



Ministério da Educação – Brasil
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri – UFVJM
Minas Gerais – Brasil
Revista Vozes dos Vales: Publicações Acadêmicas
Reg.: 120.2.095 – 2011 – UFVJM
ISSN: 2238-6424
QUALIS/CAPES – LATINDEX
Nº. 15 – Ano VIII – 05/2019
<http://www.ufvjm.edu.br/vozes>

Ler e escrever na universidade: uma tese sobre a escolarização de textos acadêmicos

Prof^a Dr^a Elizabeth Maria da Silva
Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais
Belo Horizonte - UFMG - Brasil
Docente da Universidade Federal de Campina Grande
Campina Grande - UFCG - Brasil
<http://lattes.cnpq.br/2114551483682345>
E-mail: professoraelizabethsilva@gmail.com

Resumo: Neste artigo, apresenta-se uma tese sobre significados dos letramentos acadêmicos em dois contextos específicos: cursos de Pedagogia e Psicologia da Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil. Com base nos Novos Estudos do Letramento e na abordagem dos Letramentos Acadêmicos, explora-se como professores e alunos desses cursos caracterizam ações letradas desenvolvidas em sala de aula: ler, solicitar, produzir e avaliar textos escritos. A partir de uma abordagem qualitativa, entrevistas semi-estruturadas, realizadas com os participantes, evidenciam que as ações letradas caracterizadas por eles estão alinhadas, com diferentes nuances, a uma prática de letramento escolarizada. Os textos lidos e produzidos, nos contextos investigados, são escolarizados, pois, ainda que nomeados com termos que remetem a diferentes gêneros do discurso, quando introduzidos nas aulas, são transformados em objetos de ensino e aprendizagem. Essa escolarização dos textos acadêmicos é inevitável, assim como ocorre na escola, mas a forma pela qual se dá pode favorecer, ou não, os processos de letramentos acadêmicos.

Palavras-chave: Universidade. Letramentos Acadêmicos. Escolarização.

Introdução

Há quase uma década, atuamos, em diferentes cursos de graduação ofertados pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), como professora de disciplinas voltadas para o ensino de leitura e escrita de textos acadêmicos. No decorrer dessas experiências, percebemos que a maioria dos nossos alunos demonstrava dificuldades na apropriação da escrita desses textos, a exemplo do resumo, da resenha, do artigo científico, do relatório, entre outros. Ante a essa constatação, nos perguntávamos: os professores ministrantes de disciplinas específicas dos cursos de graduação dão orientações sobre como produzir os textos acadêmicos que eles solicitam aos seus alunos? Como são essas orientações? Eles dão feedback sobre os textos escritos? De que forma o fazem?

Esses questionamentos iniciais foram o ponto de partida para a elaboração do nosso projeto de tese de doutorado, dado o nosso interesse em articular pesquisa e ensino em contextos acadêmicos. A fim de delimitarmos o foco da nossa tese, formulamos uma questão de pesquisa mais específica, contemplando as indagações citadas anteriormente e o que se espera de estudos fundamentados na abordagem teórico-metodológica que adotamos – letramentos acadêmicos (LEA; STREET, 1998) –, a saber: Quais os significados dos letramentos acadêmicos, nos cursos de Pedagogia e Psicologia da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), considerando as entrevistas realizadas com professores e alunos vinculados a esses cursos?

Não obstante a motivação da pesquisa tenha surgido de nossas experiências na UFCG, escolhemos desenvolvê-la na UFMG. Aproveitamos nossa condição de doutoranda dessa última, para conhecer como se dá o ensino de escrita acadêmica nessa instituição, considerada uma das melhores do Brasil. No entanto, comprometemo-nos, depois de concluir a tese, a desenvolver pesquisa semelhante na universidade da qual fazemos parte, a fim de compararmos os resultados obtidos e enriquecermos a discussão na área. Já está em andamento inclusive o projeto intitulado O ensino de escrita em contextos acadêmicos, desenvolvido sob a nossa coordenação, junto ao Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da UFCG.

A propósito da escolha teórico-metodológica que embasou o desenvolvimento da nossa tese, abordagem dos letramentos acadêmicos, cabe-nos destacar que, no

Brasil, ainda há poucos estudos conduzidos à luz dessa abordagem, na qual a leitura e a escrita são consideradas práticas sociais, envolvidas por questões de identidade, autoridade e poder, e fundamentadas na natureza institucional do que conta como conhecimento em um contexto acadêmico particular (LEA; STREET, 1998, 2006). Levantamentos feitos por Pasquotte-Vieira (2014) e por nós confirmam a presença de poucos estudos na área, destacando-se os realizados por algumas pesquisadoras brasileiras sobre escrita acadêmica no Ensino Superior: Marinho (2010), Fiad (2011, 2013, 2015, 2016, 2017) e Fischer (2007, 2010, 2011). Já sobre leitura acadêmica, a escassez de fontes, no Brasil, é mais evidente.

Considerando esse cenário delineado, destacamos como principal contribuição da nossa tese a proposta de ampliar as discussões contemporâneas sobre questões teóricas e aplicadas que envolvem as práticas de leitura e escrita em contexto universitário, à luz da abordagem dos letramentos acadêmicos, a partir dos significados que lhes são atribuídos pelos próprios participantes do processo de ensino e aprendizagem, professores e estudantes.

Evidentemente que não será possível apresentar, neste artigo, todos os dados explorados em nossa pesquisa, nem analisá-los em profundidade. Assim, optamos por expor brevemente como construímos a nossa tese, indicando as principais escolhas conceituais, metodológicas e analíticas, além de uma síntese dos resultados alcançados e das considerações finais tecidas.

Escolhas conceituais

Tendo em vista que o objeto de estudo da nossa tese foram a leitura e a escrita, precisávamos escolher sob que perspectivas iríamos concebê-las. Optamos pela corrente dos letramentos, particularmente dos Novos Estudos do Letramento (STREET, 1993, 2003; GEE, 1996 [1990]), nos quais se defende que ambas sejam analisadas enquanto práticas sociais situadas. Nessa abordagem, associada ao modelo de letramento ideológico (STREET, 1984), há uma abertura/sensibilidade para reconhecer a existência de múltiplos letramentos praticados em diferentes contextos reais e específicos, envolvendo questões de identidade e poder. Há também o interesse em considerar os modos pelos quais as pessoas se inserem nas

práticas de leitura e escrita, as maneiras como elas lidam com essas práticas e as formas a partir das quais lhes atribuem significados.

Tal forma de entender os letramentos se difere, assim, da perspectiva orientadora do modelo de letramento autônomo, no qual, segundo Street (1984), a leitura e a escrita são consideradas um conjunto de habilidades universais e invariáveis que, uma vez aprendidas, terão efeitos sobre outras práticas sociais e cognitivas, além de contribuírem para o desenvolvimento do indivíduo (STREET, 1984). Há uma crença de que essas habilidades, por si mesmas, transformarão a vida de qualquer pessoa que as adquira, independentemente das suas condições sociais e econômicas.

Assim sendo, consideramos esses dois modelos de letramento relevantes para o estudo dos processos de letramentos acadêmicos, porque subjacente aos significados que lhes são atribuídos está uma determinada concepção de práticas letradas, um modo de compreendê-las, avaliá-las e significá-las – seja a partir de um olhar em que a leitura e a escrita são vistas como habilidades universais e homogêneas; seja como práticas sociais múltiplas, heterogêneas e passíveis de contestação; sejam ambas possibilidades com nuances variados.

Além desses dois conceitos – modelos de letramento autônomo e ideológico – , recorreremos a mais três, diretamente relacionados ao ensino de escrita em contextos acadêmicos: habilidades de estudo, socialização acadêmica e letramentos acadêmicos (LEA; STREET, 1998). Tais conceitos foram basilares, em nossa pesquisa, porque, ao explorarmos as maneiras pelas quais os participantes do estudo lidavam com a escrita, nos cursos investigados, pudemos observar que abordagens de ensino de escrita estavam subjacentes.

No primeiro modelo relativo ao ensino de escrita acadêmica, habilidades de estudo, os autores definem o letramento como um conjunto de habilidades cognitivas e individuais que o aluno precisa se apropriar. Assim, nessa perspectiva, cabe a ele a responsabilidade de ter o domínio das regras gramaticais, sintáticas, bem como das convenções da escrita. Entende-se que o domínio de tais regras e convenções asseguraria a competência escrita dos discentes, permitindo-lhes produzir quaisquer textos, em quaisquer situações sociais.

No segundo modelo, os pesquisadores definem o letramento como um conjunto de habilidades específicas de um contexto, tais como a forma de ler, falar,

escrever, raciocinar, materializadas em gêneros e discursos que são produzidos e circulam nas diferentes áreas e disciplinas. Assim, nessa visão, cabe ao professor propiciar aos estudantes oportunidades de socialização com esses gêneros e discursos a fim de que eles possam aprender sua estrutura e as regras que norteiam a sua produção, estando aptos a reproduzi-los nas situações em que foram solicitados.

No terceiro modelo, Lea e Street (1998) definem o letramento com base no referencial teórico dos Novos Estudos do Letramento, a saber: como uma prática social situada. Nesse modelo, defendido pelos autores e adotado por nós em nosso estudo, há um interesse pela atribuição de significados à escrita feita por aqueles que a usam (professores, alunos, pesquisadores), pelas relações que estabelecem com ela, bem como pelas questões de identidade, poder e autoridade que subjazem a tais relações. Além disso, consideram-se os processos envolvidos nos letramentos como complexos, dinâmicos e situados; abrangendo questões epistemológicas e processos sociais, tais como a interação entre os participantes e as instituições envolvidas.

Recorremos, por fim, a mais quatro conceitos que nos ajudaram no processo analítico dos dados: ação letrada, práticas de letramento, gênero discursivo e escolarização. O primeiro conceito foi tomado de Castanheira, Green e Dixon (2007, p.8) a partir do conceito de ação proposto por Spradley (1979): “ato intencional dos sujeitos que participam de uma determinada interação social”. Para as pesquisadoras citadas, a ação letrada é um ato intencional, concreto e visível dos participantes de dada interação social, relativo ao que eles fazem com a leitura e escrita, ao interagirem. No entanto, elas ressaltam que, embora seja concebida como um ato intencional, a ação letrada nem sempre ocorre de modo consciente, por isso requer uma análise retrospectiva, por meio da qual busca-se interpretar a intenção dos participantes de dada interação a partir do efeito da ação realizada (CASTANHEIRA; GREEN; DIXON, 2007).

Malgrado nós não tenhamos observado as ações letradas face a face, pudemos acessá-las a partir de descrições e relatos feitos retrospectivamente pelos participantes da pesquisa, durante as entrevistas. As falas desses participantes nos permitiram identificar que ações letradas estavam presentes nas interações sociais das quais participavam, bem como de que forma eles as caracterizavam.

O segundo conceito, práticas de letramento, tomado de Street (1984), está em consonância com a visão social dos letramentos, dado que ele as define como “práticas sociais e concepções de leitura e escrita”. O uso das palavras “práticas” e “concepções”, no plural, ratifica que não há apenas uma maneira de entender a leitura e a escrita, mas várias formas, dependendo do contexto. Street (2013) acrescenta que as práticas de letramento relacionam-se a questões que envolvem crenças, valores, atitudes, sentimentos e relações culturais e sociais subjacentes às maneiras pelas quais as pessoas lidam com a leitura e a escrita. Para compreendê-las, é necessário observar que relações os participantes de um dado contexto cultural estabelecem com a leitura e a escrita, que significados eles constroem nessa relação, como eles pensam sobre esse processo, como eles atuam.

Tal conceito de práticas de letramento foi basilar para o nosso estudo, porque, ao explorar ações letradas descritas pelos participantes da pesquisa, buscamos observar, com base em entrevistas realizadas, a que práticas de letramento essas ações poderiam estar relacionadas.

O terceiro conceito que também nos auxiliou na análise dos dados foi o de gêneros do discurso proposto por Bakhtin (2003 [1952-1953], p. 282): “tipos relativamente estáveis de enunciado” que apresentam três dimensões essenciais e indissociáveis – construção composicional, conteúdo temático e estilo – as quais são determinadas sócio-historicamente. A construção composicional diz respeito à forma/organização/estrutura dos textos (a qual não é fixa nem estanque, pelo contrário, é flexível) pertencentes a determinado gênero.

O conteúdo temático, por sua vez, se refere ao que é dito em dado gênero – no tocante a questões sociais, ideológicas, históricas, culturais e linguísticas – como resposta a outros ditos e não ditos. Dada a compreensão de que a natureza da linguagem é dialógica, Bakhtin (2003 [1952-1953]) defende que todo enunciado é sempre uma resposta a outros enunciados. Assim, aquele que enuncia algo (determinado conteúdo temático) o faz, considerando outras enunciações (outros conteúdos temáticos), com as quais sua enunciação está correlacionada, ou não. Já o estilo pode estar relacionado, de um lado, às escolhas individuais daquele que fala/escreve, refletindo sua individualidade: “Todo enunciado [...] é individual e por isso pode refletir a individualidade do falante (ou de quem escreve), isto é, pode ter estilo individual” (BAKHTIN, 2003 [1952-1953], p. 265). De outro lado, o estilo está,

conforme Bakhtin (2003, p.265), “indissolúvelmente ligado ao enunciado e às formas típicas de enunciados, ou seja, aos gêneros do discurso”. Uma vez imbricado ao gênero do discurso em que se configura, o estilo é entendido considerando as relações dialógicas que ligam o enunciado, no qual se concretiza, a outros enunciados presentes na cadeia discursiva.

Todas essas três dimensões do gênero do discurso – construção composicional, conteúdo temático e estilo – são perpassadas, portanto, por relações dialógicas, ou seja, os enunciados procedem de alguém e estão sempre dialogando com outros enunciados já ditos por outrem, de modo que aquilo que enunciamos é sempre uma resposta a outros enunciados. Além disso, tendo em vista que os gêneros estão ligados às situações de interação dentro de determinada esfera social, sua constituição e funcionamento devem ser entendidos com base nessas situações. Logo, as três dimensões do gênero referidas são determinadas pelos parâmetros da situação de produção dos enunciados/textos.

Nessa perspectiva, se o que define o gênero é a situação social de interação da qual emerge, e não a sua forma, faz-se necessário considerar os elementos que constituem essa situação – quem fala/escreve, para quem, com que objetivo, por que, que papéis sociais são assumidos por quem fala/escreve e por aquele a quem se dirige. Todos esses elementos, situados em uma dada esfera de atividade humana, se constituem a partir de relações sociais, históricas, institucionais que os definem como tal. Em virtude dessa compreensão, exploramos as nomeações dos textos lidos e produzidos pelos participantes da pesquisa, considerando os elementos da situação imediata de produção e de circulação desses textos, bem como as relações dialógicas e de poder que se estabeleciam entre os participantes da situação.

O quarto, e último conceito, é o de escolarização. Soares (2003) apresenta duas possibilidades às quais a escolarização pode estar relacionada: escolarizar alguém (pessoas) ou escolarizar algo (um conteúdo, um conhecimento, uma prática social). É neste segundo sentido que estamos entendendo a escolarização: como um processo de transformação de uma prática social, situada em determinados tempos e espaços, em um objeto de ensino, em algo que deverá ser alvo de aprendizagem ou sinalizador desta aprendizagem. Tal caráter pedagógico, inerente à escolarização, é, na maioria das vezes, alvo de uma avaliação, visto que, em

contextos formais de ensino, é necessário mensurar o desempenho dos alunos, analisar se aprenderam os conteúdos ensinados. Existe, assim, uma espécie de controle da aprendizagem dos discentes, conforme mostramos na análise dos dados da nossa pesquisa.

Tendo explicitado os principais conceitos que ancoram nossa tese, apresentamos, na próxima seção, uma síntese das questões relacionadas ao modo como desenvolvemo-la.

Escolhas metodológicas

Considerando a natureza da questão de pesquisa elaborada, centrada na exploração dos significados atribuídos aos processos de letramentos acadêmicos por professores e estudantes da UFMG, fizemos três escolhas conceituais: abordagem qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994) que foi desenvolvida a partir de um estudo de caso (MITCHELL, 1984), sob as lentes da perspectiva etnográfica (GREEN; BLOOME, 1995). A escolha por esses conceitos se justifica pelo nosso interesse em conhecer e interpretar, sem generalizar, experiências com o ensino de leitura e escrita desenvolvidas em um espaço particular, na UFMG.

Feitas essas escolhas e depois de termos recebido parecer favorável do Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG (CAAE 39898414.4.0000.5149), iniciamos o processo de inserção no campo, a partir da realização de entrevistas semi-estruturadas. Entrevistamos dois grupos de participantes: professores e estudantes (calouros e concluintes), dos cursos de graduação em Pedagogia e Psicologia da UFMG, contatados via e-mail. A seguir, apresentamos o número dos que aceitaram participar da pesquisa:

Quadro 1 – Quantidade de participantes da pesquisa

	Pedagogia	Psicologia	Total
Calouros	3	1	4
Concluintes	4	4	8
Professores	4	1	5

Fonte: Elaboração própria (2019)

Participaram da pesquisa, portanto, dezessete participantes, sendo doze estudantes e cinco professores. Foi uma amostra suficiente, visto que, nas pesquisas desenvolvidas à luz da abordagem qualitativa, a exemplo da nossa, a quantidade de participantes não é o critério mais importante, e, sim, o que eles dizem, os significados que atribuem às experiências vivenciadas. Em outros termos, nos estudos orientados por tal abordagem, importa observar e conhecer – seja a partir da observação direta de eventos de letramento, seja da observação indireta (realização de entrevistas) – o que as pessoas estão fazendo e como elas estão se organizando no seu dia a dia; que relações estabelecem com a leitura e a escrita (foco da nossa tese) e de que modos elas significam essas práticas letradas.

Realizamos duas entrevistas com cada um dos concluintes, excetuando com dois deles que não puderam comparecer a ambas. Na primeira entrevista, os concluintes evidenciaram as ações letradas que consideraram mais significativas, ao longo do curso. Na segunda, eles levaram textos escritos mencionados na primeira entrevista e relataram um pouco mais sobre a experiência de tê-los produzido.

Em relação aos calouros, realizamos três entrevistas com cada um deles. Na primeira, feita na primeira semana de aula, eles apresentaram suas expectativas em relação à leitura e à escrita acadêmica. Na segunda, feita no meio do semestre letivo, eles levaram para o encontro textos produzidos nas disciplinas que estavam cursando e relataram a experiência de tê-los escrito. Na terceira e última entrevista, realizada no final do semestre, eles levaram outros textos e também relataram a experiência de escrevê-los.

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

As trinta e uma entrevistas semi-estruturadas (doze com os calouros, catorze com os concluintes e cinco com os professores), principal fonte de dados, foram realizadas individualmente, na própria universidade, com duração entre 40 (quarenta) a 60 (sessenta) minutos. Planejamos tais entrevistas com base nas contribuições de Patai (1988) que defende um olhar sensível para com os entrevistados – ouvi-los, sem julgá-los; suspender os nossos conhecimentos, valores e crenças a fim de ouvir e aprender com os conhecimentos, valores e crenças do

outro, conforme esperado na perspectiva etnográfica (GREEN; BLOOME, 1995). Recorremos também às sugestões dadas por Spradley (1979) que, à semelhança de Patai (1988), defende que a relação entre entrevistador e entrevistado seja marcada por um processo de humanização, em que aquele se coloca aberto para conhecer e, sobretudo, aprender com este.

Por fim, quanto à transcrição das entrevistas, adotamos alguns símbolos sugeridos por Marcuschi (1991, p. 10-13) para representar os elementos da conversação:

Quadro 2 – Símbolos utilizados na transcrição das entrevistas

Categorias	Símbolos	Descrição das categorias
1. Pausas e silêncios	(+) ou (2.5)	Para pausas pequenas, sugere-se um sinal + para cada 0.5 segundo. Pausas em mais de 1.5 segundo, cronometradas, indica-se o tempo.
2. Dúvidas na transcrição	()	Quando não se entender parte da fala, marca-se o local com parênteses e usa-se a expressão inaudível ou escreve-se o que se supõe ter ouvido.
3. Truncamentos bruscos	/	Quando o falante corta a unidade, pode-se marcar o fato com uma barra. Esse sinal pode ser utilizado quando alguém é bruscamente cortado pelo interlocutor.
4. Ênfase ou acento forte	MAIÚSCULA	Sílaba ou palavras pronunciadas com ênfase ou acento mais forte que o habitual.
5. Entonação de interrogação	?	Para uma entonação interrogativa ou de incerteza.
6. Entonação de exclamação	!	Para uma entonação exclamativa ou enfática.
7. Alongamento de vogal	:	Dependendo da duração, os dois pontos podem ser repetidos.
8. Silabação	- - - -	Quando uma palavra é pronunciada sílaba por sílaba, usam-se hifens indicando a ocorrência.
9. Repetições	Própria letra, sílaba ou palavra	Reduplicação de letra ou sílaba ou palavra.
10. Pausa preenchida, hesitação ou sinais de atenção	<i>eh, ah, uhum, ahãm</i>	Usam-se reproduções de sons cuja grafia é muito discutida, mas alguns estão mais ou menos claro.
11. Comentários do analista	(())	Usa-se essa marcação no local da ocorrência ou imediatamente antes do segmento a que se refere.

12. Fala relatada	“ ”	Usam-se aspas duplas em citações.
13. Transcrição parcial ou supressão de uma parte da fala	... ou /.../	O uso de reticências no início e no final de uma transcrição indica que se está transcrevendo apenas um trecho. Reticências entre duas barras indicam um corte na produção de alguém.

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

Escolhas analíticas

A fim de evidenciarmos como se deu a construção do processo analítico dos dados, adotamos o conceito de lógica de investigação proposto por Green, Dixon e Zaharlick (2002): apresentação da questão principal da pesquisa, seguida das questões secundárias – oriundas do processo de construção dos dados – que estão organizadas em cinco blocos, cada qual composto de três passos interligados: (1) propondo questões analíticas, (2) representando os dados e (3) analisando os dados. Para a execução desse terceiro passo, nós adotamos dois conceitos que nos auxiliaram na definição dos aspectos que tomaríamos como base na análise das falas dos participantes, a saber: pistas de contextualização (GUMPERZ, 2002 [1982]) e escolhas discursivas (IVANIC, 1994).

A seguir, expomos a lógica de investigação construída:

QUESTÃO NORTEADORA DO ESTUDO

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

QUESTÕES SECUNDÁRIAS

1. Propondo questão analítica

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

Representando os dados

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

Analisando os dados

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

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

c) Avaliar textos escritos

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

1.1 Propondo questão analítica

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

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

Representação dos dados

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

Analisando os dados

Considerando a questão analítica e o material analisado, observamos que a ação letrada de ler textos escritos podia ser caracterizada a partir de três aspectos. Primeiro, o que era lido: textos diferentes dos que eram lidos no ensino médio; textos cuja linguagem é diferente da linguagem dos textos com os quais eles tinham contato; “pedaços de textos”; textos de divulgadores de teorias em detrimento de textos-fonte. Segundo, para que: para responder a questões sobre determinados textos; para apresentar seminário em sala de aula; para discutir o texto na aula. Terceiro, de que forma: muitos textos são indicados para ler; os alunos precisam se dirigir a uma copiadora, a fim de comprarem uma cópia do texto a ser discutido em sala de aula pelo professor; a leitura é “fragmentada”.

1.2 Propondo questão analítica

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

Representação dos dados

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

Analisando os dados

Considerando a questão analítica e o material analisado, observamos que os professores afirmaram orientar os alunos quanto à escrita dos textos solicitados, embora cada um deles descrevesse uma maneira diferente: distribuição de modelos de texto, apresentação de instruções escritas e indicação de normas que regem as publicações de Revistas Qualis¹. Já os alunos disseram que não recebiam orientações relativas à maneira como deveriam escrever os diferentes textos exigidos.

¹ “QUALIS é o conjunto de procedimentos utilizados pela Capes para estratificação da qualidade da produção intelectual dos programas de pós-graduação. Foi concebido para atender as necessidades específicas do sistema de avaliação e é baseado nas informações fornecidas por meio do aplicativo Coleta de Dados. Como resultado, disponibiliza uma lista com a classificação dos periódicos utilizados pelos programas de pós-graduação para a divulgação da sua produção. A estratificação da qualidade dessa produção é realizada de forma indireta. Dessa forma, o Qualis afere a qualidade dos artigos e de outros tipos de produção, a partir da análise da qualidade dos veículos de divulgação, ou seja, periódicos científicos. O Qualis Periódicos está dividido em oito estratos, em ordem decrescente de valor: A1, A2, B1, B2, B3, B4, B5 e C”. Informações disponíveis em: <http://www.biblioteca.ics.ufpa.br/arquivos/QUALIS-rev_26_11.pdf>. Acesso em 01 de fev. de 2018.

1.3 Propondo questão analítica

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

Representação dos dados

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

Analisando os dados

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

1.4 Propondo questão analítica

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

Representação dos dados

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

Analisando os dados

Considerando a questão analítica e o material analisado, observamos que os professores afirmaram dar feedback aos alunos quanto aos textos corrigidos, embora cada um deles tenha descrito uma maneira diferente de fazê-lo: correções coletivas, uso de códigos de correção e elaboração de bilhetes. Os alunos, por sua vez, disseram que não recebiam retorno dos textos produzidos, no máximo, recebiam uma nota.

Nos capítulos analíticos da tese, tivemos a oportunidade de explorar cada uma dessas ações letradas (ler, solicitar, produzir e avaliar textos escritos) tomando como base as três orientações metodológicas relacionadas à escrita da análise de dados, apresentadas por Wolcott (1994, p.10) – descrever, analisar e interpretar. A primeira orientação consiste em descrever o que está acontecendo e deixar os dados “falarem por si mesmos”. Ao segui-la, caracterizamos as ações letradas desenvolvidas nos contextos focalizados, a partir das descrições feitas pelos próprios participantes, durante as entrevistas.

A segunda se refere à identificação de conceitos-chave que podem ser inferidos da descrição realizada e podem ajudar no processo analítico. Ao cumpri-la, analisamos as descrições feitas pelos participantes, com base nas escolhas conceituais feitas, bem como as correlacionamos com resultados de outras pesquisas desenvolvidas na área.

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

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

A título de ilustração da lógica de investigação em uso e do emprego dessa metodologia proposta por Wolcott (1994), apresentamos, na próxima seção, exemplos representativos da análise de dados, contemplando duas ações letradas: solicitar e avaliar textos escritos.

Solicitar a escrita de textos

Ao descreverem como solicitavam aos alunos a escrita de textos, os professores evidenciaram que essa solicitação era ancorada em orientações, seja a partir de distribuição de modelos de texto, seja de apresentação de instruções detalhadas em relação ao que e como escrever, seja de indicação de normas que regem as publicações de Revistas Qualis, as quais deveriam nortear a escrita do texto solicitado.

A seguir, apresentamos um fragmento da fala de Tatiana, professora de Pedagogia, no qual ela afirma que, quando solicitava aos seus alunos a produção de determinado trabalho, distribuía um modelo do texto a ser produzido:

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

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

O modelo é a forma à qual Tatiana recorre para explicitar aos estudantes as expectativas dela quanto ao texto que eles deverão produzir – “o que eu espero que eles escrevam” –, particularmente em relação à maneira de produzi-lo – “Olha, eu quero que vocês façam assim [conforme o modelo entregue]” [grifo nosso]. Ele funciona como um ponto de partida para produzir o trabalho solicitado, um exemplo de como se faz, algo muito desejado pelos alunos, sobretudo quando ainda estão conhecendo as normas e as práticas que regem a nova comunidade da qual estão participando. A professora parece demonstrar, assim, estar preocupada, e comprometida, com o processo de aprendizagem dos alunos.

Todavia, cabe-nos ponderar que a distribuição de modelos não garante, necessariamente, êxito em tal escrita, pois os discentes podem concebê-lo como abstrato. Além disso, a apresentação de modelos pode trazer duas implicações. A primeira é a de que a escrita é vista como uma forma padronizada que, uma vez aprendida, poderá ser mobilizada para quaisquer situações. Essa forma de conceber a escrita está alinhada às premissas da abordagem de estudo de habilidades, na qual a escrita é considerada um conjunto de habilidades individuais e cognitivas passível de ser aplicado nas mais diversas situações em que a escrita se configura (LEA; STREET, 1998). A segunda implicação é a de que a distribuição de um modelo de texto pode sugerir a compreensão de que a academia é uma comunidade homogênea, cujos discursos e práticas são uniformes, logo, que existe apenas uma forma de escrever, evidenciada no modelo disponibilizado.

Em todo caso, a disponibilização de modelos de texto está vinculada à prática de letramento escolarizada. A fim de que a exploração de conhecimentos, em sala de aula, não fique abstrata nem muito teórica, busca-se a didatização dos saberes a partir de exemplos. A ilustração dos objetos de ensino é constitutiva (deveria ser) do processo de ensino, sendo fundamental para a aprendizagem dos discentes.

Enquanto os professores entrevistados relataram que sempre orientavam seus alunos no momento da produção de textos acadêmicos, os estudantes, por sua vez, afirmavam que não recebiam essa orientação, conforme depoimento de Dayse, concluinte do curso de Psicologia:

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

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

/.../

P: E: pra quê vocês produziam estes artigos?

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

(Entrevista, Dayse, 2015)

No trecho apresentado, Dayse, concluinte do curso de Psicologia, focaliza a ausência de orientações quanto à forma de produzir os textos solicitados pelos docentes. Para tal, cita o exemplo da exigência do “artigo acadêmico”. Segundo ela, o professor “*nunca chegou e falou: ‘olha, é assim que se constrói um artigo’. Nunca chegou pra dizer isso*”. A repetição da assertiva “nunca chegou”, particularmente a escolha do advérbio “nunca”, mostra uma postura categórica da discente, ao afirmar que o professor, quando solicitava o “artigo”, não explicitava como fazê-lo, não dizia “é assim que se constrói”. Essas escolhas discursivas sugerem uma prática de letramento acadêmico bastante recorrente, embora tácita, qual seja: ausência de explicitação do que se espera dos discentes, quando se exige determinado texto. O professor requisita a leitura ou a escrita, mas não esclarece o que ele espera nem como os estudantes devem fazer o que solicitou. Essa prática de letramento está associada ao que Lillis (1999, 2011) denominou de prática institucional do mistério e Street (2009), de dimensões escondidas da escrita acadêmica: as convenções da escrita não são transparentes, autoexplicativas, para aqueles que dela usufruem – professores, alunos e pesquisadores.

O “artigo” referido pela concluinte de Psicologia, embora específico da comunidade científica (MOTTA-ROTH; HENDGES, 2010), funciona, no contexto descrito por ela, como uma ferramenta pedagógica, com caráter avaliativo, pois foi requerido a fim de que o professor pudesse avaliar o processo de aprendizagem dos estudantes. Há, pelo menos, quatro escolhas discursivas feitas pela aluna que evidenciam essa finalidade. Primeira, em dois momentos, ela utiliza o termo “trabalho final” como sinônimo de “artigo”, sugerindo que o professor havia exigido um trabalho que, naquele contexto, foi nomeado de “artigo”.

Segunda, a aluna situa quando este texto é exigido – “*todo semestre ((letivo do curso))*” [grifo nosso]. A solicitação de textos, no final de semestres letivos, é

esperada nos contextos de ensino, visto que a avaliação do processo de ensino e aprendizagem dos estudantes é indispensável, dada a exigência institucional de mensurar o rendimento dos estudos dos alunos, ao longo da disciplina cursada.

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

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

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

Portanto, o “artigo” referido pelas concluintes Dayse e Andrea não está ligado a uma prática social externa, conforme a caracterização feita por Motta-Roth e Hendges (2010), mas a uma prática interna da universidade que, sendo uma instituição de ensino, é ancorada em propósitos pedagógicos e avaliativos. A descrição de Dayse e o comentário de Andrea sugerem que o “artigo” solicitado pelos seus professores é um trabalho: o aluno não escreve para os pares de sua área, visando a divulgar, em determinado meio de publicação, resultados de determinada pesquisa, mas para o seu professor, almejando demonstrar-lhe o seu aprendizado, para que assim ele possa avaliá-lo, no final do semestre letivo.

Avaliar textos escritos

Antes de apresentarmos os trechos a serem explorados nesta seção, queremos explicitar nossa compreensão sobre a presente categoria.

Para Villas Boas (2006), a avaliação, em contextos de escolarização, pode ocorrer de diversas maneiras e de diferentes modos, podendo apresentar uma natureza formal ou informal. Considerando os dados construídos em nossa investigação, optamos pelo segundo tipo de avaliação que é feito, segundo a autora, a partir de provas e atividades (trabalhos), realizados em data e local previamente definidos, aos quais é atribuída, em geral, uma nota. No âmbito da avaliação formal, buscamos explorar, nas falas dos participantes da nossa pesquisa, de que maneira tal avaliação acontecia: processualmente – antes da atribuição de uma nota ao trabalho realizado, os alunos tinham a possibilidade de reescrevê-lo ou, pelo menos, recebiam dos professores feedbacks quanto aos textos produzidos – ou como um produto – apenas atribuição de nota, como acontece na pedagogia do exame (LUCKESI, 2003). Certamente, um professor universitário utiliza outras formas de avaliação, a exemplo da avaliação de trabalhos apresentados oralmente. Como não tivemos condições de observá-los em sala de aula, não exploramos essa modalidade de avaliação.

Ao descreverem como avaliavam a escrita dos textos de seus alunos, os professores participantes da pesquisa evidenciaram que essa avaliação era sempre marcada por um feedback em relação ao que os discentes escreviam: correções coletivas, uso de códigos de correção e elaboração de bilhetes.

A seguir, apresentamos um fragmento da fala de Elisa, professora de Pedagogia, sobre o que ela fazia ante os textos produzidos pelos seus alunos:

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

(Entrevista, Elisa, 2015)

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

Não averiguamos se, após os bilhetinhos escritos pela professora Elisa, ocorria uma melhora nos textos reescritos pelos seus alunos, porque esse não era nosso objetivo. Entretanto, queremos chamar a atenção para a natureza dos comentários que ela disse que escrevia nos bilhetes: “*se coloque no lugar de um possível leitor*”, “*imagine que você vai ler isso pra alguém que não é da área*”. O emprego, no imperativo, dos verbos “coloque” e “imagine”, e o uso do adjetivo “possível” referente ao substantivo “leitor” são escolhas discursivas que estimulam o autor do texto a se imaginar em uma situação diferente da que se encontra. O autor é convidado a desempenhar o papel social de alguém que escreve a partir de determinada área para um “possível leitor” “que não é da área”. O estímulo para pensar em “um possível leitor” é uma tentativa de Elisa de ampliar os horizontes dos discentes, sugerindo-lhes que o texto seria lido por alguém cujo papel não seria o de avaliador, embora os estudantes soubessem que era. Essa postura de buscar dialogar com os alunos foi evidenciada ao longo das entrevistas realizadas com essa docente. Disse-nos que tem um carinho muito especial pelos calouros, por estarem ingressando na universidade, um lugar, até então, desconhecido da maioria deles. Em virtude disso, sentia a necessidade de orientá-los da melhor forma possível, sempre dando feedbacks minuciosos e oferecendo-lhes a oportunidade de reescreverem seus textos quantas vezes fossem necessárias.

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

Nesse sentido, a produção de bilhetes, à semelhança das demais formas de correção dos textos dos alunos, indicadas pelos outros participantes da pesquisa, está vinculada à prática de letramento escolarizada, revelada a partir de várias escolhas discursivas empregadas pelas professoras, ao caracterizarem a ação letrada focalizada: “alunos”, “trabalhos”, “corrijo”, “códigos [de correção]”, “avaliava” “reescrevem”, “aprendizagem”. A própria natureza da ação de avaliar, pautada, no caso dos dados explorados em nossa investigação, na correção de textos e na atribuição de notas, remete às normas de uma instituição formal de ensino.

Se, por um lado, os professores entrevistados afirmaram que sempre davam um feedback aos seus alunos dos textos por eles produzidos; por outro, os calouros e os concluintes dos cursos investigados, ao descreverem como eram as avaliações dos seus textos escritos, afirmaram que não recebiam feedbacks.

No trecho a seguir, Carla, caloura do curso de Pedagogia, sinaliza a ausência de comentários sobre os textos produzidos:

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

C (Carla): Não. Só nota

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

C: Eh (5), primeiro, que eu me sinto um pouco desrespeitada, assim, porque::, pra mim, o feedback do trabalho é uma parte do aprendizado, do processo de aprendizagem. Eh (++) , dá impressão que o professor lida com o trabalho como o aluno, é obrigação. Você tem que ter nota. Trabalho serve pra ter nota /.../. Eh (++) , não sei (+), parece que:: tem muito aluno que pensa “ah, entreguei o trabalho, recebi a nota, acabou (++)”. Não importa o que eu errei”. Mas tem muito aluno que está esperando o feedback. E: eu

sou o tipo de aluna que pega o trabalho, folheio, vejo todos os pontinhos que errei, porque eu não quero errar de novo ((risos)). Eu sei que não é assim que a maioria age, mas eu acho que isso deveria ser cultivado nas pessoas. Eh (+), muita gente acaba cometendo o mesmo erro do início ao fim do curso, porque não tem o feedback dos trabalhos.

(Entrevista, Carla, 2015)

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

Na primeira, professores e uma parte dos alunos, conforme a “impressão” de Carla, lidam de modo pragmático com a avaliação dos trabalhos: são produzidos “por obrigação”, porque “tem que ter nota”, “serve[m] para ter nota”, logo, “não importa o que eu [enquanto aluna] errei”, por isso a ausência de comentários sobre o que foi produzido.

Na segunda, outra parte de alunos, incluindo Carla, tem uma visão diferente da anterior, no tocante à ação de avaliar textos escritos. Para esses alunos, o feedback é importante – “muito aluno /.../ está esperando o feedback” –, afirma a caloura. Ao se incluir nesse grupo, ela afirma que “eu sou o tipo de aluna que pega o trabalho, folheio, vejo todos os pontinhos que errei, porque eu não quero errar de novo ((risos))”. Em virtude dessa forma de lidar com o texto recebido, destaca a necessidade de os professores tecerem comentários sobre o texto produzido, a fim de evitar que o aluno erre novamente: “muita gente acaba cometendo o mesmo erro do início ao fim do curso, porque não tem o feedback dos trabalhos”.

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

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

Nesse contexto, a visão desfavorável de Carla quanto à atribuição de notas desacompanhada de comentários, compartilhada pelos demais alunos participantes da pesquisa, reforça a presença da prática institucional do mistério (LILLIS, 1999, 2001): o número representado abstratamente pela nota se configura como um “mistério” para os alunos, porque não torna visível o que foi observado pelo leitor avaliador do texto, o que poderia ser revisto, melhor compreendido, mais aprofundado. Materializa apenas o resultado final, sem abrir espaço para possível reescrita e alterações.

Essa visão de Carla revela ainda a prática de letramento escolarizada, visto que suas escolhas discursivas remetem à função predominante da escrita exigida no contexto de sala de aula – escrever para ser avaliado, para receber uma nota.

Considerações finais

Ao analisarmos os significados atribuídos pelos participantes da pesquisa aos processos de letramentos acadêmicos, verificamos, de um lado, grandes tensões entre as perspectivas dos docentes e a dos discentes: aqueles afirmaram dar orientações e feedbacks aos seus alunos, quando exigiam produções textuais; já estes disseram não recebê-los. De outro lado, observamos que, ao caracterizarem as ações letradas, tanto professores quanto alunos, evidenciaram que tais ações estavam vinculadas à prática institucional do mistério e à prática de letramento escolarizada.

As ações letradas de ler e escrever, no contexto universitário, têm, inevitavelmente, função pedagógica, porque essa função é característica da escola e da academia, verdadeiros espaços para se ensinar algo. Assim, é possível que a leitura e a produção de textos diversos tenham possibilitado aos alunos vários momentos de aprendizagem. No entanto, em instituições de ensino, não basta

aprender algo. É preciso, muitas vezes, provar que aprendeu, por isso a função avaliativa da aprendizagem é recorrente. Raras são as situações em que os professores pedem aos alunos que leiam e escrevam textos sem que o objetivo final seja a realização de um trabalho ao qual será atribuída uma nota.

A função avaliativa da leitura e da escrita de textos na academia está vinculada, assim, a uma prática de letramento escolarizada, a qual não é uniforme nem homogênea, até porque a leitura e a escrita são práticas sociais que se desenvolvem em contextos locais específicos. Pelo contrário, essa prática, que sinaliza uma continuidade da educação básica para a superior, apresenta diferentes nuances, a depender do modo como as ações letradas de ler e escrever se configuram. Pode estar alinhada, assim, às diferentes abordagens de ensino de escrita acadêmica – habilidades de estudo, socialização acadêmica e letramentos acadêmicos (LEA; STREET, 1998) –, a depender da maneira pela qual a escolarização dos textos ocorre. No caso dos dados explorados no nosso estudo, predomina a vinculação das ações letradas, descritas pelos professores e alunos, à abordagem de habilidades de estudo (LEA; STREET, op. cit.), bem como a prática institucional do mistério (LILLIS, 1999, 2001), embora com nuances em relação às abordagens socialização acadêmica e letramentos acadêmicos.

A nosso ver, não é possível pensar em uma pedagogia de formação universitária sem a permanente transformação dos textos em objetos de ensino. No entanto, interessa-nos conhecer os modos pelos quais essa escolarização acontece, as maneiras pelas quais os professores solicitam e avaliam os trabalhos: se explicitam as regras e os procedimentos que norteiam as práticas de letramento, se despertam nos alunos a reflexividade, a autonomia, a autoria, por exemplo. Nesse sentido, parece-nos que os dados explorados em nossa tese servem como um ponto de partida, um convite, para pensarmos um pouco mais sobre como vem se dando a escolarização dos textos na academia.

Embora não pretendamos normatizar procedimentos didáticos, sugerimos, em nossa tese, uma alternativa pedagógica que poderia ser adotada nas aulas de leitura e escrita em contexto universitário, qual seja: “ensino para consciência crítica de gênero” (DEVITT, 2009). De acordo com Devitt (2009), nessa proposta pedagógica, o professor exerce papel crucial, pois, para que ele possa ensinar, visando à consciência crítica de gênero, ele precisa, primeiramente, estar consciente dos

componentes social e ideológico dos gêneros, para que, assim, possa fazer escolhas didáticas pertinentes ao ensino desse objeto, a exemplo de proporcionar aos alunos o contato com várias amostras de gênero, para que observem seu contexto e sua situação e identifiquem que relações podem ser estabelecidas entre os padrões textuais, os participantes e as situações.

Tal postura esperada do professor, sobretudo daquele que não é da área de escrita, é um desafio. Por isso, parece-nos que o diálogo interdisciplinar, envolvendo professores de escrita e professores de outras áreas do conhecimento, poderia contribuir com essa pedagogia de ensino de consciência crítica de gênero. Entendemos que esse diálogo pode ser produtivo porque compartilhamos com Bazerman e Prior (2007 [2005]) da ideia de que a escrita está ligada ao conhecimento disciplinar, logo, ao solicitá-la/produzi-la/avaliá-la, é preciso considerar os contextos disciplinares específicos em que se configura.

Queremos ponderar que um dos desafios que podem surgir para o professor (de qualquer área do conhecimento), ao adotar a pedagogia de ensino explícito, é o de enfatizar a forma dos gêneros, em detrimento do seu uso e função, como verificamos, inclusive, nas descrições das ações letradas feitas pelos participantes da pesquisa. Não obstante esse risco, entendemos ser viável investir em tal pedagogia, pois, ainda que seja desenvolvida em uma instituição de ensino, pode proporcionar uma ampliação dos letramentos acadêmicos dos estudantes e dos próprios professores, pois, nessa proposta de ensino explícito, duas questões-chave ganham destaque para a promoção dos letramentos acadêmicos: a explicitação e a reflexividade. Em outras palavras, mesmo que diferentes gêneros, ao serem introduzidos em sala de aula, se transformem em objetos de ensino, se o professor explora com os alunos uma consciência crítica desses gêneros, introduz “uma consciência do letramento como prática social crítica”, nos termos de Street (2014, p. 155), explicitando suas dimensões ocultas (STREET, 2009) e promovendo uma reflexividade no tocante aos seus aspectos dinâmicos, sociais e ideológicos, a partir da didatização daquilo que pode ser ensinado, poderá ocorrer um avanço nos letramentos acadêmicos dos discentes e dos docentes, se comparado às situações em que o professor só solicita a escrita do texto e depois lhe atribui uma nota.

Queremos destacar, por fim, a necessidade de olhar para os modos pelos quais as ações letradas ocorrem, considerando as condições de trabalho de que

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

Abstract. In this article, we present a thesis about meanings of academic literacies in two specific contexts: Pedagogy and Psychology courses at the Federal University of Minas Gerais, Brazil. Based on the New Literacy Studies group and the Academic Literacies, explores how professors and students in these courses characterized the literate actions developed in the classroom: reading, requesting, producing and evaluating written texts. From a qualitative approach, semi-structured interviews, carried out with the participants, show that the literate actions characterized by them are aligned, with different nuances, to a schooling literacy practice. Data analysis showed that, although participants referred to different genres of discourse, when texts were introduced in class, they were transformed into objects of teaching and learning. This schooling of academic texts is inevitable, just as it happens in school, but the way in which it occurs can favor, or not, the processes of academic literacies.

Keywords: University. Academic Literacies. Schooling.

Referências

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1952-1953].

BAZERMAN, C.; PRIOR, P. A participação nos mundos socioletrados emergentes. In: HOFFNAGEL, J.C.; DIONÍSIO, A.P. (Org.). *Escrita, gênero e interação social*. São Paulo: Cortez, 2007 [2005]. p.150-197.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. *Investigação qualitativa em educação*. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

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

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

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

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

_____. Algumas considerações sobre os letramentos acadêmicos no contexto brasileiro. *Pensares em Revista*, São Gonçalo, v. 6, p. 23-34, 2015.

_____. (Org.). *Letramentos Acadêmicos: contextos, práticas e percepções*. São Paulo: Pedro & João Editores, 2016. 357p.

_____. *Pesquisa e ensino de escrita: letramento acadêmico e etnografia*. Revista do GEL, v. 14, n. 3, p. 86-99, 2017.

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

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

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

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

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

GREEN, J. L; DIXON, C. N; ZAHARLICK, A. A etnografia como uma lógica de investigação. Tradução de Adail Sebastião Rodrigues Júnior e Maria Lúcia Castanheira. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v.42, p. 13-79, dez. 2002.

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

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

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

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

LILLIS, T. M. Whose 'Common Sense'? Essayist literacy and the institutional practice of mystery. In: JONES, C.; TURNER, J.; STREET, B. (Org.). *Students writing in the university: cultural and epistemological issues*. Amsterdam: John Benjamins, 1999. p. 127-140.

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

LUCKESI, C.C. *Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática*. 7 ed. Salvador: Malabares Comunicação e Eventos
MARCUSCHI, A. L. A. *Análise da conversação*. São Paulo: Ática, 1991. (Série Princípios).

MARINHO, M. A escrita nas práticas de letramento acadêmico. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 363-386, 2010.

MITCHEL, J. C. Case studies. In: ELLEN, R. F. *Ethnographic research: a guide to general conduct*. London, FL: Academic Press Inc., 1984. p. 237-241.

MOTTA-ROTH, D; HENDGES, G. H. *Produção Textual na Universidade*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

MUTCH, A. Exploring the practice of feedback to students. *Active Learning in Higher Education*, v. 4, n. 1: p. 24–38, 2003.

PASQUOTTE-VIEIRA, E. A. *Letramentos Acadêmicos: (re)significações e (re)posicionamentos de sujeitos discursivos*. 2014. 260f. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

PATAI, D. *Brazilian women speak – contemporary life*. Rutgers: The State University, 1988. p. 1-38.

RUIZ, E. M. S. D. *Como se corrige redação na escola?* 1998. 307f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 1998.

AUTOR...

SOARES, M. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, V. M. (Org.). *Letramento no Brasil*. São Paulo: Global, 2003.

SPRADLEY, J.P. *The ethnographic interview*. New York: Holt, Rinehart, & Winston, 1979.

STREET, B. *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

_____. (Org.). Introduction: the new literacy Studies. In: _____. *Cross Cultural Approaches to Literacy*. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

_____. What's "New" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education*, Teachers College, Columbia, University, v. 5, n. 2, p. 77-91, May. 2003.

_____. Hidden Features of Academic Paper Writing. *Working Papers in Educational Linguistics*, UPenn, v. 24, n. 1, p. 1-17, 2009.

_____. Políticas e práticas de letramento na Inglaterra: uma perspectiva de letramentos sociais como base para uma comparação com o Brasil. *Cad. CEDES*, Campinas, v.33 n. 89, p. 51-71. jan./abril, 2013. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622013000100004>>. Acesso em 20 jun. 2017.

_____. *Letramentos sociais – abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

VILLAS BOAS, B. M. *Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico*. Campinas, SP: Papyrus, 2006.

WALKER, M. An investigation into written comments on assignments: Do students find them usable? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, v. 34, n. 1, p. 67–78, Feb. 2009.

WEAVER, M.R. Do students value feedback? Student perceptions of tutors' written responses. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, v. 31, n. 3, p. 379–394, June. 2006.

WINGATE, U. The impact of formative feedback on the development of academic writing. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, v. 35, n. 5, p. 519-533, Aug. 2010.

WOLCOTT, H. F. Description, analysis, and interpretation in qualitative inquiry. In: _____. (Org.). *Transforming qualitative data: description, analysis, and interpretation*. Thousand Oaks, CA: Sage, 1994. p. 9-54.

Processo de Avaliação por Pares: *Blind Review*

Publicado na Revista Vozes dos Vales - www.ufvjm.edu.br/vozes em: 05/2019

Revista Científica Vozes dos Vales - UFVJM - Minas Gerais - Brasil

www.ufvjm.edu.br/vozes

www.facebook.com/revistavozesdosvales

UFVJM: 120.2.095-2011 - QUALIS/CAPES - LATINDEX: 22524 - ISSN: 2238-6424

Periódico Científico Eletrônico Multidisciplinar - UFVJM