não sei fazer isso não. Muito difícil
- Laura: Olha, só, dá uma lida de novo em voz baixa que você vai conseguir, dá uma lida com calma. Não pode falar que não vai conseguir antes de tentar. Vamos lá! Isso é necessário para você entender, porque os textos que vocês estão lendo não são menos difíceis que esse não
- Aluna 3 É, mas são textos que você escolhe []
- Laura: A partir de um tema, é, mas tenta fazer (pausa) Conseguiu, Júlio? Está conseguindo aí?
- Aluno: No início aqui, "Geralmente a retórica visa convencer alguém sobre algum ponto de vista e não tem nenhum compromisso com as verdades absolutas"
- Laura: Quem disse isso? Foi bom você ter feito isso
- Aluna 4 Aristóteles
- Aluno : Não, eu ainda vou chegar lá.
- Laura: Você tem que começar citando o autor, mencionando o autor
- Aluno : Mas aqui não tem
- Laura: Mas você leu Aristóteles? Então quem falou disso?

Aluno : José Luiz Fiorin?

Laura: José Luiz Fiorin citando Aristóteles menciona que geralmente.. entendeu? Porque isso daqui, embora seja escrito com suas palavras é de outro autor. Era isso que eu queria pegar com vocês hoje, por isso que é importante essa aula. Quem me chamou?

Aluna 3 Eu

Laura: Fazer como fosse uma monografia

Aluna 2 Laura, é para colocar a referência?

Laura: É, Fiorin 2009, faz de conta, 2009

Aluno: Pode colocar só 2009?

Laura: Fiorin 2009, sempre depois do Fiorin, toda vez que aparecer o nome Fiorin tem que colocar 2009, o autor não precisa, o autor discute

Aluno: O nome do texto?

Laura: O nome do texto, não, você vai colocar lá na referência

Aluno: Por exemplo, como diz José Luiz Fiorin em seu artigo

Laura: Isso, aí que eu estou gostando

Aluno: Em seu artigo

Laura: Só artigo, porque a referência completa seria lá atrás na referência

Aluna 1: Substitui lá, se colocar Fiorin 2009, José Luiz Fiorin, em seu artigo, não precisa colocar o ano?

Laura: Precisa

Aluna 3 Toda vez que escreve Fiorin tem que colocar

Laura: Isso. Conseguiu Ana Paula?

Aluna 3 É um artigo?

Laura: É um artigo

Aluna 1 Pode colocar artigo e o texto?

Laura: Pode variar. O ideal é não só colocar o texto, mas mencionar o autor do texto. Façam aí mais um pouquinho ((silêncio)) Olha só gente, eu TENHO uma sugestão aqui: José Luiz Fiorin vírgula, em seu artigo A arte da persuasão vírgula, apresenta reflexões sobre a retórica e as formas de persuasão em diversas áreas. Então, a gente começa normalmente falando de uma maneira geral do texto. Vocês viram, naquela monografia que eu dei na última aula da Miriam, ela também fala, Luiz Antônio Marcushi em seu artigo Gêneros textuais.., não fala isso, deixa eu ver, não essa é a introdução. Olha, em seu artigo afirma que apesar de nanana Começa assim. Oi, Ana Paula. Eu não olhei o seu,

- né
- Aluna 1 Laura, aqui você não colocou o ano
- Aluna 2 É 2009
- Laura: Olha só, evita os verbos "diz" e "fala", entendeu? Estão conseguindo fazer a próxima etapa? Tá difícil? Tá agarrado?
- Aluna 4 O que é persuasão?
- Laura: O que é persuadir alguém? Tentar convencer. Vocês conseguiram fazer a parte dos raciocínios necessários e preferíveis? Querem ajuda?
- Aluna 1 Muita!
- Laura: Vamos ver, estão vendo não é fácil, não é fácil fazer isso. Isso tinha que ser ensinado no segundo período
- Aluna 3 No primeiro
- Aluna 2 No ensino médio
- Laura: Não, no ensino médio, não, monografia não é do ensino médio, na verdade, sabe o que é isso, o resumo, isso é resumo, retextualizar é resumir. O problema é que primeiro período, uma aula por semana, não dá, vocês ainda estão chegando, começando, está tudo ainda no ar. O que faltou, as vezes, foi os outros professores explorarem os gêneros, talvez, esse negócio de mandar fazer trabalho, que gênero é trabalho? Não se trabalha os gêneros acadêmicos. Vamos lá, gente, deixa eu dar uma ajuda aí para vocês. Olha só, pessoal, vocês conseguiram ver que vocês têm que apresentar dois conceitos importantes? necessários e preferíveis e () ? Olha como eu fiz, acompanhem comigo. Olha só, gente, olha como eu fiz o segundo parágrafo José Luiz Fiorin, em seu artigo A arte da persuasão, apresenta reflexões sobre a retórica e as formas de persuasão em diversas áreas. Para iniciar suas considerações, o linguista retoma as reflexões do filósofo grego Aristóteles, o qual divide os raciocínios entre necessários e preferíveis. Tá vendo? Não copiei isso dele, isso está lá, as ideias estão lá, fala do Aristóteles, fala dos raciocínios necessários e preferíveis, mas eu escrevi da minha forma, mencionando o autor e falando o que ele está fazendo, colocando a ação dele. Estão entendendo? Eu mandei vocês quebrarem a cabeça um pouquinho, porque se vocês não tentarem, vocês não vão conseguir entender nem como eu cheguei aqui, entendeu, por isso a gente tem que quebrar a cabeça, por isso que eu falei não desiste antes de tentar porque é difícil mesmo, não é fácil, gente, mas dá, agora acho que ficou mais claro. Aí como eu continuei? Assim, olha como eu fiz, os raciocínios necessários, segundo o autor, são ligados a lógica e as conclusões com base nele não mobilizam valores

e crenças, pelo contrário, são decorrentes de premissas como silogismo demonstrativo, deem uma olhada no texto original e verifiquem se eu segui linearmente

Aluna 1 Laura, a minha dificuldade é de não copiar do texto

Aluna 3 Eu consegui fazer, ficou diferente.

Laura: Isso, maravilha Cintia, não é para ficar igual, quem não ficou igual ótimo. Raquel, olha só, essa é a dificuldade, não é a sua dificuldade, é a de todo mundo, é a nossa dificuldade. Vocês acham que para mim saiu assim, que fácil fazer isso

Aluna 4 Parece

Laura: Não é não, não é, claro que eu tenho prática de escrita, então isso me facilita, óbvio, mas não é fácil para mim também, e aí Raquel, você tem que treinar, você tem que se monitorar para não ficar copiando, para não falar assim, e não consigo, cruza o braço e copia, não dá, né senão vocês não avançam. Outra coisa, esse texto tem um fator que complica, ele é mais difícil, não tem nada a haver com a área de vocês, né, é teoria da argumentação

Aluna 3 Laura, sinceramente, eu acho, essa matéria, deveria ter sido dada para a gente antes, pelo menos, no semestre passado, sabe por que, Laura, a gente começou com essa questão de monografia no final do quinto período, a gente começou a encontrar com o orientador, essas coisas, o que seria bom, que agora a gente já tem uma leitura, se a gente tivesse começado isso antes, hoje

Laura: Estaria mais fácil, eu concordo

Aluna 3 A gente fez leituras exaustivas, cansativas