Rafael Petermann

Constituição de Letramento Acadêmico:

Percursos de Escrita de TCC em um Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio

Pedro & João editores

CONSTITUIÇÃO DE LETRAMENTO ACADÊMICO:

PERCURSOS DE ESCRITA DE TECC EM UM CURSO TÉCNICO INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO

Pedro & João
editores

RAFAEL PETERMANN

CONSTITUIÇÃO DE LETRAMENTO ACADÊMICO:

PERCURSOS DE ESCRITA DE TECC EM UM CURSO TÉCNICO INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO

Pedro & João
editores

Copyright © Rafael Petermann

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos do autor.

Rafael Petermann

Constituição de letramento acadêmico: percursos de escrita de TCC em um Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio. São Carlos: Pedro & João Editores, 2025. 319p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-1810-6 [Impresso]
978-65-265-1811-3 [Digital]

1. Letramento acadêmico. 2. Curso técnico integrado. 3. Ensino Médio. 4. Escrita. 5. Trabalho de Conclusão de Curso. I. Título.

CDD – 370

Capa: Luidi Belga Ignacio
Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828
Diagramação: Diany Akiko Lee
Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Editorial da Pedro & João Editores:
Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil); Ana Patricia da Silva (UERJ/Brasil).

Pedro & João Editores
www.pedroejoaoeditores.com.br
13568-878 – São Carlos – SP
2025

Para minha mãe, Helena
e para meu pai, Gilmar,
que sempre sonharam comigo

O que advogo é um homem plural,
munido de um idioma plural.
Ao lado de uma língua que nos faça ser mundo,
deve coexistir uma que nos faça sair do mundo.
De um lado, um idioma que nos crie raiz e lugar.
Do outro, um idioma que nos faça ser asa e viagem.
Ao lado de uma língua que nos faça ser humanidade,
deve existir outra que nos eleve à condição de divindade.
Mia Couto (2011, p.24)

PREFÁCIO

CONSTITUIÇÃO DE LETRAMENTO ACADÊMICO: PERCURSOS DE ESCRITA DE TCC EM UM CURSO TÉCNICO INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO

Caro leitor, eu gostaria de manifestar, inicialmente, minha alegria pelo convite que recebi do professor e pesquisador Rafael Petermann para prefaciar este livro de sua autoria sobre letramento acadêmico em um curso técnico integrado ao Ensino Médio. Sinto-me feliz e honrada com o convite por, pelo menos, dois motivos: primeiro, por poder apresentar uma obra produzida por um pesquisador competente e comprometido, como o Rafael. No seu percurso de pesquisa, destacaram-se sempre sua integridade intelectual, sensibilidade social, espírito crítico e perseverança; segundo, porque acompanhei o pesquisador no mestrado e doutorado e foi muito enriquecedor vê-lo definir as suas questões de pesquisa a partir dos seus contextos de atuação como professor. Seu compromisso com a educação, em especial com a educação pública, levou-o a propor o seu trabalho de doutorado que este livro apresenta, a partir de uma conversa com os colegas professores. Trouxeram-lhe naquele momento que os estudantes dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio conseguiam, na maioria das vezes, realizar suas pesquisas, mas que apresentavam dificuldades com a escrita do TCC. Rafael ouviu esse dilema que envolvia a linguagem como central e se propôs a, de modo muito ético e dialógico, acompanhar estudantes e seus orientadores para compreender como estes foram escrevendo suas propostas de pesquisa, realizando as pesquisas, discutindo e apresentando os resultados e se constituindo pesquisadores e orientadores.

Assim, posso afirmar que este livro se constitui em um marco nos estudos dos letramentos acadêmicos em um curso técnico integrado ao Ensino Médio em uma Instituição Federal de Ensino.

Como leitores, verão nesta obra inúmeras qualidades. Quero ressaltar três nesta breve apresentação: a formulação teórico-metodológica da proposta de pesquisa; o trabalho de campo realizado e os resultados que apresenta e discute; e a qualidade do relatório de pesquisa.

Para compreender como estudantes participavam de práticas de letramento que envolviam a produção do seu trabalho de TCC, em um Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio, Rafael acompanhou, ao longo de 2018, o percurso de escrita de duas duplas de participantes, Jon Snow e a professora Karen, Gustavo e o professor Luiz. Nesse acompanhamento, realizou observação participante e registro em áudio e vídeo de encontros de orientação, registros em diário de campo, documentação de versões de escrita do TCC e conversas com os participantes. A triangulação desses dados possibilitou analisar o processo de produção, considerando tanto a escrita como as interações dos participantes com a escrita, consolidando uma compreensão de escrita como processo social. Desse modo, como leitor, você encontrará, nesta obra, uma grande contribuição teórico-metodológica, uma vez que o pesquisador realizou uma articulação teórica entre os Estudos do Letramento no Brasil, o dialogismo bakhtiniano e a etnografia da linguagem. A descrição/compreensão etnográfica que este livro apresenta dos fenômenos de letramentos acadêmicos dialogicamente constituídos no percurso de escrita do TCC no contexto da IFE, mostra que as questões de letramentos acadêmicos não estão relacionadas apenas a técnicas de escrita e habilidades individuais, mas com "identidade e epistemologia" (ZAVALA, 2010, p. 74). Como verão ao longo deste texto, esse empreendimento intelectual possibilitou "trazer para o centro do debate sujeitos reais que ocupam espaços e negociam sentidos na atividade interacional ao produzirem o TCC".

A segunda qualidade da obra, articulada com a primeira, é a apresentação de uma compreensão situada de professores-pesquisadores sobre as práticas de letramento de produção dos trabalhos de TCC por seus estudantes. Jon Snow e Gustavo eram

estudantes da educação básica que interagiram com Karen e Luiz, dois professores-pesquisadores com mestrado e doutorado. O foco detido na fala-em-interação social resultou em um trabalho minuciosamente preciso, com uma descrição e análise da sequencialidade das ações dos participantes em torno das negociações de sentidos sobre os encaminhamentos da pesquisa e os temas de pesquisa. Rafael nos leva a conhecer três padrões de interação que definiu como: (i) delimitação temática, (ii) projeção de interlocutor e (iii) orquestração de vozes que possibilitaram reconhecer tons da identidade de professor-orientador desse contexto como alguém engajado na iniciação do orientando aos letramentos acadêmicos e flexível com alguns modelos culturais da academia. Se por um lado, os professores-pesquisadores traziam modos culturais de fazer e de apresentar os resultados da pesquisa da academia, por outro, eram sensíveis aos modos culturais de escrita que os estudantes traziam de práticas de letramento escolares. Com isso, o autor mostra uma dinâmica que evidencia interagências que ressignificam modelos epistemológicos de produção de conhecimento, padrões de interação com textos escritos e identidades sociais de professor-orientador e aluno-orientando.

Como terceira qualidade destaco a narrativa microetnográfica que Rafael apresenta em *Constituição de letramento acadêmico: percursos de escrita de tcc em um curso técnico integrado ao ensino médio*. O texto é fluente, com uma escrita sofisticada, sem ser rebuscada, que dialoga com o leitor potencial, "guiando-o pela mão". O autor fornece descrições detalhadas e articuladas que permitem que o texto seja lido de forma orgânica. O leitor não se perde ao adentrar na leitura do texto, porque Rafael o conduz para os caminhos que trilhou, indicando de forma convincente as suas escolhas teóricas e os motivos que o levaram a elas ou, ainda, as exclusões e as decisões metodológicas que foram necessárias para a construção da sua reflexão, sua tese e dados de práticas de letramento com gentes que negociavam modos de fazer pesquisa e de se constituir estudante, professor, pesquisador.

Ressalto, por fim, que os resultados apresentados pelo Rafael, embora situados em um contexto social e histórico específico, terão efeitos importantes para reflexões sobre o ensino e a pesquisa na Educação Básica e no Ensino Superior. O livro que aqui apresento não é apenas uma análise descritiva das práticas de letramento de um Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio, mas uma obra que nos ensina a ver estudantes e professores como agentes de seu fazer educativo, de um modo que jamais poderíamos ver sem o trabalho sistemático do pesquisador, ele próprio negociando a cada etapa da pesquisa a sua condição de professor daquela instituição. Sua análise situada mostra que participar de práticas de letramento envolve muito mais do que questões linguísticas e de gênero discursivo, mostra que é preciso aprender modos culturais de participação, valores, sentimentos e identidades associados ao letramento.

Ao final, para mim, que tive a feliz e providencial oportunidade de acompanhar Rafael enquanto ele desenvolvia a pesquisa que resultou neste livro durante o seu doutorado em Letras no Programa de Pós-Graduação em Letras da UEM, considero que Rafael apresenta aqui não só uma grande contribuição teórico-metodológica para os estudos interacionais e sobre produção escrita, mas a obra que se constitui em um marco nos estudos do letramento sobre a Educação brasileira.

Maringá, 6 de fevereiro de 2025.

Neiva Maria Jung
Departamento de Língua Portuguesa
Universidade Estadual de Maringá - UEM

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	**15**
CAPÍTULO 1 – LETRAMENTO COMO PRÁTICA SOCIAL: TECENDO AS BASES TEÓRICO-METODOLÓGICAS	**27**
1.1 LETRAMENTO COMO PRÁTICA SOCIAL	29
1.2 LETRAMENTO ACADÊMICO	40
1.3 ETNOGRAFIA DA LINGUAGEM	51
1.4 DIALOGISMO	64
CAPÍTULO 2 – O PERCURSO DA PESQUISA DE CAMPO: DA GERAÇÃO DE REGISTROS AOS PROCEDIMENTOS ANALÍTICOS	**79**
2.1 CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE PESQUISA	80
2.2 O CURSO TÉCNICO EM INFORMÁTICA INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO E O TCC	89
2.3 A ENTRADA NO CAMPO E OS PARTICIPANTES DA PESQUISA	100
2.4 INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE REGISTROS	109
2.5 ORGANIZAÇÃO, SEGMENTAÇÃO E TRATAMENTO ANALÍTICO-INTERPRETATIVO DOS REGISTROS	120
CAPÍTULO 3 – PERCURSOS DE ESCRITA DO TCC E PADRÕES DE INTERAÇÃO	**135**
3.1 PERCURSO DE ESCRITA DE JON SNOW E KAREN	139
3.2 PERCURSO DE ESCRITA DE GUSTAVO E LUIZ	152

CAPÍTULO 4 – INTERAGÊNCIAS EM PRÁTICAS DE LETRAMENTO ACADÊMICO – ENQUADRAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS **169**
4.1 ENQUADRAMENTO EPISTEMOLÓGICO I – DELIMITAÇÃO TEMÁTICA 169
4.2 ENQUADRAMENTO EPISTEMOLÓGICO II – PROJEÇÃO DE INTERLOCUTOR 197
4.3 ENQUADRAMENTO EPISTEMOLÓGICO III – ORQUESTRAÇÃO DE VOZES NA ESCRITA 226

CAPÍTULO 5 – CONSTITUIÇÕES IDENTITÁRIAS: REPRESENTAÇÕES SOBRE SI, O OUTRO E A ESCRITA DO TCC **263**
5.1 REPRESENTAÇÕES IDENTITÁRIAS DOS PARTICIPANTES PROFESSORES 266
5.2 REPRESENTAÇÕES IDENTITÁRIAS DOS PARTICIPANTES ALUNOS 286

CONCLUSÃO **301**

REFERÊNCIAS **309**

INTRODUÇÃO

A pesquisa relatada nesta Tese caracteriza-se como uma etnografia da linguagem (GARCEZ; SCHULZ, 2015) inscrita na área de Linguística Aplicada (doravante LA), pois consiste em um trabalho de campo sistemático, longitudinal e focado nos significados atribuídos e coconstruídos pelos participantes às práticas de letramento. O trabalho foi realizado em um Instituto Federal de Ciência e Tecnologia, onde atuo profissionalmente desde 2015, e partiu de questionamentos e inquietações minhas e de colegas professores quanto à escrita de Trabalhos de Conclusão de Curso no Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio.

As primeiras inquietações, que depois se transformaram em perguntas de pesquisa, surgiram com uma turma de formandos do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio no ano de 2015. Eu era professor de Língua Portuguesa dessa turma e um de meus primeiros "estranhamentos" (PEIRANO, 2008) nesse contexto ocorreu quando soube que eles precisavam fazer um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Surpreendeu-me também conversar com esses alunos e saber que alguns participavam de práticas de pesquisa e extensão desde anos anteriores, por meio de atuação em projetos coordenados por seus professores. E talvez o fato que mais tenha me provocado foi quando uma colega de área se afastou para doutorado e me pediu que assumisse a orientação de TCC de seu orientando naquela turma, que vinha de um histórico de estudo da obra de Jorge Amado e, por isso, conhecia mais o seu objeto de estudo do que o novo orientador.

Outro fator que me inquietava era participar das reuniões de colegiado do curso e ver que a questão dos TCCs era pauta constante, pois, como aquela era a primeira turma a ter que fazer efetivamente um TCC, até aquele momento não tínhamos muita clareza de como isso se daria. O que era possível perceber das discussões é que a falta de clareza com relação a como conduzir um

TCC não estava em discutir a necessidade ou não deste requisito no curso, pois a maioria dos professores o avaliava como importante para os estudantes. A grande questão que se levantava nas reuniões era como conduzir a produção de um TCC com estudantes do ensino médio, pois, conforme apresento no Capítulo 2, havia a percepção dos professores de que essa prática não poderia ser semelhante àquilo que se faz no ensino superior, mas também consistia em uma prática nova tanto para alunos quanto para professores.

Havia, então, um problema que envolvia a linguagem como uma das suas questões centrais, inclusive porque as angústias dos professores não estavam baseadas necessariamente na condução de procedimentos de pesquisas, mas sim na condução da escrita de um gênero acadêmico sobre o qual não se tinha muita clareza. Tratava-se de um problema real que me levou a buscar respostas.

Minhas inquietações nasceram, desse modo, a partir do lugar sócio-histórico que ocupava, de professor de Língua Portuguesa, em uma instituição nova, orientador de TCC de um estudante do ensino médio e atento às preocupações dos colegas sobre produzir um TCC naquele contexto. Fazia-me, naquele momento, uma pergunta que está presente em todo empreendimento etnográfico "o que está acontecendo aqui e agora?" (ERICKSON, 1989). Por mais genérica que seja essa pergunta, foi por meio dela que fiz minhas opções epistemológicas, delimitei meu problema e produzi esta Tese.

Em 2016, após a defesa de meu trabalho de mestrado, debrucei-me em leituras acerca de letramento acadêmico que, naquele período, eram também pauta das discussões no Grupo de Pesquisa Letramento, Etnografia, Interação, Aprendizagem e Multilinguismo (Leiam CPNq/UEM), do qual participo desde 2014. Os primeiros textos com os quais tive contato foram Street (2010), Marinho (2010b) e Lea e Street (2014). Em todos esses textos, os autores teciam críticas àquilo que chamaram de "discurso do *déficit*", o qual atribuía a culpa das dificuldades com a escrita na universidade a *déficits* que os estudantes supostamente traziam de períodos anteriores de escolarização. Os textos criticavam

concepções de leitura e escrita como competências e habilidades autônomas e descontextualizadas.

Ao longo dessas leituras, passei a vislumbrar um caminho teórico-metodológico a ser trilhado para entender "o que estava acontecendo" naquele contexto institucional que me inquietava, sobretudo com base na afirmação de Lea e Street (2014) de que "os princípios e as questões [do modelo de letramentos acadêmicos] são aplicáveis em todos os contextos acadêmicos dos níveis fundamental e médio e em outros países" (LEA; STREET, 2014, p. 481). Esses princípios e questões do modelo de letramentos acadêmicos discutidos pelos autores estão relacionados à concepção de leitura e escrita como práticas sociais que variam conforme "contexto, cultura e gênero" (LEA; STREET, 2014, p. 477).

Entender leitura e escrita como práticas sociais determinou, então, a opção teórico-metodológica nesta Tese pela perspectiva sócio-cultural dos Novos Estudos do Letramento (STREET, 1984; 2014; KLEIMAN, 1995; BARTON, HAMILTON, 2004 entre outros). Na base das formulações teóricas desses estudos, está a questão de leitura e escrita como práticas sociais e culturais observadas e compreendidas por meio de pesquisas etnográficas. Inclusive, foi o trabalho etnográfico de Street (1984), no Irã, que permitiu ao pesquisador reconhecer o letramento como fenômeno situado e encrustado em relações de poder e identidade e, assim, propor o modelo ideológico de letramento em contraposição ao que ele chamou de modelo autônomo, que concebia o letramento e a própria linguagem como sistemas autônomos e desconectados do contexto.

Estudar os letramentos que estavam envolvidos na escrita do TCC com base nos Novos Estudos do Letramento (doravante NEL) implicou, assim, um empreendimento etnográfico que, como mencionei no início, consistiu em um trabalho de campo prolongado, sistematizado e focado em buscar os significados que orientavam os indivíduos em suas participações nas práticas de leitura e escrita. Pelo fato de meu ponto de entrada analítico estar voltado para questões de linguagem, assim como outras etnografias, algumas realizadas no âmbito do Grupo Leiam

(SEMECHECHEN, 2016; DALLA VECHIA, 2018; SANTOS, 2020 entre outros), opto pelo termo etnografia da linguagem (GARCEZ; SCHULZ, 2015) para colocar em evidência justamente a questão do trabalho etnográfico na área da linguagem que, no Brasil, é centralmente associado à Linguística Aplicada.

Ainda sobre o delineamento teórico-metodológico desta Tese, tomei conhecimento, durante as leituras sobre letramento acadêmico, do texto "Reescrita, dialogismo e etnografia", publicado na "Revista Linguagem em (Dis)curso" pela Professora Raquel Fiad (FIAD, 2013). Nesse trabalho, a autora articula ao escopo teórico dos NEL o dialogismo e propõe como resultado dessa articulação uma possibilidade de tomada da etnografia como teorização em investigações sobre letramentos acadêmicos (LILLIS, 2008).

O argumento da autora baseia-se nas premissas teóricas do Círculo de Bakhtin de que todo enunciado (escrito ou falado) é "um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados" (BAKHTIN, 2016, p. 26). Isso significa que nenhum enunciado existe ou pode ter significado fora da cadeia de outros enunciados que o antecedem ou que o sucedem. Por esse motivo, Fiad (2013) entende que a perspectiva dialógica de linguagem é bastante esclarecedora, articulada à perspectiva da etnografia da linguagem, para se investigar práticas de letramento acadêmico. Segundo a autora, "relacionando essa concepção de linguagem com a concepção de escrita como um processo, é possível analisarmos os movimentos de retomadas dos textos, suas continuidades, suas mudanças, como diálogos trabalhados pelos sujeitos nas suas histórias de escrita." (FIAD, 2013, p. 468).

Desse modo, Fiad (2013) assevera que essa articulação possibilita construção de análises cujo foco seja tanto o texto como o contexto, isto é, as análises podem compreender tanto as "conversas sobre a escrita" quanto "o texto que está em processo de escrita" (FIAD, 2013, p. 469). A proposta de Fiad (2013) desafia a lacuna ontológica apresentada por Lillis (2008), que consiste no risco de separação de elementos como texto-contexto, linguagem-cultura como acontece quando a etnografia é tomada como método

ou metodologia em trabalhos sobre letramento acadêmico. Fiad (2013) propõe, assim, que o dialogismo como forma de aprofundar as descrições etnográficas é um caminho para a tomada da etnografia como teorização (LILLIS, 2008).

Outro grupo de pesquisa brasileiro que se vale da articulação entre as bases teóricas dos NEL e do dialogismo para compreender o fenômeno dos letramentos é o grupo liderado pela Professora Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti (ver CERUTTI-RIZZATI *et al.*, 2013; 2016) vinculado à Universidade Federal de Santa Catarina. Embora as pesquisas desse grupo assumam a etnografia como metodologia e enfoquem o letramento e processos de escolarização em aulas de Língua Portuguesa na educação básica, optei por mencioná-lo nesta Introdução, pois ele evidencia a existência de um movimento no cenário acadêmico do Brasil que tem promovido articulações entre o dialogismo, como teoria de linguagem de base social, e a natureza etnográfica dos NEL a fim de produzir conhecimento sobre os processos de leitura e escrita em contextos institucionais.

Os estudos dos pesquisadores atuantes nesse grupo têm se destinado à proposição de um modelo metodológico-analítico baseado em um "simpósio" (CERUTTI-RIZZATI, *et al*., 2013, p.49), isto é, uma articulação entre as bases teóricas da psicologia da linguagem, com base em Vigotsky; a filosofia da linguagem, com base no dialogismo; e a antropologia da linguagem, baseada nos NEL. O cerne da proposta metodológico-analítica do grupo está em ressignificar, à luz da articulação teórica proposta, a ideia de elementos constituintes e analisáveis das práticas e dos eventos de letramento apresentados em Hamilton (2000), a saber: participantes, contextos, artefatos textuais e atividades/ações das pessoas em torno do texto.

O argumento do grupo de pesquisadoras está fundamentado na ideia de que

> haver eventos de letramento para os quais concorrem participantes, em contextos situados, envolvendo artefatos específicos implicados

> em atividades também específicas, justifica-se porque os sujeitos convivem por meio da modalidade escrita da língua em um tempo e em um espaço social dados. (CERUTTI-RIZZATTI *et al*., 2016, p. 146).

A noção de encontro entre a subjetividade e alteridade, ou seja, o eu e o outro, é o fundamento para existência de eventos e práticas de letramento que as levou a articularem os NEL com o dialogismo. Nesse sentido, as pesquisadoras defendem que eventos e práticas de letramento ganham forma no encontro interacional dos indivíduos, o que corrobora a afirmação de Barton e Hamilton (2004) de que as práticas de letramento são melhor compreendidas como existentes nas relações interpessoais, dentro de grupos e comunidades.

As propostas de articulação teórica apresentadas por Fiad (2013) e Cerutti-Rizzatti *et al*. (2013; 2016) ilustram formas como o dialogismo pode fundamentar uma descrição etnográfica (RAMPTON; MAYBIN; ROBERTS, 2014) e contribuir, como teoria linguística articulada à etnografia, para compreensões sobre os letramentos que levem em consideração, para fins de análise, tanto a escrita quanto as conversas sobre a escrita (LILLIS, 2008; FIAD, 2013) e as relações interpessoais estabelecidas entre os interagentes que dão forma aos eventos e às práticas de letramento (CERUTTI-RIZZATTI *et al*. 2013; 2016).

Nesta Tese, proponho-me também à mobilização dessa articulação teórica em uma descrição/compreensão etnográfica dos fenômenos de letramentos acadêmicos dialogicamente constituídos no percurso de escrita do TCC no contexto da IFE e, reconhecendo o que afirma Zavala (2010), de que as questões de letramentos acadêmicos não estão relacionadas apenas a técnicas de escrita e habilidades individuais, mas também com "identidade e epistemologia" (ZAVALA, 2010, p. 74), pensar sobre letramento acadêmico implica trazer para o centro do debate sujeitos reais que ocupam espaços e negociam sentidos na atividade interacional ao produzirem o TCC.

A partir da explicitação da origem do meu interesse pela temática e das escolhas epistemológicas que nortearam teórico-metodologicamente este estudo, apresento de que forma a pesquisa foi desenhada. A pergunta que norteia este estudo, que iniciou com "o que está acontecendo aqui e agora?", ficou formulada nos seguintes termos: *como o letramento acadêmico é constituído em contexto de escrita de TCC no Curso Técnico Integrado em Informática na IFE?*

Como resposta a esta pergunta, defendo a tese de que *o letramento acadêmico é constituído nos percursos de escrita de TCCs no Curso Técnico em Informática Integrado ao ensino médio por interagências que ressignificam modelos epistemológicos de produção de conhecimento e identidades sociais de professor-orientador e aluno-orientando*.

Para apresentar essa tese, trago discussões a partir do trabalho de campo, que consistiu no acompanhamento do percurso de escrita de duas duplas de participantes, Jon Snow e Professora Karen, Gustavo e Professor Luiz, ao longo de 2018. O acompanhamento das duplas envolveu observação participante e registro em áudio e vídeo de encontros de orientação, registros em diário de campo, documentação de versões de escrita do TCC e conversas com os participantes. Desse modo, tentei olhar para a escrita dos TCCs como processo que engloba tanto a escrita quanto as interações sobre a escrita.

Meu objetivo geral com esta pesquisa foi *compreender como os participantes constituem práticas de letramento e se constituem na produção de um TCC em um Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio.* E os objetivos específicos foram formulados nos seguintes termos: (i) *identificar padrões de interação nos percursos de escrita dos TCCs dos participantes*; (ii) *analisar interagências que (re)significam enquadramentos epistemológicos e constituem práticas de letramento;* (iii) *discutir as representações identitárias dos modos de ser professor-orientador e aluno-orientando ao longo da escrita do TCC.*

Como justificativas do trabalho, em termos de contribuição para a academia, ressalto que, apesar de o texto de Lea e Street (2014) ser um marco para os estudos de letramento acadêmico e um dos textos basilares dessa tradição de pesquisa, e apontar para a

possibilidade de investigação de letramentos que podem ser caracterizados como acadêmicos em outros níveis de ensino, que não o universitário, poucas pesquisas são encontradas sobre essa temática em contextos de ensino fundamental e médio. Um levantamento feito por Silva (2019) evidencia esse fato. Em um artigo de revisão de literatura, o autor encontrou quatro trabalhos, no contexto internacional (HARKLAU, 2001; OLIVER, 2005; YI, 2013; GILLAND, 2014) que realizaram de alguma forma investigações sobre práticas de letramentos acadêmicos em contextos de educação básica, com participantes oriundos de grupos minoritários linguisticamente.

Já no cenário brasileiro, Silva (2019) elenca cinco trabalhos (CORREA, 2011; SILVA, 2016; PALACIOS, 2016; PRINCIPE, 2017; RODRIGUES, 2017). O autor afirma que "o foco dos estudos [brasileiros] está na investigação ou proposição de alternativas pedagógicas para desenvolver usos acadêmicos de leitura e escrita na escola" (SILVA, 2019, p. 26) em oposição às pesquisas estrangeiras que privilegiariam estudantes oriundos de grupos de minorias linguísticas, o que pode estar relacionado com perspectivas políticas em uma LA (Crítica) em cada um dos cenários. Faço a advertência de que não estou afirmando que a LA brasileira não tenha preocupação com minorias linguísticas, pelo contrário, há um movimento crescente de interesse nessa temática, mas é inegável a forte relação que essa área do conhecimento teve inicialmente e ainda tem com questões pedagógicas de ensino e aprendizagem de línguas no âmbito nacional.

As investigações sobre letramento acadêmico realizadas em contextos institucionais não universitários no Brasil, além de poucas, nem sempre se situam como filiadas ao escopo teórico dos NEL e, quando filiadas, não necessariamente elegem a etnografia como perspectiva metodológica ou teórica. É nesse sentido que formulo como uma das justificativas deste trabalho contribuir com avanços nas discussões sobre letramentos que podem ser caracterizados como acadêmicos (ou escolar-acadêmicos) na educação básica, por meio de pesquisas etnográficas que

possibilitem a apresentação de compreensões situadas sobre os usos e significados da leitura e da escrita.

Ademais, cumpre destacar que as formulações teóricas do Círculo de Bakhtin, desde a década de 1980, no Brasil, são amplamente discutidas para tratar do ensino de línguas na educação básica. Trabalhos seminais, como *O Texto na sala de aula ([1982], 2006) e Portos de Passagem* ([1991], 1995), interpretaram as ideias do Círculo sobre a natureza social e dialógica da linguagem, conforme afirma o próprio Geraldi na apresentação da 4ª edição de *O texto na sala de aula*, "como uma vontade política de interferência no modo de se construir o ensino de língua materna" (GERALDI, 2006, p. 3).

Essas discussões reverberaram na elaboração de políticas públicas para o ensino de língua portuguesa, inicialmente com os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental, em 1995, e até hoje estão na base de políticas educacionais mais recentres, como a Base Nacional Comum Curricular, de 2017. A presença das ideias do dialogismo em políticas educacionais é sinal da consistente produção acadêmica circunscrita a esse escopo teórico para tratar das questões de ensino e aprendizagem de línguas.

A proposta de articular o dialogismo à perspectiva etnográfica, no entanto, não tem tanta tradição na academia de LA brasileira. Dessa forma, entendo que outra justificativa teórica deste trabalho seja contribuir com discussões que aliem o dialogismo a outros campos teóricos a fim de produzir compreensões situadas sobre a escrita.

Em relação a justificativas pedagógicas, mais especificamente para a área da linguagem em instituições federais de ensino técnico e tecnológico, a primeira justificativa que apresento é a necessidade de se debater questões de letramentos acadêmicos nos Institutos Federais. Isso porque essas instituições passaram por expressiva expansão a partir de 2008, quando foram criados por meio da lei 11.892/08 e, como discutirei mais a fundo no Capítulo 2, representam uma política de educação voltada para formação profissional e técnica, preferencialmente integrada ao ensino médio, com ensino, pesquisa, extensão e inovação como pilares.

Somado a essa vocação institucional dada em lei, outro fato relevante foi a promulgação, em 2012, da lei 12.772, que reorganizou a carreira dos docentes do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) e a equiparou à carreira do Magistério Superior Federal (MS). Essa reorganização atraiu para a carreira EBTT diversos docentes mestres, doutores ou vinculados a programas de pós-graduação. Além disso, a possibilidade do trabalho com regime de dedicação exclusiva criou condições para que os docentes desenvolvessem projetos de pesquisa, extensão e inovação institucionais.

Essas informações permitem vislumbrar um modelo de instituição de ensino novo no contexto brasileiro e relativamente recente. Esse modelo não reproduz a escola convencional, embora carregue algumas de suas características, e também não poderia ser enquadrada como universidade, apesar de também possuir algumas características desse lugar, como a oferta de cursos de graduação e pós-graduação e o desenvolvimento de pesquisas. Talvez os Institutos Federais estejam em processo de constituição de uma identidade institucional que delineie com mais clareza significados para suas práticas. Não à toa, uma das motivações para condução deste estudo foi um problema real relacionado a questões de letramentos acadêmicos na escrita de TCCs em um curso técnico integrado percebido ao longo das reuniões de colegiado.

Nesse sentido, são necessárias pesquisas que tomem Institutos Federais como campos de investigação para discussão das práticas de letramentos acadêmicos constituídas nesses espaços, em especial nos cursos técnicos integrados ao ensino médio. Alguns trabalhos de doutorado, como Príncipe (2017) e Leite (2020), já foram realizados nesse contexto e pretendo que esta Tese se some a estes estudos a fim de apresentar resultados que contribuam para o reconhecimento e caracterização das práticas letradas acadêmicas constituídas nas inter-relações estabelecidas entre os sujeitos nesses contextos.

Quanto à organização textual desta Tese, apresento a "história que a pesquisa conta" (HELLER; PIETIKAINEN; PUJOLAR, 2018) em cinco capítulos e a Conclusão.

No Capítulo 1, discuto minhas opções epistemológicas pelos NEL e letramentos acadêmicos (STREET, 1984; 2010; 2014; BARTON, HAMILTON, 2004; LILLIS, 2008; FIAD, 2013 entre outros), pela etnografia da linguagem (CREESE, 2008; RAMPTON *et al*., 2014; GARCEZ; SCHULZ, 2015 entre outros) e pelo dialogismo (BAKHTIN, 2016; VOLOCHINOV, 2017 entre outros). Nesse capítulo, apresento como realizo a articulação dessas bases teóricas para a proposição de um exercício teórico-analítico que permita produzir conhecimentos acerca do fenômeno do letramento.

No Capítulo 2, relato como o trabalho de campo foi conduzido, desde o planejamento e entrada de campo até a geração, organização e tratamento analítico dos registros.

No Capítulo 3, busco responder ao primeiro objetivo específico. Para tanto, apresento em forma de narrativa os percursos de escrita dos TCCs das duplas de participantes e identifico padrões de interação que podem ser reconhecidos como enquadramentos epistemológicos.

No Capítulo 4, aprofundo a descrição sobre os enquadramentos epistemológicos em busca de destacar as práticas de letramento que dão forma a esses enquadramentos. Esse exercício analítico está relacionado ao segundo objetivo específico.

No Capítulo 5, apresento discussões acerca da constituição de identidades de professor-orientador e aluno-orientando no contexto de escrita dos TCCs com o intuito de responder ao objetivo específico três.

Na Conclusão, retomo a pergunta de pesquisa e os objetivos para sistematização de uma resposta que sustente a tese defendida neste trabalho.

CAPÍTULO 1

LETRAMENTO COMO PRÁTICA SOCIAL: TECENDO AS BASES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

> Para produzir conhecimento em nossa área [LA],
> não queremos e não podemos prescindir de
> observar a vida como ela é e entre aquelas pessoas,
> naquele encontro, naquele cenário, ali-e-então.
> (GARCEZ; BULLA; LODER, 2014, p. 260)

A citação que abre este capítulo chama a atenção para a natureza dos registros de linguagem analisados nesta Tese, gerados a partir de eventos sociais situados, considerando o espaço, o tempo, os modos e os sujeitos da escrita, as vozes sociais, os interlocutores e as identidades em construção no processo de escrita de um TCC por alunos de um curso técnico integrado ao ensino médio.

A natureza dos registros está relacionada à perspectiva sociocultural oriunda dos NEL (STREET, 1984; 2014; BARTON; HAMILTON, 2004, entre outros) e adotada nesta Tese. Nessa perspectiva, a linguagem é concebida como prática social, isto é, conforme Zavala (2019) pontua, trata-se "[d]o uso da língua em atividades sociais ou como práticas discursivas que são sempre parte das práticas sociais"[1] (ZAVALA, 2019, p. 3).

O olhar investigativo lançado sobre as manifestações da linguagem, como o fenômeno dos letramentos, dessa forma, é sempre direcionado para os significados e usos reais da linguagem na ação social das pessoas e situados nos diversos contextos. Nessa perspectiva, o conceito de linguagem é indissociável do conceito de

[1] No original "[...] como el uso de la lengua em atividades sociales o como las prácticas discursivas que son siempre parte de las prácticas discursivas que son siempre parte de las prácticas sociales." (ZAVALA, 2019, p. 3).

cultura que, nas palavras de Street (2012, p. 72), "é um verbo", isto é, cultura é um processo, resultado da atividade humana, e não um inventário de dados e características determinado e imutável.

Trata-se, então, de uma mirada investigativa que não se restringe à materialidade linguística, mas também leva em consideração o contexto situado que envolve a linguagem, e os concebe como fenômenos sempre plurais e mutáveis. Nos estudos que investigam o fenômeno do letramento, por exemplo, o pesquisador não se interessa apenas pelos textos escritos, mas busca encontrar os modos socioculturais de um determinado contexto que podem regular as formas de interagir com a escrita, por meio dela e em torno dela.

Por isso a etnografia, base epistemológica da antropologia, é também adotada desde os primeiros trabalhos que fundaram os estudos socioculturais sobre o letramento, como Heath (1982) e Street (1984), até trabalhos mais recentes circunscritos à LA, que hoje têm avançado na consolidação de um campo de estudos denominado etnografia da linguagem na LA brasileria (GARCEZ; SHULZ, 2015) e estudos sobre letramento acadêmico que procuram compreender a subjetividade e/ou agência dos escreventes e, para isso, estabelecem diálogos com outras bases teóricas, como o dialogismo (FIAD, 2013; PASQUOTTE-VIEIRA, 2015 por exemplo).

Neste capítulo, tenho como objetivo discutir as bases teórico-metodológicas às quais me afilio e sobre as quais se assentam as asserções analíticas que faço nesta Tese. Inicialmente, apresento o letramento como prática social (STREET, 1984; 2014; LEA; STREET, 2010) e conceitos basilares como eventos de letramento (HEATH, 1982) e práticas de letramento (STREET, 1984; 2003; 2012; 2014). Em seguida, trago algumas pesquisas que, sob o olhar sociocultural do letramento, investigaram contextos de letramentos acadêmicos. Depois, apresento os princípios da etnografia da linguagem que são subjacentes às pesquisas sobre letramentos e discuto um caminho que algumas pesquisas brasileiras têm trilhado no sentido de usar a etnografia como teorização (LILLIS, 2008) para olhar para

contextos de letramentos acadêmicos, que é a articulação com conceitos do dialogismo (BAKHTIN, 2016; VOLOCHINOV, 2017). Nessa discussão, apresento como pretendo articular também o dialogismo aos conceitos de contexto, identidade e agência a fim de aprofundar as descrições sobre práticas de letramento.

1.1 LETRAMENTO COMO PRÁTICA SOCIAL

O termo letramento começou a ser usado na academia brasileira com o intuito de separar os estudos sobre o impacto social da escrita dos estudos sobre alfabetização (KLEIMAN, 1995). Street, um dos pesquisadores centrais dos NEL, mostrou que há muitos letramentos para além dos hegemônicos, como os escolares, e defendeu a realização de pesquisas focadas no que as pessoas fazem com a escrita, nos modos culturais de interação com textos escritos articulados com noções de pessoalidade, identidade e relações de poder.

Esse desafio foi proposto a partir de trabalhos realizados por pesquisadores como Heath (1982), o próprio Street (1984), Gee (1990), Hamilton (2000), Barton e Hamilton (2004) entre outros, que conduziram pesquisas etnográficas que visavam descrever as condições e os usos sociais da leitura e da escrita em contextos diversos. Os resultados a que esses estudos chegaram apontaram que o tipo de habilidade em relação à escrita desenvolvido por um indivíduo depende das práticas sociais em que ele se engaja ao usar a escrita. Nesse sentido, o letramento deixa de ser compreendido como um conjunto de habilidades cognitivas desconectas de qualquer contexto e passa a ser definido, conforme aponta Kleiman (1995, p. 18), "como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos". Barton e Hamilton (2004), ao caracterizarem o fenômeno do letramento, também indicam que "o letramento é melhor compreendido como um conjunto de práticas sociais; tais práticas podem ser inferidas dos eventos que

são mediados por textos escritos"[2] (BARTON; HAMILTON, 2004 p. 8) e ainda que "existem diferentes letramentos associados com diferentes domínios da vida"[3] (idem).

A definição de letramento como prática social surgiu, então, da contraposição de vários pesquisadores, dentre eles, de modo seminal Brian Street, à visão dominante do letramento como uma habilidade neutra, técnica, homogênea e autônoma, isto é, o letramento desvinculado de quaisquer aspectos de ordem cultural, social, política ideológica etc. A corrente teórica que emergiu a partir das discussões travadas por esses autores foi denominada como Novos Estudos do Letramento [4]. Vianna *et al.* (2016) entendem que esse termo, NEL, emerge como contraponto aos antigos estudos sobre *literacy*, ressignificando essa palavra com a finalidade de impactar tanto as abordagens teórico-metodológicas sobre o uso da escrita, quanto as políticas de alfabetização.

Street (1984), a partir de suas pesquisas no Irã, por exemplo, apresenta o fenômeno do letramento a partir de dois modelos, o modelo autônomo e o modelo ideológico, de modo que a proposta dos NEL está em uma compreensão do letramento a partir do escopo do segundo modelo. Street (2014)[5] afirma que o uso do

---

[2] No original: "la literacidad se comprende mejor como um conjunto de prácticas sociales que pueden ser inferidas a partir de eventos mediados por textos escritos" (BARTON; HAMILTON, 2004, p. 113)

[3] No original: "Existen diferentes literacidades asociadas con diferentes ámbitos de la vida" (BARTON; HAMILTON, 2004, p. 113)

[4] Tradução utilizada por alguns pesquisadores brasileiros para o termo original do inglês *New Literacy Studies*. Chamo a atenção para o fato de que alguns pesquisadores brasileiros, como Kleiman e Assis (2016), optam pela utilização de "Estudos de letramento", uma vez que no Brasil, diferente de países de língua inglesa, cunhou-se um novo termo, "letramento", para diferenciar os estudos sobre usos da língua escrita na vida social da alfabetização. Nesta Tese, opto por utilizar "Novos Estudos do Letramento (NEL)", conforme tradução do Inglês, por entender que essa utilização promove melhor demarcação da perspectiva etnográfica que assumo no trabalho.

[5] O texto original foi publicado em 1995 com o título *Critical Approaches to Literacy in Development, Ethnography and Education.* Nesta Tese, utilizo tradução de Marcos Bagno, publicada em 2014.

termo "ideológico" nos NEL está associado à compreensão de ideologia como "lugar de tensão entre autoridade e poder, de um lado, e resistência e criatividade individual, do outro" (STREET, 2014, p. 173). Nesse sentido, seria impossível pensar em discussões acerca do letramento e ignorar os conflitos e as relações de poder que são subjacentes às práticas letradas. Barton e Hamilton (2004) destacam que "as práticas letradas são moldadas por instituições sociais e relações de poder, e alguns letramentos tornam-se mais dominantes, visíveis e influentes do que outros"[6] (BARTON; HAMILTON, 2004, p. 113). São essas tensões entre autoridade e poder que podem fazer com que alguns letramentos sejam invisibilizados em detrimento de outros.

Em um contexto de classe média nos Estados Unidos, por exemplo, uma pesquisa etnográfica conduzida por Street e Street (2014) demonstrou que a compreensão acerca do processo de aprendizagem estava bastante ligada aos modelos de aprendizagem escolares. Os pesquisadores reconheceram que as famílias empenhavam boa parte de seu tempo para ajudar os filhos na execução das tarefas da escola e, dessa forma, o letramento escolar era avaliado como o único "correto e adequado" e, por isso, "a aquisição do letramento adequado era percebida como um 'problema' a ser resolvido, uma tarefa a ser cumprida" (STREET, 2014, p. 133).

O letramento escolar, nesse caso, se sobrepunha a outras práticas letradas que eram praticamente invisibilizadas. Desnaturalizar a hegemonia de certos letramentos e reconhecer a multiplicidade das práticas letradas é o que opõe um modelo ideológico de letramento ao modelo autônomo, que possui uma noção "autônoma reificada, segundo a qual existe apenas uma coisa chamada 'letramento', que tem um L maiúsculo e um 'o' minúsculo, que é singular e autônomo [...]" (STREET, 2014, p. 71).

[6] No original: "las prácticas letradas están modeladas por las instituciones sociales y las relaciones de poder, y algumas literacidades se vuelven más dominantes, visibles e influyentes que otras." (BARTON; HAMILTON, 2004, p. 113)

Street (1984) afirma que o modelo autônomo de letramento tende à visão mais unificadora da escrita e do letramento. Para o autor, esse modelo tende a assumir alguns gêneros, como o ensaio[7], que se caracterizam como modelos de escrita mais elaborados e legitimados por instituições como a escola/universidade, como uma prática de escrita ideal de forma generalizada, isto é, independente das finalidades sociais com que a escrita é usada. O texto ensaístico, dessa forma, é um objetivo a ser atingido, pois seu domínio estaria diretamente atrelado "com o progresso, a civilização, a liberdade individual e a mobilidade social"[8] (STREET, 1984, p. 2).

Kleiman (1995), nessa esteira, entende que o modelo autônomo está relacionado à ideia de que a escrita é um produto completo em si mesmo, sem influência direta de seu contexto de produção. Isto é, esse modelo, nas palavras de Street (2014, p. 178), parte da noção "de que o discurso escrito codifica o significado por meio da lexicalização e da gramática" e de forma independente de aspectos paralinguísticos. A escrita (e por conseguinte a linguagem) passa, assim, por um processo de objetificação que a distancia das práticas sociais em que está inserida. Como consequência dessa forma de se conceber o letramento, alguns letramentos tornam-se dominantes, como os únicos possíveis e pretendidos, sendo associados ao desenvolvimento cognitivo e à ascensão social.

Como alternativa a esse modelo, Street (1984; 2014) apresenta o modelo ideológico de letramento. Essa denominação refere-se à "dimensão de poder que o letramento confere aos indivíduos a partir dos processos de leitura e de escrita" (STREET, 2003, p. 6). O autor parte do pressuposto de que "as práticas variáveis de letramento estão sempre enraizadas em relações de poder, e que as

[7] Conforme definição de Costa (2008, p. 92), ensaio é uma "prosa livre que discorre sobre tema/assunto específico (científico, histórico, filosófico ou de teoria literária etc.), sem esgotá-lo [...]. Caracteriza-se pela visão de síntese e tratamento crítico, predominando o discurso expositivo-argumentativo."

[8] No original: "[...] and associates it with 'progress', 'civilisation', individual liberty and social mobility." (STREET, 1984, p. 2)

aparentes inocência e neutralidade das 'regras' atuam para disfarçar as maneiras de manter esse poder através do letramento" (STREET, 2003, p. 10). Nesse sentido, o letramento empodera o indivíduo para atuar em práticas sociais, o que pressupõe, segundo Kleiman (1995), a desconstrução/ desnaturalização das práticas de letramento dominantes que reproduzem as práticas sociais também dominantes.

Zavala (2019) discute a desnaturalização dos letramentos dominantes em contextos escolares com a noção de justiça sociolinguística. A pesquisadora questiona os modelos escolares do Peru que implementaram currículos baseados no neoliberalismo e, segundo ela, "o objetivo primordial da educação [peruana] consiste cada vez mais em educar empresários e empresárias exitosos que são suficientemente competitivos para participar no mercado de trabalho (e para serem fiéis consumidores acríticos) [...]"[9] (ZAVALA, 2019, p. 3).

A autora argumenta que essa tendência, ao pregar a igualdade de oportunidades, pode, na verdade, invisibilizar desvantagens estruturais de grupos minoritários e reproduzir as desigualdades sociais. Nesse sentido, Zavala (2019) argumenta que crianças pertencentes a alguns grupos sociais, geralmente de classe média e alta, participam de práticas letradas em casa que são muito parecidas com as escolares, enquanto crianças que pertencem a grupos minoritários participam de práticas letradas bastante diferentes das escolares.

Essa constatação de Zavala (2019) está de acordo com um dos estudos fundadores dos NEL, que é o de Heath (1982), uma etnografia que procurou reconhecer o caminho de aprendizagem da leitura e da escrita de crianças de três comunidades dos Estados Unidos a fim de investigar o fenômeno do letramento. Os

[9] No original: "el objetivo primordial de la educación consiste cada vez más em educar a empresarios y empresarias exitosos que sean suficientemente competitivos para participar em el mercado laboral (y para ser fieles consumidores acríticos) [...]" (ZAVALA, 2019, p. 3)

resultados desse estudo mostraram que havia diferença nos modos como a leitura e a escrita eram utilizadas e significadas nas três comunidades, o que implicava nos processos de adaptação das crianças na pré-escola. Heath (1982) reconheceu em sua pesquisa que, em determinadas classes sociais, as crianças enfrentavam menos dificuldades para adaptação na pré-escola, pois as práticas letradas das quais participavam no ambiente familiar eram similares àquelas vivenciadas na escola.

Os resultados de Heath (1982) e Zavala (2019) evidenciam que, enquanto as práticas escolares podem ser vistas como uma continuidade para um grupo, para outros são totalmente novas. Nessa diferença de familiaridade e participação em práticas, os modelos escolares hegemônicos pautados em políticas neoliberais reproduzem as desigualdades sociais dos diferentes grupos.

A proposta de Zavala (2019), diante dessa problemática, é que a linguagem seja abordada na escola de forma crítica pelos professores, o que significa reconhecer que as variedades, adequação e registros de linguagem são elementos abertos ao questionamento e à mudança. A pesquisadora peruana pontua também que pesquisadores e professores críticos têm consciência e explicitam as diferenças de valores entre práticas, questionam porque algumas são mais apropriadas do que outras. A pesquisadora defende ainda que uma perspectiva crítica implica "legitimar as formas [de linguagem] que os estudantes trazem para a escola e que são diferentes daquelas privilegiadas nessa instituição"[10] (ZAVALA, 2019, p. 15) e levá-los a reconhecer fronteiras entre práticas, usos da linguagem e grupos sociais. Trata-se, portanto, de uma prática pedagógica que explicite e problematize as relações de poder e ideologias subjacentes aos diversos usos da linguagem no mundo.

[10] No original: "La perspectiva crítica implica además legitimar las formas que los estudiantes traen a la escuela y que son distintas a las que privilegia esta institución" (ZAVALA, 2019, p. 15)

Street (2014), no livro publicado na ocasião dos 10 anos da obra basilar *Literacy in Theory and Practice*[11] (STREET, 1984), destaca que os estudos sobre letramento, a partir de uma compreensão do letramento como prática ideológica, envolta em relações de poder e incrustada em significados culturais situados, têm como avanço significativo "mover o estudo do letramento para longe de generalizações idealizadas sobre a natureza da linguagem e do letramento e na direção de entendimentos mais concretos e práticas letradas em contextos sociais reais" (STREET, 2014, p. 19).

Marinho (2010a) endossa essa compreensão sobre o letramento ideológico. Para ela, o fenômeno é muito mais heterogêneo do que está acostumada nossa visão unificadora, porque letramento também está ligado às práticas sociais em que se faz uso da leitura e da escrita, as quais são heterogêneas e contraditórias, justamente por serem determinadas pelas "condições sócio-históricas e os contextos culturais que os engendram" (MARINHO, 2010a, p.70). Essas contribuições de Marinho (2010a) confirmam o argumento de Barton e Hamilton (2004, p.113) de que "existem diferentes letramentos associados a diferentes âmbitos da vida".

Reconhecer a pluralidade de letramentos significa reconhecer também que há tão grande diversidade de práticas letradas quanto há de práticas sociais, por isso são centrais as pessoas e suas identidades e agências em práticas de letramento que sempre são situadas do ponto de vista cultural, social e ideológico.

Ganha destaque no desenvolvimento desse aparato teórico a necessidade de reavaliação da noção de contexto. Para Street (2014), uma visão reducionista de contexto, que é restrita a aspectos diretamente observáveis e a vínculos imediatos entre os indivíduos e seus papéis sociais, não é suficiente para uma abordagem do letramento ideológico. O pesquisador defende que esse tipo de estudo exige atenção a parâmetros mais amplos de contexto e argumenta que "faz pouco sentido tentar dar conta de um enunciado

[11] Tradução livre do título em português: Letramento na Teoria e na Prática.

ou discurso em termos somente de seu 'contexto de enunciação' imediato, a menos que se conheça o quadro social e conceitual mais amplo que lhe confere sentido" (STREET, 2014, p. 176).

A percepção de contexto de forma mais restrita, segundo Street (2014), está articulada ao argumento típico do modelo autônomo de letramento de que a escrita "não exibe aspectos de 'canais não verbais e paralinguísticos'" (STREET, 2014, p. 178). O pesquisador considera que uma abordagem que alie etnografia e teorias linguísticas que concebam a língua "essencialmente como um processo social" (STREET, 2014, p. 177) é capaz de oferecer uma abordagem de contexto em um sentido mais amplo, dando visibilidade a aspectos menos visíveis, como as identidades sociais construídas e relações de poder e ideologia que atravessam a agência das pessoas. O autor exemplifica esse fato ao mencionar que o valor e as atitudes que um leitor atribui a um texto acadêmico publicado em uma revista não estão restritos à lexicalização do texto, mas "ao *status* da própria revista, e até a qualidade do papel e o estilo da capa, tudo contribui para o significado das proposições contidas dentro dele e para o grau de atenção que ele está destinado a merecer [...]" (STREET, 2014, p. 181).

A concepção de escrita em contextos e práticas socioculturais que o modelo ideológico sugere coloca em evidência dois conceitos analíticos centrais dos NEL: práticas e eventos de letramento. A definição de evento de letramento foi proposta inicialmente por Heath (1982, p. 50) como "ocasiões em que a linguagem escrita integra a natureza das interações dos participantes bem como de seus processos e estratégias interpretativas"[12]. O conceito emergiu de sua pesquisa etnográfica já mencionada anteriormente.

Um exemplo de evento de letramento apresentado por Heath (1982) é a leitura de histórias para crianças na hora de dormir. Para descrever o evento, a pesquisadora apresenta os espaços, os gestos e

[12] No original: "Literacy Events: occasions in which written language is integral to the nature of participants interactions and their interpretative processes and strategies." (HEATH, 1982, p. 50)

as estratégias dos participantes em interação e como o texto escrito toma parte nessas interações. Destaco, como uma contribuição de Heath (1982) para as pesquisas que se afiliam a uma concepção de letramento ideológico, a atenção dada aos aspectos contextuais na descrição e análise dos eventos de letramento.

Street (2012) entende que esse conceito é útil para as pesquisas, pois permite aos pesquisadores focalizarem uma situação particular na qual as coisas acontecem, podendo vê-las no momento em que estão em andamento, isto é, os eventos de letramento são visíveis e passíveis de serem registrados e descritos. Street (2012) adverte, porém, que é problemático quando esse conceito é utilizado de forma isolada, restrito à descrição dos acontecimentos, pois, se permanece descritivo, a forma como os significados são construídos não são evidenciados, uma vez que "claramente há convenções e pressupostos subjacentes aos eventos de letramento que fazem com que eles funcionem" (STREET, 2012, p. 76).

Em conferência apresentada no I Colóquio Internacional sobre Cultura Escrita e Letramento, em 2007, na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Brian Street (STREET, 2010) apresentou uma indagação acerca do tratamento restrito à descrição de eventos de letramento nos seguintes termos: "o que alguns de meus colegas me diriam é que eu descrevo alguma coisa, mas onde vai dar isso? Quais são os padrões?" (STREET, 2010, p. 38). É a partir dessa problemática que o pesquisador propõe, junto ao arcabouço teórico do letramento ideológico, a noção de práticas de letramento para se "referir a aspectos que nos possibilitam começar a ver padrões nesses eventos e situar conjuntos de eventos de forma a dar a eles um padrão. Essa padronização, supomos, carrega os significados para os participantes." (STREET, 2010, p. 38).

Apresentada inicialmente por Street (1984), a expressão "prática de letramento" é utilizada pelo autor como um conceito mais amplo do que o de evento, como "um nível mais alto de abstração e se refere igualmente ao comportamento e às conceitualizações sociais e culturais que conferem sentido aos usos da leitura e/ou escrita" (STREET, 2014, p.18). O pesquisador argumenta que as práticas de

letramento incorporam tanto os eventos de letramento, no sentido de Heath (1982) - ocasiões empíricas em que o letramento é parte integrante -, como também os modelos culturais que os sustentam. Desse modo, a noção de práticas de letramento representa um avanço analítico, porque, conforme defende Street (2012, p. 76), "é realmente uma tentativa de lidar com os eventos como padrões de atividades de letramento, mas para ligá-los a alguma coisa mais ampla de natureza cultural e social".

Barton e Hamilton (2004) definem as práticas de letramento como formas culturais de uso da língua escrita nas quais as pessoas encontram/dão sentido para ações na vida, ou seja, trata-se do que as pessoas fazem com o letramento. Essas práticas não são observáveis uma vez que implicam valores, sentimentos e relações sociais. Os autores complementam a noção de práticas de letramento e reconhecem que ela inclui, por um lado, aspectos individuais relacionados à consciência e às formas como os indivíduos usam e atribuem sentidos ao letramento, e, por outro, as práticas são processos sociais que conectam as pessoas entre si por meio de conhecimentos compartilhados que são representados nas ideologias e identidades sociais. Assim, para Barton e Hamilton (2004, p. 113), as práticas de letramento "são entendidas mais utilmente se forem concebidas como existentes nas relações interpessoais, dentro de grupos e comunidades, e não como um conjunto de propriedades que se encontram dentro de indivíduos".[13]

A noção de eventos de letramento na perspectiva de Barton e Hamilton (2004), por sua vez, reforça a abordagem do conceito já apresentada em Heath (1982) e em Street (2010; 2012), como ocasiões observáveis e descritíveis em que um artefato escrito é essencial para as interações. Os pesquisadores também entendem que os eventos de letramento são importantes para pesquisas em

[13] No original: "[las prácticas] son entendidas más útilmente si se conciben como existentes en la relaciones interpersonales, dentro de grupos y comunidades, em vez de como um conjunto de propriedades que yacen al interior de los individuos." (BARTON; HAMILTON, 2004, p. 113)

letramento e que eles estão contidos e, ao mesmo tempo, evidenciam as práticas de letramento. Alguns eventos de letramento se encadeiam em sequências de rotina, ou seja, padrões, que podem estar relacionados com procedimentos e expectativas de instituições sociais como a escola e a universidade. Esse entendimento está no cerne da proposição teórica de Barton e Hamilton (2004) sobre o letramento,

Isso significa que, para se compreender, por exemplo, aspectos que constituem o letramento em um determinado contexto, como a escola, é preciso trabalho de campo que envolva observar e registrar uma sequência de eventos de letramento e, depois, em um exercício analítico, buscar nesses eventos padrões que apontem para as práticas que caracterizam aquele letramento. Retomo aqui Street (2012), para quem,

> podemos fotografar eventos de letramento, mas não podemos fotografar práticas de letramento. Aqui há uma questão etnográfica. Temos que começar a conversar com as pessoas, a ouvi-las e a ligar sua experiência imediata de leitura e escrita a outras coisas que elas também façam. (STREET, 2012, p. 76)

É certo que todos os trabalhos que trouxe nesta seção para discutir os NEL (KLEIMAN, 1995; BARTON; HAMILTON, 2004; VIANNA *et al.*, 2016), sobretudo os textos de Street (1984; 2010; 2012; 2014), apontam para a necessidade da "pesquisa etnográfica", cara aos trabalhos sobre letramento. Isto porque, para se chegar ao reconhecimento de modelos culturais que orientam as práticas de letramento, é necessário se pensar em um trabalho de campo que envolva observação atenta, acompanhamento e registros das pessoas em situações de uso da escrita.

Nesta Tese, proponho um trabalho cujo objetivo central está calcado em elaborar compreensões acerca da escrita de um TCC por alunos e quais padrões socioculturais orientam as formas de lidar com essa escrita. Desse modo, as discussões feitas até aqui justificam a minha principal opção epistemológica, o arcabouço

teórico dos NEL. O fenômeno dos letramentos é entendido nesta Tese, portanto, como práticas sociais permeadas pela leitura e a escrita, e a análise do fenômeno leva em conta uma concepção ampliada de contexto que objetiva dar visibilidade a aspectos menos evidentes que constituem práticas de letramento na escrita de um TCC em curso técnico integrado na IFE, como questões de identidade, agência e relações de poder. Isso significa que as formas de agir e se engajar interacionalmente em eventos de letramento estão intrinsicamente relacionadas às identidades de professor e aluno, por exemplo, que são construídas e significadas em relação ao(s) outro(s) em um determinado contexto e sob influência de certas relações de poder.

Na próxima seção, apresento um dos campos de investigação enraizados ontológica e epistemologicamente na perspectiva sociocultural dos NEL, os estudos sobre letramentos acadêmicos, pesquisas sobre a leitura e a escrita que as concebem como práticas sociais situadas em contextos institucionais como as universidades e, neste trabalho, nos Institutos Federais.

1.2 LETRAMENTOS ACADÊMICOS

A partir das teorias de letramentos como práticas sociais, Lea e Street (2014) defendem uma abordagem sobre a escrita e os letramentos de estudantes em contextos acadêmicos que, como eles mesmos definem, "desafia o modelo dominante de *déficit*" (LEA; STREET, 2014, p. 478), em que o estudante estaria sempre "em falta" com um conjunto de habilidades de leitura e escrita que deveriam ter sido construídos ao longo dos níveis de educação anterior. Marinho (2010b) assevera esse posicionamento por meio de um relato sobre a reformulação curricular de um curso de Pedagogia na Universidade Federal de Minas Gerais. No relato da autora, a proposta de inclusão de uma disciplina sobre leitura e produção de gêneros acadêmicos suscitou nos professores questionamentos com relação à importância dessa disciplina na grade, pois consideravam que o aluno aprovado no vestibular já

teria sido avaliado com relação às suas habilidades de leitura e escrita, e, portanto, estaria apto a participar das práticas letradas da universidade, o que reitera uma visão autônoma de letramento (STREET, 1984) existente naquele contexto universitário.

Marinho (2010b) defende que, a partir de uma concepção de linguagem na perspectiva sócio-interacional, é mais coerente pensar que os alunos aprendam a ler e a escrever os gêneros acadêmicos nas instituições e nos campos do conhecimento em que são utilizados, pois o domínio de um gênero é "um comportamento social" (MARINHO, 2010b, p. 367). Por isso, a autora argumenta que refletir sobre os letramentos acadêmicos e os modos pelos quais os alunos aprendem a participar é uma necessidade para se pensar os procedimentos de ensino e de avaliação da escrita na academia.

Lea e Street (2014) sustentam que abordagens sobre a escrita e os letramentos do estudante em contextos acadêmicos poderiam ser concebidas a partir da sobreposição de três modelos: (a) modelos de habilidades de estudo; (b) modelo de socialização acadêmica; (c) modelo de letramentos acadêmicos.

O primeiro modelo "concebe a escrita e o letramento como habilidade individual e cognitiva" (LEA; STREET, 2014, p.479). Isso pressupõe que a abordagem no processo de ensino e aprendizagem da escrita acadêmica tem foco nos aspectos da superfície linguística do texto, com ênfase muitas vezes em pontos gramaticais, o que significa que, se dominar as prescrições do código linguístico, o estudante pode transpor suas habilidades de escrita de um contexto para outro sem qualquer dificuldade. A limitação aqui, em acordo com Zavala (2010, p.72), é que "os problemas que se relacionam com a produção e a recepção de textos acadêmicos não se reduzem a aspectos puramente linguísticos".

O modelo da socialização acadêmica, por sua vez, pressupõe que "os alunos precisam ser aculturados nos discursos e gêneros de disciplinas específicas" (STREET, 2010, p. 545). Os discursos das áreas disciplinares e os gêneros são entendidos como formas relativamente estáveis de enunciados, com ênfase maior em "estáveis" do que em "relativamente", por isso se o estudante

dominar as regras básicas de um determinado discurso acadêmico, estará apto a reproduzi-lo. As limitações nesse modelo estão relacionadas à compreensão da cultura acadêmica como homogênea e linear e, dessa forma, as relações de poder e ideologia intrínsecas aos processos de letramento acadêmico não são problematizadas e o texto é tratado como transparente. O gênero artigo científico, por exemplo, partiria dos mesmos pressupostos "estáveis" que orientariam a sua escrita em diferentes contextos.

Já o terceiro modelo, o de letramentos acadêmicos, coloca em primeiro plano a natureza institucional do que é legitimado como conhecimento em qualquer contexto acadêmico específico e tem relação com a produção de sentido, identidade e poder (STREET, 2010). Lea e Street (2014) assinalam que em muitos pontos esse modelo se assemelha ao de socialização acadêmica, exceto pelo fato de considerar os processos que envolvem a aprendizagem e o uso eficaz de letramento como mais "complexos, dinâmicos, matizados e situados" (LEA; STREET, 2014, p.479), o que abarcaria tanto questões epistemológicas quanto sociais, como relações de poder, instituições e identidades sociais.

Street (2010) afirma que faz mais sentido pensar em "sobreposição" dos modelos supracitados do que alternativas excludentes, porque "em alguns aspectos, o terceiro modelo (o de letramentos acadêmicos) engloba várias características dos outros dois" (STREET, 2010, p. 546). Lea e Street (2014) argumentam que o modelo de letramentos acadêmicos é o que melhor leva em conta a natureza da produção textual do aluno em relação às práticas institucionais, relações de poder e identidades, mas pontuam também que, tanto em nível universitário quanto na educação básica, são os modelos de habilidades de estudo e socialização acadêmica que têm guiado o desenvolvimento de currículos, práticas pedagógicas e pesquisas. Daí, então, a necessidade de pesquisas voltadas ao letramento acadêmico que busquem avanços no sentido de superar a visão reificada de um único letramento (acadêmico) para uma única cultura (acadêmica) (STREET, 2003), pressuposto nos modelos de habilidades de estudo e de

socialização acadêmica, e que evidenciem aspectos menos visíveis, como poder, identidades e ideologia, os quais apontam para a natureza plural das práticas letradas acadêmicas.

No contexto brasileiro, a tradição de pesquisas em letramentos acadêmicos tem se mostrado mais consistente nos últimos anos, com aumento significativo no número de teses e dissertações catalogadas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Em setembro de 2019, realizei levantamento no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes [14] com o termo "letramento acadêmico" na grande área de conhecimento "Linguística Letras e Artes". Meu objetivo foi olhar os títulos, palavras-chave e resumos dos trabalhos a fim de traçar um panorama da produção acadêmica nacional sobre a temática. Em maio de 2020, utilizei os mesmos filtros de busca para incluir no levantamento o ano de 2019.

Destaco que os critérios de busca mencionados, assim como qualquer recorte, implicam exclusões de resultados que poderiam compor o levantamento proposto. Isto significa que, certamente, há pesquisas em letramentos acadêmicos que escaparam a esta busca por não terem sido selecionados devido aos critérios estabelecidos.

O Quadro 1 apresenta o total de trabalhos encontrados por ano e por nível – mestrado acadêmico e profissional, doutorado.

Quadro 1 – Síntese de levantamento no Catálogo Capes

Ano	Mestrado Acadêmico	Mestrado Profissional	Doutorado	Total
2006	1	0	2	3
2007	0	0	1	1
2008	0	0	1	1
2009	1	0	0	1
2010	1	0	0	1
2011	1	0	0	1

[14] Site do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>

2012	2	0	1	3
2013	2	0	1	3
2014	5	0	5	10
2015	5	0	6	11
2016	10	0	10	20
2017	6	0	8	14
2018	4	1	8	13
2019	3	0	10	13

Fonte: elaborado pelo autor

No total, foram listados noventa e cinco trabalhos, cinquenta e três teses de doutorado, quarenta e uma dissertações de mestrado acadêmico e uma dissertação de mestrado profissional. O levantamento mostrou que as primeiras pesquisas com registro na plataforma datam de 2006. Eram três trabalhos, uma dissertação de mestrado e duas teses de doutorado, todas defendidas na Universidade Estadual de Campinas (doravante UNICAMP). De 2007 a 2011, somente um trabalho por ano foi catalogado e, em 2012 e 2013, três trabalhos foram registrados para cada ano. A partir de 2014 houve um aumento substancial nos registros, foram onze trabalhos em 2014, onze em 2015, vinte em 2016, quatorze em 2017, treze em 2018 e treze em 2019. O número de teses teve aumento maior do que o de dissertações, principalmente a partir 2016, o que aponta para uma tendência no Brasil de produção de avanços teóricos e metodológicos para investigações acerca dos letramentos acadêmicos.

Retomo aqui a afirmação de Street (2014) de que a aproximação entre etnografia e teorias linguísticas poderiam ser uma tendência como procedimento teórico-metodológico para empreendimentos de pesquisa nos NEL. Como esta Tese apresenta como proposta teórico-metodológica essa aproximação, busquei nos resumos das cinquenta e três teses encontradas no levantamento as menções à etnografia como perspectiva analítica articulada a teorias linguísticas.

Como resultado, percebi que, entre todas as teses selecionadas, a etnografia, questão cara aos estudos de letramento acadêmico, apareceu de alguma forma no resumo de dezenove trabalhos. Em praticamente todos, a menção à etnografia foi apresentada com expressões como "cunho etnográfico", "característica etnográfica", "inspiração etnográfica" entre outras, que remetem à ideia da etnografia presente nos trabalhos como método ou metodologia para o trabalho empírico, sem necessariamente articulações a outras teorias linguísticas. Isso demonstra que no contexto nacional pouco se tem realizado trabalhos em letramentos acadêmicos que assumam a etnografia como perspectiva teórico-metodológica (LILLIS, 2008).

Os trabalhos que mencionaram se enquadrar em uma perspectiva etnográfica e, dessa forma, usaram a etnografia não só como metodologia, mas também como perspectiva teórica articulada ao dialogismo (BAKHTIN, 2016; VOLOCHINOV, 2017), como teoria que concebe linguagem como prática social, foram três teses, todas defendidas na Unicamp (PASQUOTTE-VIEIRA, 2014; MIRANDA, 2016; PRÍNCIPE, 2017). Apresento brevemente os resultados de cada uma delas.

Pasquotte-Vieira (2014) realizou um trabalho pioneiro em propor a articulação dos estudos do letramento e dialogismo em favor de uma etnografia como forma de teorização (LILLIS, 2008). Em sua pesquisa, a autora remontou a história do texto (LILLIS, 2006; 2008) da dissertação de mestrado de sua participante [S] a partir da sessão de qualificação e argumentou que "a negociação dialógica é fundamental aos processos de integração dos sujeitos às práticas letradas acadêmicas" (PASQUOTTE-VIEIRA, 2014, p. 05). Ela defende que, durante a interação ocorrida na qualificação, [S] se (re)posicionava como sujeito discursivo de acordo com as relações de poder ali constituídas.

O conceito de "integração" desenvolvido pela pesquisadora para explicar as formas como [S] era integrada ao letramento acadêmico em uma sessão de qualificação ajuda também a compreender os processos pelos quais os estudantes participantes desta pesquisa passam para aprender a participar das práticas

letradas que envolvem a escrita do TCC na IFE. Segundo Pasquotte-Vieira (2014), esse termo

> foi concebido no transcorrer da análise de dados, [...], por conta da necessidade de designar o trabalho mútuo dos sujeitos sobre as práticas escritas em meio a um processo de construção de sentidos, posicionamentos discursivos e relações de poder. Há, portanto, uma questão epistemológica profunda em consequência de reflexões anteriores a essa terminologia. O conceito de 'integração' nasce do processo dialógico em que a alteridade é constitutiva de todos os sujeitos. [...]. Desse modo, o conceito de integração proposto por esta tese caminha no sentido contrário ao da ideia de que uma prática escrita dependeria apenas de um trabalho individual, de um esforço particular, de uma competência própria de um sujeito cognitivo, hábil, socializado com o discurso acadêmico e com as características de um gênero discursivo. A análise dos dados nos leva a conceber a integração às práticas letradas acadêmicas a partir de um trabalho mútuo e contínuo dos sujeitos inseridos em eventos de negociação dialógica sobre as práticas de escrita, e isso representa um processo dinâmico, permanentemente aberto e constantemente redefinido e renegociado em meio aos interlocutores, às relações de poder e ao contexto em que se inserem. (PASQUOTE-VIEIRA, 2014, p. 04-05)

Pasquotte-Vieira (2014) caracteriza o processo de integração da participante de sua pesquisa às práticas letradas acadêmicas como um processo dialógico, isto é, um trabalho conjunto e intersubjetivo dos sujeitos que não está restrito apenas à situação imediata das enunciações sobre o texto, mas também relacionada a questões mais amplas de contexto, como "construção de sentido, posicionamentos discursivos e relações de poder" (PASQUOTTE-VIEIRA, 2014, p. 04). Nesse sentido, as práticas de linguagem que são produzidas pelos sujeitos com o objetivo de promover a integração de [S] às práticas letradas são historicizadas nos diálogos que são travados com o já dito, com o ainda não dito, com os diferentes interlocutores e as relações de poder, que são aspectos que determinam o que "conta como acadêmico nas práticas

letradas acadêmicas" para que [S] possa ser a elas integrada. Por isso, o processo de integração é "dinâmico, permanentemente aberto e constantemente redefinido e renegociado" (PASQUOTTE-VIEIRA, 2014, p. 05).

Os resultados de Pasquotte-Vieira (2014) mostram que o caminho experienciado pela estudante para se integrar às práticas letradas acadêmicas está relacionado às "condições enunciativo-dialógicas de produção, circulação, interlocução e relações de poder existentes nas esferas de atividades em que se constituem [as práticas letradas acadêmicas]" (PASQUOTTE-VIEIRA, 2014 p. 72). Desse modo, o processo de integração é atravessado pelo (re)posicionamento sócio-histórico ocupado pelo indivíduo e pelo diálogo que estabelece com diferentes interlocutores (orientadores, avaliadores etc).

É certo que essas condições enunciativo-dialógicas são matizadas por tonalidades próprias de cada contexto. No caso do contexto em que realizei a pesquisa, um lugar cujos participantes são alunos e professores circunscritos ao ensino médio e técnico, em uma instituição federal que oferece cursos de nível médio à pós-graduação e a prática pedagógica alicerçada nos pilares do ensino, pesquisa, extensão e inovação (ver descrição detalhada do contexto no Capítulo 2), é possível se pensar na "integração" dos estudantes ao letramento acadêmico em termos de agência, identidade e poder. Assim, nesse contexto, as formas de agir e lidar com o letramento acadêmico, em meio às relações de poder, evidenciam reconfigurações nos modos de ser professor/orientador e aluno/orientando, conforme apresento nos capítulos analíticos deste trabalho, portanto emergem aí questões identitárias.

O trabalho de Miranda (2015) teve como foco as práticas letradas de uma turma do curso de Letras da Unicamp na disciplina de Estágio Supervisionado. O objetivo da pesquisadora foi compreender como as tecnologias digitais poderiam ou não ressignificar as práticas de letramento acadêmico naquele contexto. A tese defendida pela autora é a de que os letramentos acadêmicos não possuem, *a priori*, formas próprias e acabadas, mas são

"inconformados e plasmados pelas relações dialógicas na universidade, com ou sem tecnologias digitais" (MIRANDA, 2015, p. 10). Ou seja, a dinâmica social, intrínseca aos letramentos acadêmicos, faz com que eles "se (re)conformem de acordo com relações socioculturais, políticas, entre outras, desenvolvidas pelos sujeitos e definidas pelas relações dialógicas que envolvem os contextos amplos e imediatos" (MIRANDA, 2015, p. 61).

Os resultados apresentados por Miranda (2015) corroboram as afirmações teóricas sobre a pluralidade inerente ao modelo ideológico de letramento, o que endossa a posição de Street de que é incoerente "supor que há um único letramento associado a uma cultura única" (STREET, 2012, p. 72). Tratar de letramento acadêmico significa, portanto, estudar um fenômeno plural que está condicionado às influências das relações socioculturais, políticas entre outras.

Compreendo que as práticas de letramento acadêmico que tomam lugar na IFE durante a escrita de um TCC constituem, por assim dizer, um letramento caracterizado por modelos culturais produzidos intersubjetivamente que determinam o que pode ser legitimado como "acadêmico" também naquele contexto. Recordo que essa legitimação é resultado de um processo dialógico protagonizado pelos participantes a partir de seus posicionamentos, de suas identidades e da sua agência no processo de negociação de modos de escrita.

A tese de doutorado de Príncipe (2017) relata uma pesquisa em contexto semelhante ao meu, a escrita de uma monografia em um curso técnico integrado ao ensino médio de uma instituição federal de ensino. Trata-se de um trabalho ancorado, por um lado, na perspectiva etnográfica dos letramentos acadêmicos articulada ao dialogismo e, por outro, na pesquisa-ação com um grupo de estudantes de um curso técnico integrado ao ensino médio. Ela reconheceu que a escrita de uma monografia naquele contexto poderia ser compreendida a partir da composição de um "mosaico dialógico" (PRÍNCIPE, 2017, p. 18) formado pelas diversas vozes envolvidas no processo de escrita do texto, a saber, - "voz/mediação

da professora de LP [Língua Portuguesa]; - voz dos professores orientadores; - voz professores Projeto Integrador; - voz professores da banca; - voz dos alunos" (PRÍNCIPE, 2017, p. 99). Seu objetivo geral foi "compreender a escrita acadêmica, em um contexto de ensino-aprendizagem específico, por meio da composição de um mosaico dialógico das práticas de letramento acadêmico envolvidas na escrita da monografia" (PRÍNCIPE, 2017, p. 18).

Os resultados da tese apontaram para "conflitos de vozes gerados em meio a relações de poder e aspectos ocultos do letramento (STREET, 2010), os quais subsidiam discussões e reflexões sobre a escrita da monografia e seu ensino, no curso técnico integrado ao médio." (PRINCIPE, 2017, p. 07).

O primeiro conflito apresentado na tese é com relação à concepção do gênero escolhido para o TCC, a monografia. O relato da pesquisadora mostra que havia, naquele contexto, uma indefinição com relação ao que se esperava da escrita desse gênero. Do ponto de vista dos alunos, porque se tratava de um texto nunca antes produzido e, do ponto de vista dos professores, havia o entendimento de que era "um texto com características de um trabalho científico, mas não o é, é um relatório, mas não só um relatório" (PRÍNCIPE, 2017, p. 181). Outro fator que contribuiu para a indefinição do gênero foi o fato de que os professores participantes da pesquisa concebiam o TCC como uma preparação para o ensino superior, o que anulava a funcionalidade social do gênero.

O segundo conflito tinha relação com a concepção de letramento e de ensino de língua. De acordo com o relato da pesquisadora, a visão predominante sobre o ensino de língua era de que este seria responsável por instrumentalizar os estudantes de forma que pudessem transpor seus conhecimentos linguísticos para qualquer outro contexto. Essa compreensão de ensino de língua está relacionada ao modelo autônomo de letramento que, por sua vez, está na base do modelo de habilidades de estudo discutido por Lea e Street (2014).

O terceiro conflito discutido na tese está relacionado às concepções de pesquisa e de escrita do TCC. Príncipe (2017)

identificou, nesse conflito, posições diferentes entre suas categorias de participantes. Segundo os professores, as maiores dificuldades dos alunos com relação à pesquisa estavam em fazer com que integrassem os conhecimentos aprendidos ao longo do curso - o que por si só já era problemático, segundo Príncipe (2017), pois as disciplinas eram fragmentadas e cabia ao estudante fazer a integração -, descrever os procedimentos práticos realizados em seus trabalhos e usar as normas da Associação Brasileira de Norma Técnicas (ABNT). Já o relato dos alunos apontou que eles entendiam que suas dificuldades estavam ligadas à adequação dos textos à linguagem técnica e ao uso da terceira pessoa.

Príncipe (2017) chama a atenção que os textos dos alunos refletiam o trabalho dos mediadores do letramento (professores, orientadores, avaliadores, membros de banca) e evidenciavam conflitos, os quais, segundo ela, não podem ser ignorados.

Os resultados trazidos por Príncipe (2017) são importantes à discussão que proponho, pois ela identificou conflitos que se originam das especificidades de uma realidade institucional bastante singular, que são os Institutos Federais e, sobretudo, os cursos técnicos integrados ao ensino médio oferecidos nessas instituições. Como professor de Instituto Federal, penso que os conflitos das diferentes vozes presentes no mosaico dialógico que constitui o trabalho de fazer pesquisa e de fazer um texto acadêmico nesse contexto está relacionado também às vozes e aos entendimentos em disputa em um contexto acadêmico que ainda configura o seu jeito de ser acadêmico. Essa afirmação é baseada no fato de que a condução de pesquisas com alunos de cursos técnicos integrados ao ensino médio é uma realidade nos Institutos Federais, haja visto o que discutiu Príncipe (2017), a tese de doutorado de Leite (2020), que analisa práticas de letramento acadêmico de alunos de ensino médio de Iniciação Científica Júnior em um Instituto Federal no Rio Grande do Norte, e ainda outros trabalhos listados em Silva (2019) e as discussões que faço nesta Tese.

Há, portanto, um objeto de estudo que se desenha e que ainda demanda investigações, descrições e análises que evidenciem e

caracterizem as práticas letradas acadêmicas que são constituídas nesses locais a partir de uma visão de letramento acadêmico em um sentido mais sensível às especificidades socioculturais onde ele é produzido.

Essas três teses representam, no cenário nacional, pesquisas que se valeram da etnografia como forma de teorização para investigar contextos de letramentos acadêmicos. Igualmente, nesta Tese, almejo apresentar uma proposta de trabalho sobre letramentos acadêmicos em que a etnografia seja tomada não apenas como método ou metodologia para o trabalho de campo, mas como uma forma de teorizar. Na próxima seção, apresento discussões acerca da etnografia inscrita no campo dos estudos da linguagem a partir de um panorama que resgata suas origens na antropologia até o que se tem chamado, no Brasil, de etnografia da linguagem (GARCEZ; SCHULZ, 2015).

1.3 ETNOGRAFIA DA LINGUAGEM

A etnografia insere-se no âmbito de estudos de natureza qualitativa interpretativista (ERICKSON, 1989; DENZIN; LINCOLN, 2006; GARCEZ; BULLA; LODER, 2014), pois seu interesse de investigação tem como foco "o significado humano na vida social elucidado e exposto pelo pesquisador[15]" (ERICKSON, 1989, p. 196). Esse interesse, por si só, implica na necessidade de uma pesquisa não-positivista, porque os métodos experimentalistas e critérios de validade e cientificidade típicos dessa tradição de pesquisa impõem, a rigor, abrir mão da "vida como ela é" quando o problema de pesquisa se encontra no âmbito das relações e práticas sociais.

Garcez, Bulla e Loder (2014) argumentam que o interesse nos empreendimentos de pesquisa em linguagem a partir de uma

[15] Tradução minha. No original: "el interés de la investigacion se centra en el significado humano em la vida social y em su dilucidación por parte del investigador." (ERICKSON, 1989, p. 196)

perspectiva etnográfica é o de "produzir conhecimento sobre as ações dos membros de uma espécie social que atuam em grupos sociais e em comunidades de práticas situadas." (GARCEZ; BULLA; LODER, 2014, p. 260), portanto, sem abrir mão da "vida como ela é" (ERICKSON, 1989). Ainda segundo esses autores, o critério básico de validade de estudos dessa natureza investigativa é o esforço pelo entendimento dos sentidos das ações conforme esses se definem do ponto de vista dos atores. Erickson (1989) afirma que essa perspectiva êmica é essencial para se distinguir a "investigação observacional participativa e interpretativa" (ERICKSON, 1989, p. 196), que exige a observação atenta e participativa do pesquisador no sentido de compreender os significados atribuídos pelos atores em suas práticas, de outra técnica chamada de "descrição pormenorizada" (ERICKSON, 1989, p. 196), que se restringe a uma descrição detalhada das ações conforme o pesquisador as vê de um ponto de vista externo.

Essa distinção das duas técnicas feita por Erickson (1989) auxilia na interpretação etnográfica que se imprime em um trabalho sobre letramentos de um ponto de vista sociocultural. Street (2010) chama a atenção para a improdutividade de uma descrição pormenorizada dos eventos de letramento sem um olhar mais analítico que busca encontrar padrões e modelos culturais, isto é, reconhecer práticas de letramento. Nesse sentido, é a "investigação observacional participativa e interpretativa" (ERICKSON, 1989, p. 196) que permite ao pesquisador reconhecer os modelos culturais que permeiam as práticas de letramento. Essas afirmações fundamentam o principal instrumento de geração de registros em uma etnografia que é a observação participante.

Geertz (2008) define o fazer etnográfico como "o tipo de esforço intelectual para uma 'descrição densa'" (GEERTZ, 2008, p. 4). Essa descrição densa, conforme Semechechem (2016), está relacionada com os significados locais e culturais para as ações. Ainda de acordo com a pesquisadora, no seu campo fundador, a etnografia se define pelo "esforço intelectual de fazer uma descrição densa que envolve explicar culturalmente as ações e os

seus significados locais" (SEMECHECHEM, 2016, p. 73), mais do que simplesmente um método de trabalho de campo (URIARTE, 2012; PEIRANO, 2008).

Uriarte (2012), por sua vez, define o trabalho etnográfico como "um mergulho profundo e prolongado na vida cotidiana desses outros que queremos apreender e compreender" (URIARTE, 2012, p. 5). Isso significa que uma pesquisa etnográfica se caracteriza como um trabalho de campo em que o pesquisador está interessado em compreender práticas sociais dos seus participantes e, por isso, aceita o desafio de ser um observador participante das práticas que deseja compreender. Erickson (1989) destaca que o trabalho do etnógrafo envolve

> a) participação intensiva e de longo prazo em um contexto de campo; b) registro cuidadoso do que acontece no contexto, escrevendo notas de campo e compilação de outros tipos de documentos (por exemplo, notificações, gravações, amostras de trabalho de aluno, fitas de vídeo) e, c) reflexão analítica subsequente sobre o registro documental obtido no campo e elaboração de um relatório por meio de uma descrição detalhada, utilizando fragmentos narrativos e citações textuais extraídas das entrevistas, bem como uma descrição mais geral na forma de diagramas analíticos, quadros sinóticos e estatística descritiva. A pesquisa de campo interpretativa precisa ser especialmente cuidadosa e reflexiva para alertar e descrever os eventos diários no cenário de trabalho e lidar com eventos cotidianos no cenário de trabalho e tentar identificar o significado das ações desses eventos a partir dos vários pontos de vista dos próprios atores. (ERICKSON, 1989, p. 199)[16]

[16] No original: "a) participación intensiva y de largo plazo en un contexto de campo; b) cuidadodo registro de lo que se sucede en el contexto mediante la redacción de notas de campo y la recopilación de otros tipos de documentos (por ejemplo, notificaciones, grabaciones, muestras de trabajos estudiantiles, cintas de vídeo) y, c) posterior reflexión analítica sobre el registro documental obtenido en el campo y elaboración de un informe mediante una descripición detallada, utilizando fragmentos narrativos y citas textuales extraídas de las entrevistas, así como una descripción más general en forma de diagramas analíticos, curadros sinópticos y estadísticas descriptivas. La investigación de campo interpretativa

É possível reconhecer três aspectos da pesquisa etnográfica com base na citação de Erickson (1989), o trabalho de campo, a geração de registros e as análises e reflexões para escrita do relatório de pesquisa. No caso deste estudo, o trabalho de campo teve duração de quase um ano, pois se estendeu de março até dezembro de 2018, e os registros foram gerados principalmente por minha participação nas sessões de orientação sobre a escrita de um TCC, além da geração de outros registros por meio de outros instrumentos, como versões de texto produzidas pelos participantes, conversas e notas em diário de campo. Reflexões e análises foram feitas por meio da triangulação dos registros gerados nesses diferentes instrumentos. No Capítulo 2 desta Tese, descrevo detalhadamente meu percurso de trabalho de campo, geração de registro, análise e escrita desta Tese.

O trabalho analítico do etnógrafo, o seu olhar interpretativo para seus registros, a fim de produzir inteligilibidades acerca dos significados que são atribuídos pelas pessoas às suas práticas sociais, isto é, seus modelos culturais, é central para compreender a etnografia como caminho para explicações e teorizações. Esse trabalho exige do pesquisador olhar sensível e aberto àquilo que os registros apontam como relevantes. Por isso, quase sempre os rumos da pesquisa necessitam de ajustes ao mesmo tempo em que ela acontece. Peirano (2008) concebe etnografia como "uma forma de ver e ouvir, uma maneira de interpretar, uma perspectiva analítica, a própria teoria em ação" (PEIRANO, 2008, p. 3).

Assumo a etnografia nesta Tese no sentido apresentado por Peirano (2008), pois meu exercício analítico começou ao longo do próprio trabalho de campo e talvez tenha, agora, um relativo acabamento por conta da necessidade de encerrar a escrita deste trabalho. Além disso, uma pesquisa como esta, que visa reconhecer

---

exige ser especialmente cuidadoso y reflexivo para advertir y describir los acontecimientos cotidianos en el scenario de trabajo y para tratar de acontecimientos cotidianos en el escenario de trabajo y para tratar de identificar el significado de las acciones de esos acontecimientos desde los diversos puntos de vista de los proprios actores." (ERICKSON, 1989, p. 199)

e compreender práticas de letramento, necessariamente se vale de uma forma etnográfica de olhar, pois as respostas para suas perguntas têm origem naquilo que os participantes fazem no seu cotidiano em determinados contextos.

Embora o etnógrafo, para produzir suas análises, busque compreender os fenômenos a partir do ponto de vista do participante, não há como negar que o "mergulho profundo e prolongado na vida cotidiana desses outros" (URIARTE, 2012, p.5) que se quer apreender e compreender esteja isento dos valores e modelos culturais do pesquisador. Seria ingenuidade acreditar que o pesquisador vai ao campo como uma "tábula rasa", afinal, conforme destaca Semechechem (2016), o pesquisador possui esquemas de interpretação com base em seu conhecimento de mundo e em suas práticas culturais.

O exercício interpretativo do pesquisador, dessa forma, é complexo, pois ao passo em que precisa se aproximar do que parece estranho e se distanciar daquilo que é familiar (ERICKSON, 1989), ou, como no meu caso, em que o campo já era conhecido, tornar exótico o que é familiar (URIARTE, 2012); ou seja, tentar promover o estranhamento daquilo que lhe é o comum, o pesquisador deve entender também que não é possível se desvencilhar de sua subjetividade. Por isso o princípio da reflexividade, isto é, refletir constantemente sobre a própria posição de pesquisador e da posição dos participantes e ter consciência de seus posicionamentos ontológicos e epistemológicos, frente às questões em análise (JUNG, 2009), é fundamental para uma pesquisa como esta, porque, como defendido por Fonseca (1998), a subjetividade do pesquisador deve ser assumida também como processo essencial para a análise.

O trabalho de campo, afinal, não é monológico, mas dialógico, isto é, se dá no diálogo com os participantes e também no reconhecimento da própria subjetividade, uma vez que estar no campo é fazer parte do mundo social que se estuda (HAMMERSLEY; ATKINSON, 2007) e, logo, a presença do etnógrafo, com suas identidades, toma parte também no curso das

ações de alguma forma. Nesta pesquisa, por exemplo, o fato de o campo já me ser familiar tornava evidente que minha presença tomava parte também no curso das ações e, diversas vezes, fui legitimado como um dos interlocutores nas sessões de orientação quando colegas professores ou alunos me dirigiram perguntas.

Até aqui caracterizei o trabalho etnográfico como um empreendimento que envolve trabalho de campo, geração de registros e análise interpretativa desses registros a partir do princípio da reflexividade a fim de produzir compreensões acerca dos significados que são atribuídos pelas pessoas a determinadas práticas culturais. Nesse sentido, a etnografia é um princípio epistemológico e metodológico nas pesquisas sobre letramento afiliadas aos NEL, e, mais recentemente, a etnografia tem se consolidado como um campo de pesquisa em LA, por conta de seus princípios que possibilitam olhar para o fenômeno da linguagem a partir de variados ângulos e contemplar aspectos tanto linguísticos quanto contextuais. Trata-se da etnografia da linguagem, um "espaço discursivo e um local de encontro"[17] (RAMPTON; MAYBIN; ROBERTS, 2014, p. 20), pois reúne pessoas com diferentes interesses e origens teóricas, mas alinhadas do ponto de vista de que o estudo da linguagem deve investigar também o contexto e não apenas assumi-lo de modo estritamente descritivo, e que identidades e posicionamentos são sinalizadas nos detalhes linguísticos e importam para contruir um significado (RAMPTON; MAYBIN; ROBERTS, 2014).

Opto, nesta Tese, pelo termo Etnografia da Linguagem e não por Etnografia Linguística, conforme seria também possível a tradução do termo em inglês *Linguistic Ethnohraphy* encontrado nos trabalhos de Creese (2008), Rampton, Maybin e Roberts (2014), por exemplo, em concordância com o texto de Garcez e Schulz (2015), marco para as discussões sobre etnografia nos estudos da linguagem no Brasil, que adere à terminologia etnografia da

[17] No original: "discursive space and a site of encounter" (RAMPTON; MAYBIN; ROBERTS, 2014, p. 20)

linguagem por considerar que "etnografia linguística" parece "enviesar o sentido ao associar a empreitada à (disciplina) Linguística em vez de ressaltar o foco na linguagem" (GARCEZ; SCHULZ, 2015, p. 23).

Os textos que citei, relativamente recentes, indicam também a atualidade do surgimento da Etnografia da Linguagem que, de acordo com Creese (2008), surgiu a partir de uma série de pesquisas no campo da LA no Reino Unido[18] e trata-se de "uma tradição teórico-metodológica que engloba tradições de pesquisa já estabelecidas e o novo clima intelectual da modernidade tardia e do pós-estruturalismo"[19] (CREESE, 2008, p. 229). Semechechem (2016), com base em Rampton, Maybin e Roberts (2014), destaca que a Etnografia da Linguagem passa a ser possível a partir de três mudanças: (i) mudanças filosóficas associadas ao pós-estruturalismo, (ii) mudanças reais decorrentes da globalização, bem como da ênfase na interdisciplinaridade, e (iii) o impacto do *status* da Etnografia na relação com a Linguística.

Vale destacar que, de acordo com Creese (2008), na Etnografia da Linguagem, assim como na Antropologia, a etnografia não é entendida apenas como um método, mas como processo analítico. A questão-chave aqui é que o ponto de entrada analítico principal da Etnografia da Linguagem, conforme a própria denominação sugere, é justamente a linguagem (CREESE, 2008). Semechechem (2016) pontua que essa posição epistemológica tem muito em comum com a sociolinguística contemporânea, "em virtude de um

[18] A Etnografia da Linguagem inicia sua consolidação em 2000, no Reino Unido, a partir da identificação de pesquisas que não se enquadravam plenamente na Antropologia Linguística. Também é no Reino Unido que, em 2001, foi criado o *Linguistc Ethnography Forum*, dentro da Associação de Linguística Aplicada Britânica, com o intuito de reunir pesquisadores do país e do exterior para debater pesquisas, identificar questões-chave etc (RAMPTON *et al*., 2004).

[19] No original: "is a theoretical and methodological development orientating towards particular, established traditions but defining itself in the new intellectual climate of late modernity and post-structuralism." (CREESE, 2008, p. 229)

interesse na interação entre linguagem social e a conjunção dos termos 'etnografia' e 'linguagem'" (SEMECHECHEM, 2016, p. 75).

Há, no entanto, alguns desafios para compreensão da Etnografia da Linguagem como uma disciplina (CREESE, 2008), sobretudo no que tange ao diálogo (inter/trans/in)disciplinar proposto entre "etnografia" e "estudos da linguagem". Corrêa (2011), por exemplo, contrapondo a perspectiva discursiva e a etnográfica em uma releitura de Street (2010), sustentou que existiria uma fronteira entre o enfoque empírico da etnografia e a discussão sobre "as contradições que definem, em termos de linguagem, as pessoas e as instituições" (CORRÊA, 2011, p. 340), e que essa fronteira seria o discurso. Para o pesquisador, avançar nessas questões pela via da etnografia, tendo em vista essa barreira, imporia uma mudança de terreno teórico, saindo de uma mirada empírica de observação do "uso da linguagem" em perspectiva interacional, centrada no encontro presencial de dois interlocutores, para um enfoque discursivo com perspectiva dialógica que levaria em conta, além do encontro presencial, também os "encontros em ausência" (CORRÊA, 2011, p. 340-341) em que falam os sujeitos do discurso. No entendimento de Corrêa (2011), a etnografia, quando mobilizada para tratar de questões relacionadas à linguagem, produziria dicotomias como linguagem – cultura, verbal – extraverbal, texto – contexto.

Quando a etnografia é tomada como "pano de fundo" para análises que acabam sendo exclusivamente textuais (FIAD, 2013, p. 469), ela de fato pode produzir as dicotomias apresentadas por Corrêa (2011). Por conta disso, Lillis (2008), ao considerar o valor da etnografia especificamente para trabalhos relacionados aos letramentos acadêmicos, defende sua presença nas pesquisas mais como teoria[20] do que como método ou metodologia, pois, segundo a autora, dessa forma a dicotomia texto-contexto poderia ser evitada. Ela assevera, com base em Blommaert (2006), que:

[20] Ethnography as Deep Theorizing.

> [...] precisamos reconhecer que a etnografia, por conta das especificidades de sua origem histórica na antropologia, possui uma 'arquitetura' epistemológica e ontológica específica. A relevância específica para a questão central neste artigo [Lillis, 2008] é que esta arquitetura não reconhece dicotomia entre língua e cultura, texto e contexto.[21] (LILLIS, 2008, p. 374)

Lillis (2008) reconhece três níveis de uso da etnografia em investigações em letramentos acadêmicos: a etnografia como método, como metodologia e como teorização, sendo que este último é o que seria mais adequado para superação da "lacuna ontológica"[22] (LILLIS, 2008, p. 356) que produz a dicotomia texto e contexto.

A etnografia como método, segundo a pesquisadora, avança no sentido de distanciar a coleta e análise de dados de um foco único centrado apenas no texto escrito. Nesse nível de uso da etnografia, as entrevistas com os escreventes passam a ser um procedimento complementar para compreensão do contexto de produção. No entanto, Lillis (2008) alerta para o fato de que, mesmo que as conversas sobre o texto sejam uma tentativa de reconstrução êmica do fenômeno do letramento acadêmico, há ainda limitações para produção da contextualização e significados dos textos acadêmicos. Essas limitações se tornam mais evidentes em formas limitadas de coleta de dados, como entrevistas pontuais, que, segundo a pesquisadora, providenciariam "impressões mínimas" [23] e/ou limitadas dos autores sobre os textos.

A etnografia como metodologia apresenta, segundo Lillis (2008), alguns elementos que ajudariam a superar algumas limitações do nível anterior. Trata-se de uma gama maior de dados a serem coletados em um período de tempo maior. Lillis e Curry

---

[21] No original: [...] we need to recognize that ethnography, because of its specifc historical origins in anthropology, has specific espistemological and ontological "architeture". Of specific relevance to the key concern in this article is that this architecture does not recognize any dichotomy between language and culture, text and context. (LILLIS, 2008, p. 374).

[22] No original: "ontological gap" (LILLIS, 2008, p. 354)

[23] No original "minimal glimpses" (LILLIS, 2008, p. 361).

(2006) realizaram um estudo ao longo de três anos em que acompanharam duas trajetórias de escrita de textos acadêmicos da versão inicial à submissão para periódico. Ao adotarem etnografia como metodologia nesse estudo, as autoras cunharam o termo "história do texto", que "provou ser uma unidade essencial de coleta e análise de dados"[24] (LILLIS, 2008, p. 368), pois envolvia em seu *corpus* não apenas um texto escrito e entrevistas pontuais, mas uma série de conversas sobre o texto, análise dos comentários de pareceristas e versões de texto por um tempo mais prolongado.

Lillis (2008) chama a atenção, porém, que, apesar de a etnografia como metodologia amenizar a lacuna ontológica, o tratamento analítico que separa os dados referentes ao texto propriamente dito do contexto não é suficiente para a superação dessa lacuna. A autora considera que os avanços da etnografia como metodologia são fundamentais, porém é necessário ainda pensar "no desenvolvimento de maneiras mais sutis de relacionar o texto ao contexto"[25] (LILLIS, 2008, p. 373).

O último nível apresentado por Lillis (2008), a etnografia como forma de teorização, parte de uma premissa da etnografia inscrita no campo da Antropologia, a de que a arquitetura ontológica dessa ciência não reconhece as dicotomias língua/cultura, texto/contexto. Na verdade, essa separação "é uma conseqüência da influência exercida na pesquisa sobre a escrita acadêmica de uma arquitetura teórica e acadêmica diferente: a que foi extraída de abordagens linguísticas / formalistas para o estudo da linguagem."[26] (LILLIS, 2008, p. 375)

---

[24] No original "Text history" has proved to be a key unit of data collection and analysis for exploring the trajectories of texts" (LILLIS, 2008, p. 368).

[25] No original: "we also need to work at developing more nuanced ways of relating text to context." (LILLIS, 2008, p. 373).

[26] No original: "The separation is a consequence of the influence exerted on cademic writing research of a very different kind of theoretical and academic architecture: that drawn from linguistic/formalist approaches to the study of language." (LILLIS, 2008, p. 375).

Nesse sentido, a ideia de etnografia da linguagem é retomada por Lillis (2008), que argumenta que não se trata de somar dois pontos de vista epistemológicos e ontológicos distintos (linguística + etnografia) ou de combinar categorias analíticas de cada campo, mas sim de desenvolver formas de descrição próprias nascidas das tensões êmica/ética (LILLIS, 2008). Por isso a etnografia da linguagem, conforme também comentei anteriormente, é uma tradição teórico-metodológica com *status* epistemológico próprio (CREESE, 2008).

A superação da lacuna ontológica nos estudos do letramento acadêmico em termos de formas mais sutis de relacionar texto e contexto, segundo Lillis (2008), está relacionada às noções de indexicalidade e orientação, trazidas de uma tradição de etnografias da linguagem ancoradas na Sociolinguística Interacional[27]. Como indexicalidade, Lillis entende pistas de linguagem (falada ou escrita) que indexicalizam, ou seja, apontam/revelam, aspectos do contexto social; e orientação como as maneiras pelas quais falantes e ouvintes se orientam para aquilo que é dito e escrito.

Essas duas noções são melhor apreendidas nos registros etnográficos se tomados junto ao conceito de enquadre da Sociolinguística Interacional. Garcez e Ostermann (2002) definem enquadre como "sinalizações, na fala-em-interação, quanto ao que está acontecendo em uma interação, sem a qual nenhuma elocução (ou movimento ou gesto) pode ser interpretada" (GARCEZ; OSTERMANN, 2002, p. 261). O enquadre, nesse sentido, é constituído intersubjetivamente pelos interagentes como um "quadro invisível" que surge do engajamento conjunto que torna relevantes alguns focos de atenção e outros não.

[27] Uma tradição de pesquisa ancorada na pesquisa qualitativa empírica e interpretativa cujo foco é o estudo do uso da língua na interação social face a face. Os momentos de interação social face a face são considerados cenários de construção do significado social e da experiência, passíveis de análise e do interesse tanto sociológico quanto linguístico (RIBEIRO; GARCEZ, 2013).

Jung (2003) entende que os enquadres permitem que os interagentes negociem formas de interagir e identidades segundo os objetivos particulares do momento porque "trata-se de um conceito que permite enquadrar não somente o ambiente, as pistas de contextualização, os papéis sociais dos participantes, mas a forma como eles projetam o 'eu' na relação com o outro, consigo próprio e com o discurso do outro. (JUNG, 2003, p. 80).

Nesse sentido, toda atividade interacional dos participantes é sempre interpretada dentro dos enquadres constituídos na interação. As formas de interagir dos participantes desta pesquisa no percurso de escrita do TCC são interpretadas dentro dos enquadramentos criados intersubjetivamente. No Capítulo 3, retomo a noção de enquadre para discutir os enquadramentos epistemológicos estabelecidos intersubjetivamente pelos participantes e dentro dos quais as formas de interagir e as identidades sociais são significadas. O termo "enquadramento epistemológico" é utilizado nesta Tese para designar o enquadramento das práticas de linguagem dos participantes e suas identidades em função dos objetivos e das intenções compartilhadas de negociar formas acadêmicas de escrita do TCC. A opção por "enquadramento" e não por "enquadre" é para fins de descrição das ações do participantes, procurando reconhecer o caráter dialógico e agentivo de práticas de letramento.

É relevante reconhecer que essa mirada investigativa leva em conta, no que tange à noção de orientação dentro de um enquadramento epistemológico, a forma como os participantes se orientam e se engajam interacionalmente, isto é, como interagem para construir entendimentos acerca do que conta como escrita de um TCC ou como escrita acadêmica. E sobre a noção de indexicalidade, é mister olhar como as práticas de linguagem dão pistas a respeito das identidades e relações de poder que influenciam as ações dos participantes e quais são os outros/interlocutores com os quais dialogam para fazer o que querem fazer em termos de práticas linguajeiras.

Pensar em indexicalidade e orientação como posturas de análise sobre os registros gerados por mim no trabalho de campo me fizeram problematizar e questionar a "transparência" desses dados de linguagem. Em outros termos, entendo que assumir a etnografia da linguagem como teorização significa lançar um olhar mais aprofundado para os dados de linguagem. Rampton, Maybin e Roberts (2014) consideram que a etnografia serve como um meio de enriquecer um projeto fundamentalmente linguístico, e, por outro lado, que uma teoria sobre a linguagem "pode ser um meio para ajudar pesquisadores no aprofundamento da descrição etnográfica de processos sociais ou institucionais"[28] (RAMPTON; MAYBIN; ROBERTS, 2014, p. 3).

Street (2014) argumenta que, na interface entre teorias linguísticas que concebam a linguagem como prática social e a etnografia, ele "vislumbra que será conduzida a pesquisa futura no campo dos estudos do letramento" (STREET, 2014, p. 177). Para o autor, essa articulação seria capaz de oferecer uma perspectiva analítica para os estudos do letramento que "pode ser mais sensível à língua em uso do que a etnografia tradicional" (STREET, 2014, p. 177).

Entendo, a partir das considerações de Rampton, Maybin e Roberts (2014) e Street (2014), que a etnografia da linguagem possa ser caracterizada como um campo em que etnografia e estudos linguísticos são articulados e tensionados no intuito de desenvolver formas de descrição, análise e interpretação próprias (LILLIS, 2008). Nesse sentido, a etnografia da linguagem como teorização, conforme a concebo neste trabalho, embora utilize elementos da Sociolinguística Interacional para analisar a interação face a face, vale-se também de uma teoria linguística que aprofunda a análise dos registros de linguagem, no caso desta Tese, o dialogismo (BAKHTIN, 2016; VOLOCHINOV, 2017).

---

[28] No original: "linguistics can be a way of helping researchers with a range of different backgrounds to reach deeper into ethnographic description of social or institutional processes" (RAMPTON; MAYBIN; ROBERTS, 2014, p. 3).

Conforme mencionei anteriormente, a articulação entre as perspectivas etnográfica e dialógica de linguagem é um caminho já adotado por alguns grupos de trabalho no Brasil para avançar com relação a pesquisas sobre letramento escolar e acadêmico.

Neste trabalho, por pretender também ir pelo caminho da etnografia da linguagem como teorização (LILLIS, 2008), opto pelo dialogismo (BAKHTIN, 2016; VOLOCHINOV, 2017) articulado às formulações teóricas dos NEL como forma de aprofundar a compreensão das práticas situadas nesta Tese. Na próxima seção, explico como pretendo essa articulação, a fim de produzir asserções analíticas e compreensões acerca das práticas de letramento acadêmico na IFE.

Apresentei até aqui aspectos da etnografia da linguagem, uma tradição de pesquisa que tem origem no Reino Unido e que tem se consolidado no Brasil na área de LA. Algumas características apresentadas nesta seção sobre a etnografia da linguagem são que ela (i) envolve trabalho de campo com observação participante e geração de registros por parte do pesquisador, (ii) seu ponto de entrada analítico é a linguagem e as formas como ela é usada, significada e organizadora da e na ação social das pessoas em um determinado contexto, (iii) além de um método e metodologia, é também uma perspectiva teórico-analítica que (iv) é passível de articulação com teorias linguísticas que concebam a linguagem como prática social quando mobilizada para investigar contextos de letramento.

1.4 DIALOGISMO

A afiliação teórica principal nesta pesquisa ao letramento ideológico formulado na égide dos NEL implica olhar para os usos sociais da leitura e da escrita de forma situada, ou seja, nesse modelo, o contexto sócio-histórico, as relações de poder e as identidades estão diretamente relacionados com as ações das pessoas em torno da escrita. O contexto sócio-histórico que se vislumbra ao tratar de letramento está relacionado, conforme Street

(2014) destaca, a parâmetros mais amplos do que os contextos enunciativos imediatos e observáveis.

O desafio que se imputa é como aprofundar a descrição etnográfica em vista de parâmetros contextuais mais amplos, que poderia chamar de modelos culturais, e reconhecer, assim, as práticas de letramento e o que nelas está implicado. Trago novamente Street (2014) para quem a resposta estaria na articulação entre a perspectiva etnográfica dos NEL e teorias linguísticas que concebam a linguagem como prática social e retomo também Fiad (2013), Pasquotte-Vieira (2014), Miranda (2015), Cerutti-Rizzatti *et al*. (2013; 2016) como exemplos de trabalhos realizados a partir dessa articulação, que trazem o dialogismo (BAKHTIN, 2016; VOLOCHINOV 2017) e sua compreensão da linguagem como fenômeno social para a investigações sobre o letramento.

Nesta pesquisa, meu olhar destinou-se tanto para os registros de escrita quanto para os de interações em torno da escrita (LILLIS, 2008; FIAD, 2013), sobretudo os encontros de orientação, a fim de reconhecer as práticas de letramento que envolvem a produção de um TCC em um curso técnico integrado ao ensino médio. Para tanto, meu enfoque estava nos encontros de orientação (interação sobre a escrita) e nas versões de texto (escrita) como tópicos/assuntos e como desdobramentos/respostas desses encontros, o que me levou a considerar também o dialogismo como forma de aprofundar a descrição etnográfica.

A premissa que está na base de toda a teoria dialógica é "a interação discursiva como realidade fundamental da língua" (VOLOCHINOV, 2017[29], p. 219). O adjetivo "discursiva", conforme nota das tradutoras de *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (2017), é utilizado como tradução do termo original russo que significa o uso concreto da língua em uma situação social mais próxima e em meio social mais amplo, o que resulta em um enunciado que, por sua

[29] O texto original é de 1929. Utilizo nesta Tese a tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólvkova Américo, de 2017.

vez, é tomado pelo Círculo como a unidade da comunicação discursiva (BAKHTIN, 2016[30]).

Os enunciados, como produtos de linguagem, são essencialmente sociais. Volochinov (2013)[31], no texto *Palavra na vida e a palavra na poesia: introdução ao problema da poética sociológica*, de 1926, afirma que toda enunciação na vida real é composta por duas partes: "1) de uma parte realizada verbalmente e 2) do subentendido" (VOLOCHINOV, 2013, p. 79). A parte realizada verbalmente é a materialidade linguística, perceptível e passível de registro gravado ou escrito, e a parte "subentendida", extraverbal, tem a ver com a dimensão social da enunciação, pois "somente aquilo que nós, os falantes, sabemos, vemos, amamos e reconhecemos, no que estamos ligados, pode chegar a ser a parte subentendida de uma enunciação". (VOLOCHINOV, 2013, p. 80).

A dimensão extraverbal está relacionada à construção do sentido de qualquer ato de enunciação. Volochinov (2013) exemplifica com uma cena em que duas pessoas se encontram em uma casa, caladas, e uma delas rompe o silêncio e diz "bem". Alguém externo à cena, que tome isoladamente a expressão "bem", não conseguiria apreender o seu sentido, pois lhe falta o "contexto extraverbal no qual a palavra 'bem' apresenta um sentido para aquele que a ouve" (VOLOCHINOV, 2003, p. 78).

Volochinov (2013) afirma que o contexto extraverbal é composto por três aspectos: "1) um horizonte espacial compartilhado por ambos os falantes (a unidade do visível: a casa, a janela etc.), 2) o conhecimento e a compreensão comum da situação, igualmente compartilhados pelos dois, e, finalmente, 3) a valoração compartilhada pelos dois, desta situação" (VOLOCHINOV, 2013, p. 78). Volochinov (2013) assevera que a enunciação se apoia diretamente naquilo que é visto conjuntamente, sabido

[30] O texto original foi escrito entre 1952-1953 segundo a Nota à edição Brasileira de *Gêneros do Discurso* (2016). Utilizo nesta Tese a tradução de Paulo Bezerra, de 2016.
[31] O texto original é de 1926. Utilizo nesta Tese a tradução apresentada na coletânea *A construção da enunciação e outros ensaios* (2013).

conjuntamente e avaliado conjuntamente. Ou seja, a partir dessa perspectiva teórica, não há comunicação sem partilha de valores sociais e culturais entre os participantes de uma dada interação.

Há, portanto, mais elementos que constituem e determinam um ato enunciativo do que somente a materialidade verbal. Qualquer ato de linguagem "será definido pelas condições reais do enunciado e, antes de tudo, pela situação social mais próxima." (VOLOCHINOV, 2017, p. 204). São essas condições de um dado contexto real que "determinam completamente e, por assim dizer, de dentro, a estrutura do enunciado." (VOLOCHINOV, 2017, p. 206). Grillo (2006) observa que as condições reais de um enunciado são condições sócio-históricas de duas ordens: a primeira, a situação social mais próxima, é composta pelos três aspectos apresentados por Volochinov (2013). A segunda, o contexto social mais amplo, é definido pela autora a partir "das especificidades de cada esfera da produção ideológica (ciência, literatura, jornalismos, religião etc.) e por um certo 'horizonte social' de temas recorrentes" (GRILLO, 2006, p. 138).

Com relação às condições sócio-históricas de segunda ordem apresentadas por Grillo (2006) a partir da teoria de Bakhtin, destaco o conceito de campo discursivo[32], pois é uma formulação teórica que ajuda na compreensão do fenômeno dos letramentos, uma vez que todas as práticas de letramento se dão a partir de determinados campos de utilização da linguagem na atividade humana.

Bakhtin (2016) afirma que os enunciados "refletem as condições específicas de cada campo não só por seu conteúdo e pelo estilo de linguagem [...], mas, acima de tudo, por sua construção composicional" (BAKHTIN, 2016, p. 11-12) e que "cada campo de utilização da língua elabora os seus tipos relativamente estáveis de enunciados" (BAKHTIN, 2016, p. 12), que são os

[32] Utilizo a expressão "campo" em concordância com a edição de *Gêneros do Discurso* utilizada para elaboração da Tese. Trata-se da edição de 2016, da Editora 34, traduzida por Paulo Bezerra. Em citações de outros textos pode haver o uso de "esfera".

gêneros do discurso. Grillo (2006) entende que o campo discursivo "é compreendido como um nível específico de coerções que, sem desconsiderar a influência da instância socioeconômica, constitui as produções ideológicas, segundo a lógica particular de cada esfera/campo" (GRILLO, 2006, p. 143).

O contexto acadêmico pode ser tomado como exemplo de campo de discursivo, pois ele apresenta certas condições para a comunicação discursiva que gera determinados gêneros, que podem ser designados como gêneros acadêmicos. O artigo científico é um gênero que reflete especificidades do campo acadêmico, pois ele congrega, em termos de tema, estilo e forma, elementos que são caros a esse contexto de produção ideológica, como uma certa organização para apresentação do conteúdo, uso de citações de literatura especializada etc.

Vianna *et al.* (2016) consideram que o conceito de campo discursivo com origem no dialogismo é compatível com os NEL. Segundo as autoras,

> O conceito de esfera discursiva também é compatível com a teoria sociocultural dos Estudos de Letramento, uma vez que concebe o discurso como uma construção sócio-histórica, na qual ecoam vozes que se relacionam com outros enunciados de maneira dialógica. A esfera, na teoria bakhtiniana, pode ser compreendida como um campo de atividade humana que define 'maneiras específicas de dizer/enunciar', de discursar, cristalizadas e típicas desse campo social - os gêneros de discurso. (VIANNA *et al*., 2016, p. 39-40).

O ponto de encontro entre o conceito de campo discursivo e os NEL, segundo as autoras, está na concepção de discurso como construção sócio-histórica. Em ambas as teorias o contexto em que os enunciados são produzidos é um elemento fundamental para compreensão de como os significados são construídos, pois "todo enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva" (BAKHTIN, 2016, p. 57).

Cerutti-Rizzatti *et al*. (2013; 2016) também se valem do conceito de campo discursivo em articulação com o conceito de contexto apresentado em Hamilton (2000). As pesquisadoras entendem que, em uma perspectiva sociocultural, os conceitos de contexto e cultura estão implicados. Nesse sentido, a noção de atividade humana ganha destaque na visão das autoras, que concebem cultura como consequente das "relações humanas com o mundo e com o outro" (CERUTTI-RIZZATTI *et al.*, 2016, p. 153), cultura é um verbo (STREET, 2012). Ainda segundo as pesquisadoras, a ênfase na atividade humana no âmbito dos campos discursivos, na sua indissociabilidade do tempo e espaço social em que ocorrem, permite "compreender mais efetivamente a natureza situada" (CERUTTI-RIZZATTI *et al*., 2016, p. 153).

Essas formulações me fazem considerar, para os fins desta pesquisa, que mobilizar o conceito bakhtiniano de campo discursivo como forma de aprofundar a descrição etnográfica do contexto em uma perspectiva sociocultural, em que cultura é entendida como processo social, significa tornar como central a ação social das pessoas, isto é, a atividade humana que se dá no interior de cada campo. Dessa forma, interessam os modos como a produção de enunciados, isto é, as práticas de linguagem realizadas pelas pessoas, dialogam com outros enunciados já ditos dentro dos elos que constituem o que Bakhtin (2016, p. 57) chama de "identidade de comunicação discursiva" dentro de um certo campo. O conceito de campo discursivo, assim, pode ser adotado como elemento modalizador que permite reconhecer as práticas de letramento que designam letramentos escolares e letramentos acadêmicos por exemplo.

Entendo que o conceito de campo discursivo tomado como modalizador para tratar da diversidade de letramentos esteja também alinhado à preocupação apresentada por Street (2012) com relação ao reconhecimento da multiplicidade dos letramentos. Segundo ele, as práticas sociais devem ser centrais para a compreensão do fenômeno do letramento a partir do modelo ideológico. Nesse sentido, a noção de campo discursivo coloca em

evidência discursos, isto é, usos situados de linguagem que possibilitam reconhecer pessoas, espaços, práticas, relações de poder, ou seja, elementos que engendram os letramentos.

O agir social das pessoas, ou melhor, o interagir social, pode ser entendido, à luz do que apresentei até aqui, como o lugar onde são constituídas as práticas de letramento no interior de cada campo da atividade humana. Essa constatação leva a refletir sobre a natureza social da linguagem e, por extensão, sobre as pessoas que participam das interações sociais.

Em textos cuja autoria é atribuída a Volochinov, como *A palavra na vida e a palavra na poesia: introdução ao problema da poética sociológica (1926 [2013]); O que é a linguagem (1930 [2013]a); A construção da enunciação (1930 [2013]b)* e *Marxismo e Filosofia da linguagem (1929 [2017]),* o teórico discute a natureza essencialmente social da linguagem. Para ele, "a realidade efetiva da linguagem [...] [é] o acontecimento social da interação discursiva que ocorre por meio de um ou de vários enunciados" (VOLOCHINOV, 2017, p. 219). A interação discursiva como "acontecimento social" é constituído por pelo menos dois indivíduos que assumem posição ativa com relação à produção dos enunciados. Isso significa que um ato de linguagem, isto é, a palavra, é "determinada tanto por aquele de quem ela procede quanto por aquele a quem se dirige" (VOLOCHINOV, 2017, p. 205), o que coloca os participantes de uma interação, locutor e interlocutor, na mesma condição de agentividade na produção de enunciados.

Em uma perspectiva dialógica de linguagem, a interlocução é, portanto, um aspecto constitutivo das práticas de linguagem. Não há, na visão de Volochinov (2017), enunciado sem interlocução. Segundo o autor

> Efetivamente, o enunciado se forma entre dois indivíduos socialmente organizados, e, na ausência de um interlocutor real, ele é ocupado, por assim dizer, pela imagem do representante médio daquele grupo social ao qual o falante pertence. *A palavra é orientada para o interlocutor*, ou seja, é orientada para *quem* é esse interlocutor:

> se ele é ou não do mesmo grupo social, se ele se encontra em uma posição superior ou inferior em relação ao interlocutor (em termos hierárquicos), se ele tem ou não laços sociais mais estreitos com o falante (pai, irmão, marido etc.). Não pode haver um interlocutor abstrato, por assim dizer, isolado; pois com ele não teríamos uma língua comum nem no sentido literal, tampouco no sentido comum. [...] Na maioria dos casos, pressupomos um certo horizonte social típico e estável para o qual se orienta a criação ideológica do grupo social e da época a que pertencemos; isto é, para um contemporâneo da nossa literatura, da nossa ciência, da nossa moral, das nossas leis. (VOLOCHINOV, 2017, p. 205 – destaques no original)

A citação de *Marxismo e Filosofia da Linguagem* delineia três tipos de interlocutores presentes nas reflexões do Círculo. O primeiro é o "interlocutor real", o segundo, "um representante médio do grupo social", e o terceiro, "um certo horizonte social típico e estável" pressuposto. Este terceiro interlocutor é apresentado também em Bakhtin (2016), no ensaio *O texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas: um experimento de análise filosófica*[33], como um supradestinatário superior que "em diferentes épocas e sob diferentes concepções de mundo, esse supradestinatário e sua compreensão responsiva idealmente verdadeira ganham diferentes expressões ideológicas concretas (Deus, a verdade absoluta...)" (BAKHTIN, 2016, p. 104). Os tipos de interlocutores não seriam opções que se excluem, mas que de alguma forma se sobrepõem, pois, conforme propõe Bakhtin (2016, p. 104), "além desse destinatário (segundo), o autor do enunciado propõe com maior ou menor consciência, um supradestinatário superior (o terceiro)" (BAKHTIN, 2016, p. 104).

Estudos brasileiros no campo da LA trataram da questão do interlocutor em situações de ensino e aprendizagem de escrita em sala de aula (MENEGASSI; FUZA, 2006; FRANZOI, 2009; MENEGASSI; PETERMANN, 2017). Nesses trabalhos, são

[33] A versão original deste texto foi escrita provavelmente em 1959 ou 1960. Utilizo nesta Tese a tradução de Paulo Bezerra contida em *Gêneros do discurso,* de 2016.

reconhecidas duas categorias de interlocutores, o interlocutor interno, que, nas palavras de Franzoi (2009, p. 37), é "constituído quando o locutor dialoga consigo próprio, ou seja, o interlocutor/interno é o outro de si próprio", e o interlocutor externo, que se refere ao(s) interlocutor(es) pertencente(s) ao contexto social do indivíduo. Este segundo pode se apresentar como interlocutor real (aquele presente no processo dialógico e efetivamente conhecido pelo produtor do enunciado), interlocutor virtual (aquele cuja imagem é construída, mas que não é conhecido de fato pelo locutor) e interlocutor superior (representante oficial responsável por constituir as diretrizes que devem ser observadas no meio e contexto social imediato).

No processo de escrita de um TCC na IFE, o que inclui as interações sobre essa escrita, as manifestações de interlocução constitutivas da natureza das interações podem evidenciar um exercício interlocutivo multifacetado e complexo, sobretudo para um estudante do ensino médio que precisa escrever um trabalho. Isso porque, ao escrever, o estudante considera o seu interlocutor real e imediato, que é o seu professor orientador e, ao mesmo tempo, precisa se orientar para um interlocutor virtual que é projetado pelo orientador como potencial leitor representante médio da comunidade acadêmica. Conforme discuto no Capítulo 4, esse interlocutor pode ser, para o estudante, uma representação abstrata, principalmente pela fase de escolarização em que se encontra e pela falta de vivências em outras práticas que lhes possibilitassem idealizar com maior clareza o que significa escrever para um representante médio de uma comunidade acadêmica. Sua referência, portanto, são entendimentos construídos com os orientadores e os próprios orientadores são legitimados como uma espécie de complexo interlocutivo em que estão amalgamados os pressupostos do grupo social para o qual o estudante se orienta ou pretende participar. Essa relação interlocutiva estabelecida entre professor-orientador e estudante-orientado confirma a ideia de Volochinov (2017) de que:

> Em sua essência, a palavra é um ato bilateral. [...] Enquanto palavra, ela é justamente o produto das inter-relações do falante com o ouvinte. Toda palavra serve de expressão ao 'um' em relação ao 'outro'. Na palavra eu dou forma a mim mesmo do ponto de vista do outro e, por fim, da perspectiva da minha coletividade. A palavra é uma ponte que liga o eu ao outro. Ela apoia uma das extremidades em mim e a outra no interlocutor. A palavra é o território comum entre o falante e o interlocutor. (VOLOCHINOV, 2017, p. 215)

Com efeito, a alteridade é um princípio para compreensão e constituição da identidade, conceito caro aos NEL para compreensão das práticas de letramento. Estudos socioculturais sobre letramento entendem identidade como algo dinâmico e plural, ou seja, as identidades, no plural, são também processos sociais. Bloome *et al.* (2005) afirmam que "como as pessoas interagem com outras, como as pessoas estão situadas historicamente e geograficamente - essas características visíveis da vida social definem simultaneamente identidade social e quem e o que as pessoas são"[34] (BLOOME, *et al.*, 2005, p. 102). Esses autores entendem, dessa forma, que as identidades são constituídas na interação social e defendem a descrição da construção social das identidades sociais a partir de como as pessoas reagem umas às outras (BLOOME, *et al.*, 2005).

Argumentos parecidos são encontrados em Cerutti-Rizzatti *et al*. (2013) e Miranda (2016). No primeiro trabalho, as autoras consideram que a discussão sobre identidade não deve partir do sujeito em sua individualidade, isto é, o entendimento de que os sujeitos assumem múltiplas identidades de forma consciente e autônoma, mas sim considerar identidade "na relação dialógica com a alteridade" (CERUTTI-RIZZATTI, *et al.*, 2013, p. 51). O segundo, no mesmo sentido, compreende que a identidade "é (re)significada e refratada na alteridade" (MIRANDA, 2016, p. 118),

[34] No original: "How people interact with others, how people are located historically and geographically – these visible features of social life simultaneously define social identity and who and what people are." (BLOOME, *et al.*, 2005, p. 102)

o que impossibilita ao sujeito fazer o que deseja, isto é, assumir a identidade que deseja de forma totalmente consciente. A identidade, segundo Miranda (2016, p. 118), "é sempre resultante da identificação imposta pelos outros e da que o grupo ou o indivíduo afirma por si mesmo".

No caso deste estudo, as identidades sociais que estão em jogo nas práticas de letramento acadêmico na escrita de um TCC são construídas na relação com o outro e esse outro (ou outros). Isso significa que as identidades de professor-orientador e aluno-orientando são caracterizadas nas ações e reações que um tem em relação ao outro e também nas formas como cada um se reconhece e reconhece o outro a partir de padrões socioculturais de conhecer e se constituir no mundo. Os professores-orientadores, por exemplo, podem se reconhecer como mais atenciosos e zelosos com alunos-orientandos do ensino técnico integrado do que seriam com os do ensino superior e demonstrar isso em suas ações. Isso estaria relacionado ao fato de reconhecerem os estudantes em uma fase de escolarização em que ainda não estão familiarizados com a escrita de um TCC e ingressantes, em sua maioria, por uma política de ações afirmativas da instituição, o que evidencia que a identidade de aluno-orientando que está em negociação é relacionada à visão/avaliação que se faz do outro.

As formulações teóricas do dialogismo sobre alteridade e forte presença do outro na produção de enunciados, colocadas ao lado do conceito de identidade em perspectiva sociocultural, pode ser um caminho de aprofundamento da descrição etnográfica sobre as identidades sociais que estão implicadas nas práticas de letramento.

As relações estabelecidas com o outro que resultam em identidades sociais flexíveis e, por vezes, contraditórias auxiliam também na compreensão de que o discurso acadêmico não é neutro, mas, conforme pontua Zavala (2010, p. 82), "vem associado a um tipo de identidade, a uma forma de ser, além do aspecto técnico de ler e escrever". Essas formas de ser na academia estão relacionadas às relações de poder existentes que definem

hierarquias que organizam quais são as pessoas autorizadas a definir o que é ou não legítimo como acadêmico. As identidades sociais no campo acadêmico, portanto, são construídas nas relações interacionais com o outro e, discuti-las, requer um olhar mais demorado para as noções de sujeito e de agência no dialogismo.

Grillo (2006) pontua que "o Círculo não apresenta propriamente uma teoria da subjetividade, mas antes da intersubjetividade" (GRILLO, 2006, p. 138). Na teoria dialógica, a subjetividade é constituída a partir da alteridade, pois, conforme Volochinov (2017, p. 205), "na palavra eu dou forma a mim mesmo do ponto de vista do outro e, por fim, da perspectiva da minha coletividade". Nesse sentido, a pesquisadora afirma que a concepção de sujeito na teoria dialógica questiona por um lado a visão estruturalista de um sujeito totalmente assujeitado e, por outro, a visão do subjetivismo de um sujeito totalmente consciente. Do questionamento ao subjetivismo e ao estruturalismo, segundo Grillo (2006), o Círculo estabelece seu entendimento de sujeito intersubjetivo.

É pertinente para compreensão do sujeito intersubjetivo levar em conta que "todo falante é por si mesmo um respondente em maior ou menor grau" (BAKHTIN, 2016, p. 26). Isso significa que todo indivíduo que enuncia, ao produzir o seu enunciado destinado a alguém, em determinadas condições contextuais, não se vale apenas da existência do sistema da língua, mas "de alguns enunciados antecedentes - dos seus e alheios - com os quais o seu enunciado entre nessas ou naquelas relações (baseia-se neles, polemiza com eles ...)" (BAKHTIN, 2016, p. 26).

Produzir um enunciado na interação discursiva é, portanto, um ato dialógico, de modo que o diálogo estabelecido entre os sujeitos não se dá apenas no ato empírico da conversa, mas, conforme destaca Bakhtin (2016), todo enunciado tem "um princípio absoluto e um fim absoluto: antes do seu início, os enunciados dos outros; depois do seu término, os enunciados responsivos de outros" (BAKHTIN, 2016, p. 29). Isto significa que o sujeito, ao produzir um enunciado, responde a enunciados anteriores e, ao mesmo tempo, espera uma resposta de seus

interlocutores. Esse princípio dá a tônica da afirmação, repetida algumas vezes em *Gêneros do Discurso,* de que "cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados" (BAKHTIN, 2016, p. 26).

Menegassi (2009) reconhece que a responsividade "não é apenas uma simples decorrência das práticas de linguagem, mas, antes, um fator imprescindível para que elas aconteçam" (MENEGASSI, 2009, p. 152). Nesse sentido, pensar em um sujeito interagente é pensar em um sujeito que age por meio da linguagem sempre em relação ao outro sem esquecer, porém, conforme destaca Menegassi (2009), que não importa apenas a individualidade daquele a quem a palavra é endereçada, "mas também a posição social que ele ocupa em relação ao sujeito de quem a palavra procede e o entorno no qual se encontram inseridos" (MENEGASSI, 2009, p. 153). As relações de poder, portanto, estão articuladas também aos modos de agir.

Sobral (2009) sintetiza a concepção de sujeito na teoria dialógica com a afirmação de que esse sujeito é "um agente - ou melhor, um 'interagente' -, alguém que age na presença (que não é necessariamente física [...]) de outro(s) agente(s)" (SOBRAL, 2009, p. 32), isto é, outro(s) interlocur(es). O sujeito, em perspectiva dialógica, portanto, é um "interagente", isto é, alguém cuja agência é "estabelecida na alteridade de forma responsiva" (MIRANDA, 2015, p. 131).

Penso na noção de "interagência" dos sujeitos de forma a tentar unir elementos da tradição teórica do dialogismo (como alteridade, intersubjetividade e responsividade) e o conceito de agência, geralmente trazida pelos NEL, e apresentada por Zavala (2011) como "a capacidade socio-culturalmente mediada que os indivíduos possuem para atuar e escolher no âmbito das forças ideológicas que construíram sua subjetividade"[35] (ZAVALA, 2011,

[35] No original: "[...] la capacidad socioculturalmente mediada que tienem los indivíduos para actuar y elegir em el marco de los efectos de las fuerzas ideológicas que han construído su subjetividad" (ZAVALA, 2011, p. 52)

p. 52). Na junção das duas perspectivas teóricas para produção de entendimentos sobre a interagência dos sujeitos, destaco que as coerções socioculturais que incidem nas interagências implicam em sujeitos que não são totalmente livres para agir, tampouco são totalmente determinados pelas estruturas sociais.

Em um contexto de letramentos acadêmicos, os indivíduos, ao interagirem - no sentido da interagência - produzem ações que são balizadas pelo contexto sociocultural em que estão inseridos. Considerar que essas interagências se estabelecem na alteridade de forma responsiva significa considerar que os sujeitos interagentes negociam formas (que podem ser novas) de participar e de ter a participação legitimada em determinadas práticas. Isso envolve construir intersubjetivamente identidades, condutas, comportamentos, ações, enfim, práticas, que sejam legitimadas nos modelos culturais acadêmicos. Cito novamente Zavala (2011) para afirmar que aprender um letramento acadêmico é "um processo que implica participar das práticas socioculturais letradas que definem uma comunidade acadêmica"[36] (ZAVALA, 2011, p. 56).

Para esta pesquisa, o conceito de interagência é útil para os exercícios analíticos dos registros gerados que são de naturezas distintas. O conceito é funcional sobretudo para análise dos registros de fala-em-interação gerados em sessões de orientação, nos quais é possível reconhecer a interagência dos participantes ao construírem entendimentos a respeito da escrita de um TCC. Nessas sessões, os interagentes, ao mesmo tempo em que constroem entendimentos, também constroem intersubjetivamente identidades que influenciam suas interagências orientadas para o mesmo foco, que é a escrita de um TCC. E a escrita do TCC é também um exemplo da interagência dos sujeitos, pois nela os estudantes precisam criar estratégias e fazer escolhas linguísticas para produção de um texto que é atravessado pelos diálogos que

[36] No original: "[...] um processo que implica participar en las prácticas socioculturales letradas que definem a uma comunidade académica." (ZAVALA, 2011, p. 56).

são travados com outros enunciados já ditos (negociações da sessão de orientação e vivências de escrita escolar, por exemplo) e não ditos (expectativa das reações de seu interlocutor).

As articulações propostas até aqui entre conceitos teóricos trazidos dos NEL e o dialogismo podem ser sintetizadas em três pontos: (i) contexto/ campo discursivo; (ii) identidade/alteridade; (iii) agência/responsividade. Em todas as combinações não se trata de apontar isomorfismos, mas sim considerar a aproximação entre esses conceitos como possibilidade de aprofundar a descrição etnográfica das práticas de letramento por considerar que as especificidades deste estudo conduzem o foco analítico para formas de ser e de interagir que se dão em diálogo com o(s) outro(s) atravessados pelas relações de poder, que também podem ser depreendidas nas relações dialógicas.

Considero que a combinação teórica apresentada até aqui sugere uma ressignificação da mirada mais empírica da etnografia, comum aos NEL, a partir de uma perspectiva discursiva, trazida pelo dialogismo. Essa combinação, acredito, possibilita pensar na etnografia da linguagem como forma de teorização (LILLIS, 2008), inclusive por permitir que os princípios do olhar etnográfico, de indexicalidade e orientação, sejam aprofundados de modo que, (i) com relação à indexicalidade, seja possível considerar as pistas de linguagem que apontam para constituição de identidades, relações de poder e contextos sociais mais amplos tendo em vista essas pistas situadas na interagência social com o(s) outro(s); (ii) quanto à orientação, penso que seja possível considerar as formas com que os participantes se orientam, se engajam e interagem nas atividades sociais em torno da escrita são atravessadas pelas formas negociadas com que se pode ser e se pode agir no campo acadêmico.

Tive como objetivo neste Capítulo apresentar os posicionamentos epistemológicos que imprimo neste estudo. No próximo Capítulo, relato o percurso do trabalho de campo, desde a entrada como pesquisador na IFE até os procedimentos de tratamento analítico dos registros gerados.

CAPÍTULO 2

O PERCURSO DA PESQUISA DE CAMPO – DA GERAÇÃO DE REGISTROS AOS PROCEDIMENTOS ANALÍTICOS

Tenho como objetivo, neste Capítulo, apresentar a condução desta pesquisa desde a entrada no campo que, assim como em meu trabalho de mestrado, deu-se como reentrada, já que eu estava inserido no local como profissional e precisaria (re)inserir-me como pesquisador, até os procedimentos de segmentação, transcrição e tratamento analíticos dos registros coletados. Em alguma medida, esforço-me aqui para dar conta do que Blommaert (2008) considera como um dos contextos esquecidos nos trabalhos em LA: "a história dos dados". Para o autor, na etnografia, recuperar e estar atento à história dos dados significa reconhecer que "o tempo, o lugar e a ocasião em que os dados são obtidos têm efeito sobre eles: eles são o que são por ocorrerem de determinada forma em determinado contexto" (BLOMMAERT, 2008, p. 110).

Organizo este capítulo primeiramente com a descrição do campo em que os registros foram gerados e resgato elementos de sua história por meio das leis e documentos institucionais. Para me referir ao campo, utilizo a designação genérica Instituição Federal de Ensino (IFE). Apresento, depois, o meu caminho de professor-pesquisador no campo propriamente dito e relato como se deu a negociação de reentrada e cuidados éticos com a geração dos registros. Na última seção, apresento as formas como organizei e analisei o material gerado para chegar à formulação das asserções que apresento nos capítulos posteriores.

2.1 CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE PESQUISA

Para compreender as práticas de letramento acadêmico dos participantes desta pesquisa na escrita de um TCC, apresento nesta seção os aspectos que caracterizam o campo em que realizei meu trabalho empírico. Opto por iniciar essa caracterização pelo nível macro, como a lei de criação dos Institutos Federais de Ciência e Tecnologia, e sigo para instâncias micro-contextuais, como os documentos institucionais produzidos no âmbito da IFE.

A IFE faz parte da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, instituída em 2008 pela lei 11.892. Essa rede é formada pelos (i) Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, categoria em que a IFE se enquadra, (ii) Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR, (iii) Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Sockow – CEFET/RJ – e de Minas Gerais – CEFET/MG, (iv) Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais e (v) Colégio Pedro II.

A história da Rede Federal remonta ao ano de 1909, quando as *Escolas de Aprendizes Artífices*, criadas por um decreto assinado pelo presidente Nilo Peçanha, inauguraram o que hoje se conhece como Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Essas escolas foram inicialmente subordinadas ao então existente Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio, e, em 1930, ao Ministério da Educação e Saúde Pública. A finalidade dessas instituições era a formação de trabalhadores para as demandas agrícolas e industriais que emergiam no país à época e eram destinadas, sobretudo, aos pobres.

Em 1959, essas escolas se configuraram como autarquias e passaram a ser conhecidas como Escolas Técnicas Federais. Em 1978, três escolas federais tornaram-se Cefets (Paraná, Minas Gerais e Rio de Janeiro). Na década de 1990, outras escolas federais também passaram a ser Cefets, o que serviu como base para formação do Sistema Nacional de Educação Tecnológica, instituído em 1994.

Em 1998, o Governo Federal proibiu a construção de novos Cefets. Ao mesmo tempo, uma série de atos normativos direcionou essas instituições para a oferta predominante de cursos superiores e de ensino médio regular. A oferta de cursos técnicos ficou sob responsabilidade dos estados e da iniciativa privada, como o Sistema S[37].

Em 2004, por meio do decreto 5154/2004, o Governo Federal iniciou uma reorientação das políticas sobre educação técnica, inicialmente pela possibilidade de reintegração do ensino técnico ao ensino médio e a revogação da lei que vedava a expansão da Rede Federal. Em 2008, por meio da lei 11.892/2008, o Governo Federal instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criou trinta e oito Institutos Federais de Ciência e Tecnologia.

Esses antecedentes permitem reconhecer que a Rede Federal, e de forma mais específica os Institutos Federais, são uma política pública de educação que se contrapõe a um período de estagnação da expansão da educação técnica federal. Nas palavras de Pacheco (2011), o foco dos Institutos Federais é "a promoção da justiça social, da equidade, do desenvolvimento sustentável com vistas à inclusão social, bem como a busca de soluções técnicas e a geração de novas tecnologias" (PACHECO, 2011, p. 49-50).

O argumento de Pacheco (2011) encontra sustentação nos artigos 6º e 7º da lei 11.892/2008, que tratam das finalidades e dos objetivos dos Institutos Federais respectivamente. A seguir, reproduzo o texto da lei:

[37] O Sistema S é um conjunto de instituições de interesse de categorias profissionais. Fazem parte do Sistema S o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR), Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), Serviço Social do Comércio (SESC), Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (SESCOOP), Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAI), Serviço Social da Indústria (SESI), Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte (SENAT), Serviço Social do Transporte (SEST) e o Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE).

Art. 6º Os Institutos Federais têm por finalidades e características:
I – ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional;
II – desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais;
III – promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão;
IV – orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal;
V – constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica;
VI – qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino oferecendo capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino.
VII – desenvolver programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica;
VIII – realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico;
IX – promover a produção o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais, notadamente voltadas à preservação do meio ambiente.

Art.7º Observadas as finalidades e características definidas no art. 6º desta Lei, são objetivos dos Institutos Federais:

I – ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos;
II – ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica;
III – realizar pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade;
IV – desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos;
V – estimular e apoiar os processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional e;
VI – ministrar em nível de educação superior:
a)cursos superiores de tecnologia visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia;
b)cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores da educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional;
c)cursos de bacharelado e engenharia, visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia e áreas do conhecimento;
d)cursos de pós-graduação *lato sensu* de aperfeiçoamento e especialização, visando à formação de especialistas nas diferentes áreas do conhecimento; e
e)cursos de pós-graduação *stricto sensu* de mestrado e doutorado, que contribuam para promover o estabelecimento de bases sólidas em educação, ciência e tecnologia, com vistas no processo de geração e inovação tecnológica.

Dado o recorte desta Tese, destaco dois pontos mais relevantes dos artigos supracitados: (i) a oferta preferencial por cursos técnicos integrados ao ensino médio e (ii) o fomento à investigação empírica para a construção/ produção do conhecimento. Esses dois pontos estão relacionados aos princípios de *integração* e *verticalização*, conforme inciso III do art. 6º, que orientam o desenho curricular dos Institutos Federais - e, por extensão, da IFE.

Pacheco (2011) associa ao princípio da *integração* a *transversalidade,* isto é, "o diálogo entre educação e tecnologia" (PACHECO, 2011, p. 23), de modo que a tecnologia é o elemento transversal nas práticas de ensino, pesquisa e extensão. O ensino técnico integrado ao ensino médio tenderia, conforme o autor, a superar a formação dual das antigas escolas técnicas, em que se ministravam disciplinas propedêuticas e aulas de técnicas de trabalho, em favor de um diálogo mais profícuo entre os conhecimentos sociais, humanísticos, tecnológicos e científicos, rompendo com a hierarquização dos saberes.

Reconheço que diversos questionamentos a respeito da efetiva "integração" no âmbito dos *campi* dos Institutos Federais poderiam ser feitos, mas não é objetivo nesta Tese discutir essa questão. Ela fica, porém, aberta para futuras investigações acerca de como se dão, de fato, as micropolíticas de integração nos cursos técnicos integrados ao ensino médio.

Com relação ao princípio da *verticalização*, para além do que é descrito na lei em termos de otimização de recursos e gestão, Pacheco (2011) argumenta que ela "extrapola a simples oferta simultânea de cursos em diferentes níveis sem a preocupação de organizar os conteúdos curriculares de forma a permitir um diálogo rico e diverso entre as formações" (PACHECO, 2011, p. 24).

A partir desses dois princípios - integração e verticalização - e dos dois pontos destacados anteriormente, é possível compreender que a proposta dos Institutos Federais é de ser um espaço de diálogo entre diferentes níveis de formação, de troca de conhecimentos entre estudantes do ensino técnico integrado ao ensino médio, do ensino superior e até da pós-graduação. Recordo

aqui que, durante o trabalho de campo, acompanhei algumas práticas de laboratório e pude perceber que naquele espaço, simultaneamente, estavam alunos do ensino superior e técnico integrado engajados no mesmo projeto de orientação.

Esse espaço de diálogo e de convivência entre as formações, com compartilhamento de espaços e corpo docente, produz ainda como efeito a inserção de alunos dos cursos técnicos integrados em ações de investigação científica que lhes possibilita experienciar práticas letradas próprias desse campo. Vale destacar que a lei 12.772/2012, que reestruturou o Plano de Carreira de Cargos de Magistério Superior e equiparou a carreira do professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (categoria que atua na docência nos Institutos Federais) à do professor do Magistério Superior, atraiu para os quadros docentes dos Institutos Federais expressivo número de pessoas com pós-graduação *stricto sensu* e envolvidas de alguma forma no universo da pesquisa acadêmica. Na IFE, por exemplo, segundo levantamento feito por Valentim *et al*. (2019), 80% dos 68 docentes eram mestres ou doutores em 2018.

No que tange à extensão territorial dos Institutos Federais, segundo dados do site oficial da Rede Federal[38], em 2016, última atualização disponível, o número de Institutos Federais chegava a 38, espalhados em 644 *campi* em funcionamento em todos os estados da Federação. No mapa a seguir, retirado também do site oficial da Rede Federal, pode-se observar a inserção dos Institutos Federais no território nacional a partir dos pontos circulares coloridos. Os pontos quadriculados representam as outras instituições que compõem a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, quais sejam, Cefets, UTFPR, Colégio Pedro II e Escolas Técnicas e Agrotécnicas vinculadas a Universidades Federais.

[38] Disponível em: <http://redefederal.gov.mec.br>, acesso em 26 de outubro de 2019.

Figura 1 - Instituições da Rede Federal no Território Brasileiro

Fonte: <http://redefederal.mec.gov.br/instituicoes>

Apresentei até aqui um panorama mais amplo de onde a IFE está inserida, pelo menos do ponto de vista burocrático e legal. Passo, agora, para apresentação mais restrita do lócus propriamente dito onde realizei a pesquisa.

A IFE foi inaugurada no dia 15 de outubro de 2010 como uma ação do plano de expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica que visou instalar *campi* de Institutos Federais no interior dos estados.

A cidade em que a IFE foi construída fica no interior do Paraná. Segundo o último Censo (2010) do Instituto Brasileiro de

Geografia e Estatística (IBGE), ela possui população estimada em 81.590 pessoas. Esse município tem economia baseada na agroindústria, metalmecânica e é um polo prestador de serviços de comércio, saúde e educação também para os municípios vizinhos que, em geral, são localidades com até 10.000 habitantes e com pouca oferta de serviços.

É comum que estudantes residentes em outros municípios se desloquem para a cidade sede da IFE diariamente para cursar tanto o ensino médio quanto o ensino superior. Segundo o Projeto Político Pedagógico da IFE (2016-2019) (doravante PPP), no ano de 2016, 28% dos estudantes de cursos presenciais da IFE eram oriundos de outros 25 municípios da região.

Os estudantes da IFE são, em sua maioria, egressos das escolas públicas estaduais (91,3% conforme dados do PPP). Isso se deve, em alguma medida, ao fato de o processo seletivo para ingresso destinar 80% de seu quantitativo de vagas para as diversas modalidades de cotas (renda, egresso de escola pública, pretos, pardos, indígenas e portadores de necessidades específicas).

Os dados coletados por meio de um questionário apresentados no PPP da instituição revelam ainda que o corpo discente dos cursos técnicos, técnicos integrados e superiores é formado em sua maioria por jovens, com idade entre 14 e 20 anos, que residem com os responsáveis e têm renda familiar que varia de um a quatro salários mínimos.

No ano de 2018, período em que a pesquisa foi realizada, a IFE oferecia cursos presenciais e a distância desde o ensino técnico integrado ao ensino médio até cursos de pós-graduação *latu sensu*, conforme Quadro 2 adaptado de Valentin *et al*. (2019):

Quadro 2 – Cursos oferecidos pela IFE em 2018

Nível	**Curso**	**Modalidade**
Técnico Integrado ao Ensino Médio	- Informática - Agroindústria - Mecatrônica	Presencial

	- Eletromecânica (em fase de cessão)	
Técnico Subsequente ao Ensino Médio	- Eletromecânica	Presencial
	- Administração - Segurança do Trabalho	EAD
Superior	- Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas - Licenciatura em Química - Engenharia Elétrica	Presencial
Pós-graduação *latu sensu*	-Desenvolvimento de Sistemas para WEB, Móveis e Embarcados -Meio Ambiente e Desenvolvimento Sustentável -Práticas Interdisciplinares no Contexto Escolar	Presencial

Fonte: Adaptado de Valentin *et al*. (2019, p. 82-83).

Com relação ao corpo docente da IFE, 80% dos professores da instituição, em 2018, era composto por mestres e doutores e todos trabalhavam em regime de dedicação exclusiva, o que significa, nesse contexto, por força de uma resolução interna, que além da carga-horária destinada às atividades de ensino, os professores também se dedicavam a atividades de pesquisa, extensão, inovação e gestão. Segundo informação fornecida por e-mail pelo Comitê de Pesquisa e Extensão da IFE, no ano de 2018, 127 projetos eram realizados na instituição, 102 de pesquisa/inovação e 25 de extensão. Dentre esses projetos, 34 contavam com participação de alunos de cursos técnicos integrados cadastrados como colaboradores, o que totalizava 97 estudantes.

Sobre as políticas de pesquisa na IFE, fazendo coro ao inciso III do art. 7º da lei 11.892/2008, o PPP apresenta que

> As ações de pesquisa constituem um processo educativo para a investigação e o empreendedorismo, visando à inovação e à solução de problemas científicos e tecnológicos, envolvendo todos os níveis

> e modalidades de ensino, com vistas ao desenvolvimento social. (PPP, 2016-2018, p. 133)

Conceber ações de pesquisa como constituintes do processo educativo implica que os itinerários formativos da IFE sejam necessariamente atravessados por atividades de pesquisa. Os Projetos Pedagógicos de Curso (doravante PPC), portanto, devem contemplar ensino, pesquisa e extensão de forma articulada e, por assim dizer, integrada.

As práticas de pesquisa em que os alunos são inseridos na IFE, como a participação em projetos conduzidos por professores e o desenvolvimento de uma pesquisa como requisito para conclusão do curso, possibilitam vivenciar experiências com práticas letradas típicas do campo acadêmico ainda no ensino médio. Nesta Tese, olho mais detidamente para uma das práticas da IFE que é o desenvolvimento de um TCC no Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio.

Na próxima seção, apresento com mais detalhes o PPC do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio e discorro de forma mais detalhada sobre o curso.

2.2 O CURSO TÉCNICO EM INFORMÁTICA INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO E O TCC

A opção por focar meu estudo no curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio e não em outros está relacionada, primeiro, ao fato de que o curso oferece possibilidade de realizar trabalhos tanto na área técnica quanto em outras áreas do conhecimento, além disso, é o curso em que atuo mais diretamente como professor de línguas, sou membro do colegiado desde meu ingresso na IFE, em 2015, e também já fui orientador de TCCs de estudantes que optaram pela área de linguagem.

Este curso está inscrito no Eixo Tecnológico de Comunicação e Informação[39] que, na IFE, é o eixo cujo princípio da verticalização, em 2018, era o melhor delineado, pois era composto por um curso técnico integrado ao ensino médio, um curso superior tecnólogo e uma pós-graduação *lato sensu*. Também o curso Técnico em Informática é o que apresenta maior procura entre os da mesma modalidade no processo seletivo de ingresso para a IFE. Ele tem duração de quatro anos e a composição curricular contempla disciplinas da Formação Geral[40] (Língua Portuguesa, Língua Inglesa, História, Geografia, Sociologia, Filosofia, Arte, Matemática, Química, Biologia, Física, Educação Física) e disciplinas de Formação Diversificada e Específica (Fundamentos e Arquitetura de Computadores, Introdução a Informática, Algoritmos e Linguagem de Programação, Banco de Dados, Engenharia de *Software*, Análise e Projeto de Sistemas, Programação Orientada a Objetos, Sistemas Operacionais, Empreendedorismo, Redes de Computadores, Programação para *Web*, Projeto de Interfaces para *Web*, Tópicos Especiais em Tecnologia, Projeto Final de Curso).

A carga-horária total do curso é de 4.200 horas, 4.000 horas de disciplinas regulares e 200 horas de atividades complementares obrigatórias, que, conforme normativa interna da IFE, são atividades de natureza acadêmica, científica, artística, esportiva e cultural que buscam a integração ou articulação entre ensino médio, profissionalizante e superior. Além disso, há atividades de pesquisa e extensão que não estão compreendidas nas práticas pedagógicas previstas no desenvolvimento regular dos componentes obrigatórios do currículo, que são as atividades realizadas na condição de colaborador em projetos coordenados pelos professores da instituição. A participação dos estudantes

[39] Conforme nomenclatura adotada pelo Ministério da Educação no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (MEC, 2016).

[40] Nomenclatura usada no Projeto Pedagógico do Curso vigente na época de geração de dados da pesquisa.

nessas outras atividades de pesquisa como colaboradores não necessariamente tem relação com o TCC que é produzido no último ano do curso.

Dentre as disciplinas de Formação Diversificada e Específica, destaco uma, na quarta-série do curso, por estar diretamente relacionada com o desenvolvimento dos TCCs, a disciplina de "Projeto Final de Curso" (doravante PFC), com carga-horária de 80 horas anuais. Segundo o PPC

> os Projetos desenvolvidos nesta disciplina devem integrar conhecimentos adquiridos ao longo do curso, cabendo ao professor desta unidade didática, conduzir a organização do trabalho, estabelecer prazos e datas de apresentação e ao professor orientador, recomendar que o tema escolhido seja um assunto ao qual o aluno possua afinidade, acompanhando-o na construção do estudo. Os resultados obtidos devem ser organizados de forma a ser apresentado em um evento público organizado pela coordenação do Curso, na modalidade de Pôster, os quais serão submetidos a banca avaliadora, sendo observado no contexto avaliativo, as especificidades da área de conhecimento abordada. No Projeto desenvolvido será avaliado de acordo com os critérios listados a seguir: a. Desenvolvimento e Apresentação do Projeto, b. Domínio sobre o tema, e c. Elaboração do Resumo Expandido e apresentação do Pôster. (PPC, 2016, p. 81).

Nenhum outro curso técnico integrado da IFE possui disciplina parecida, e ela chama a atenção, porque serve como uma das ações do curso para atender à demanda de articulação entre ensino, pesquisa, extensão e inovação, pontuadas tanto na lei de criação dos Institutos Federais quanto no PPP e no PPC. De modo mais específico, a disciplina "PFC" está relacionada à obrigatoriedade de elaboração de um trabalho de conclusão, localmente denominado TCC.

O delineamento da disciplina PFC e do TCC, em termos de modo de funcionamento, foi construído de forma colaborativa pelo corpo docente ao longo de reuniões de colegiado de 2015 até 2018.

Solicitei à coordenação do curso e à gestão da IFE acesso às atas das reuniões de colegiado para verificar quantas vezes os tópicos TCC e Projeto Final de Curso foram tratados e quais decisões foram tomadas. De um total de 17 atas, os termos apareceram em 09. No ano de 2015, quando a problemática do TCC veio à tona pela primeira vez, as discussões só não ocuparam a primeira das seis reuniões do colegiado em que foram lavradas atas.

No Quadro 3, organizei a busca que fiz nas atas e transcrevi os trechos que de alguma forma mencionam o que foi discutido sobre Projeto Final de Curso ou TCC. Os nomes de membros do colegiado citados nas atas foram substituídos pela inicial de seus nomes. Sublinhei alguns trechos que apontam mais diretamente para o que se pensava sobre a produção de um TCC no curso.

Quadro 3 – Síntese de Atas de Reunião de Colegiado

Ano	Data	Ata	Texto
2015	25/02	002	"[...] ordem do dia [...] 6) definição dos professores que irão orientar os alunos do 4º ano do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio, [...] O tema seguinte a ser tratado foi referente à disciplina Projeto Final de Curso, o professor W. apontou a necessidade de definir os orientadores e co-orientador para os projetos. Outro ponto discutido foi a necessidade de rever a Ementa da disciplina a qual traz em seu texto "Desenvolvimento de um sistema de gestão de informação", ficou definido que será analisado o PPC do Curso e verificar a viabilidade para alteração do PPC. [...]"
2015	05/03	003	"[...] ordem do dia: 1) Reformulação da Ementa do Componente Curricular Projeto Final de Curso do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio. No início da reunião o Professor A. fez uma fala para justificar a necessidade de reformulação da Ementa do Componente Curricular Projeto Final

			de Curso dizendo que tendo em vista que o objetivo específico do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio da IFE visa propiciar ao educando o desenvolvimento de habilidades para o trabalho em equipe, com vistas ao desenvolvimento de ações colaborativas em situações de trabalho e no convívio social assim como o exercício de atividades de pesquisa, análise e seleção crítica de informações úteis, bem como o entendimento e a convivência com as mudanças sociais e tecnológicas e as ações necessárias para adaptar-se a elas; para que haja a atuação profissional consciente aplicando eficientemente as competências e habilidades adquiridas no curso e não exclusivamente aos sistemas de informação, mas possibilitando conhecer as formas de se relacionar com o arranjo produtivo e cultural local e regional. O professor A. também apresentou a lei 9394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, no seu Art. 22 diz: *a educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores*. O professor A. disse que o Projeto Final de Curso deve integrar conhecimentos adquiridos ao longo do curso, cabendo ao professor da unidade didática de Projeto Final de Curso, conduzir a organização do trabalho, estabelecer prazos e datas de apresentação e ao professor orientador recomendar que o tema escolhido seja um assunto ao qual o aluno possua afinidade, acompanhando-o na construção do estudo. Houve um momento de debate para que os professores do colegiado pudessem dar sua opinião e verificarem a necessidade da reformulação da ementa. No PPC, a ementa está descrita como "visão sistêmica das

			organizações e a importância dos sistemas de informação. Contextualização do conhecimento dos componentes curriculares, desenvolvimento de habilidades relativas ao trabalho em equipe ou individual, relatórios técnicos de trabalhos e sistemas computacionais. Desenvolvimento de um sistema de gestão de informação", a proposta é substituir para *compreender a sistematização do conhecimento sobre um objeto de estudo, onde deverão estar relacionados com a área do curso, suas áreas afins, ou com áreas relacionadas às suas aplicações, podendo utilizar técnicas e ferramentas da área de informática como meio. Inserir o Projeto Final de Curso implicará em rigor metodológico e científico, organização, documentação do trabalho desenvolvido e implementação do projeto de forma computacional e/ou de pesquisa científica*. A professora K. sugeriu que na ementa na proposta fosse substituída parte "podendo utilizar" por "utilização", o professor M. falou que então alguém poderia defender a proposta de substituir no texto as palavras "podendo utilizar" por "utilização" e outro membro defenderia a permanência das palavras "podendo utilizar". O professor A. defendeu a permanência das palavras "podendo utilizar" e a professora B. a substituição das palavras "podendo utilizar" por "utilização". Após a defesa de cada membro abriu-se a votação para decidir entre as propostas. A votação foi realizada e tiveram-se oito votos para a permanência das palavras "podendo utilizar" e seis votos para "utilização". Portanto, a proposta que teve maior número de votos foi para permanência das palavras "podendo utilizar". A ementa atual será substituída por *compreender a sistematização do conhecimento sobre um objeto de estudo, onde deverão estar relacionados com a área do curso, suas áreas afins, ou com áreas relacionadas às suas aplicações, podendo*

			utilizar técnicas e ferramentas da área de informática como meio. Inserir o Projeto Final de Curso na dinâmica da realidade local, regional ou nacional, despertando o interesse pela pesquisa como meio para resolução de problemas e estimular o espírito empreendedor. O desenvolvimento das habilidades relativas ao trabalho poderá ser realizado em equipe ou individualmente, dependendo da complexidade e dimensões do projeto, conforme parecer emitido pelo docente e/ou colegiado de curso. A elaboração do Projeto Final de Curso implicará em rigor metodológico e científico, organização, documentação do trabalho desenvolvido e implementação do projeto de forma computacional e/ou de pesquisa científica. [...] (itálico da ata)
2015	29/04	004	[...] pauta: as alterações da Disciplina Projeto Final de Curso. [...] Professor A. iniciou a reunião resgatando posicionamento da reunião anterior no que concerne a alteração da última frase da ementa: "desenvolvimento de um sistema de gestão de informação". Nesse sentido, destacou a importância dos trabalhos desta disciplina estarem relacionados a Informática, contemplando, inclusive, a abertura aos demais temas/áreas do conhecimento que fazem parte da formação dos alunos. Observou ainda a possibilidade de exclusão da disciplina de Projeto Final de Curso do Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio, cogitada anteriormente frente a dificuldades encontradas tais como: a obrigatoriedade de temáticas vinculadas à Informática bem como do formato monográfico. [...] A professora B. destaca que a situação da disciplina é agravada por tratar-se de Ensino Médio, não graduação. Neste contexto, apresenta uma proposta para execução da disciplina onde todas as áreas do conhecimento científico são

			contempladas propondo inclusive, a apresentação do Projeto no formato de Resumo Expandido ou Pôster. [...] Professor A. coloca em votação a proposta de exclusão da disciplina ou a manutenção de acordo com a proposta apresentada pela professora B. Todos votaram a favor da manutenção da disciplina no curso. Nesse sentido, o professor G. e o professor S. observaram a importância da relação dos trabalhos com a informática. Por sua vez, o professor M., apoiado pela professora D., destacou a importância de se expandir as temáticas para outras disciplinas/áreas do conhecimento. O professor R. destaca a importância do aluno passar por um processo como o que está sendo proposto para a disciplina. Por sua vez a professora K. declarou que entende a importância da abertura para os demais temas, entretanto destaca sua preocupação com uma possível descaracterização do curso. Por sua vez, o professor E. entende que o trabalho em si não deprecia ou descaracteriza a formação do aluno. Professor M. ressalta o objetivo da IFE com a formação holística através do conhecimento técnico e formação geral. A professora M. concorda com a professora K. e sugere que o nome da disciplina seja mudado. O novo nome para a disciplina acolhido pelo colegiado é "Desenvolvimento de Projeto". [...]
2015	24/08	005	[...] ordem do dia: 1) Encaminhamentos da disciplina de Projeto Final de Curso. [...] A professora G. juntamente com o professor W. (professor da disciplina Projeto Final de Curso) apresentaram aos presentes os encaminhamentos da disciplina de Projeto de Final de Curso, o qual incluía a formação de pré-bancas de professores para cumprimento de requisito de avaliação do 3º bimestre na disciplina. Os professores se

			mostraram solícitos quanto à participação e foi formada uma pré-banca de três professores por trabalho, a ser apresentado entre 01 e 03 de setembro de 2015. [...]
2015	20/10	006	[...] seguinte ordem: 3) Encaminhamentos para as bancas da disciplina de Projeto Final de Curso. [...] Após os relatos, a professora G. juntamente com o professor W. discutiram com os presentes sobre as datas e modalidades para as apresentações dos trabalhos desenvolvidos na disciplina de Projeto Final de Curso. Ficou definido que os trabalhos serão apresentados em duas tardes nos dias 18 e 19 de novembro e em duas modalidades: pôster e apresentação oral; as quais deverão ser definidas em conjunto entre orientador e aluno. Em qualquer uma das modalidades haverá a necessidade da apresentação do trabalho e da entrega de um trabalho escrito para a banca avaliadora composta por três professores, sendo o orientador e mais dois professores. [...].
2016	30/05	003	[...] ordem: 1 – Casos especiais de Projeto Final de Curso; 2 – Definição de datas do cronograma da disciplina de Projeto Final de Curso [...] 1 – O Colegiado de Informática decidiu manter as apresentações orais no Projeto Final de Curso, já que a oralidade é um requisito pedido por toda a vida acadêmica. 2 – A pré-banca será realizada nos dias 26, 27 e 28 de setembro. E a banca final será nos dias 16, 17 e 18 de novembro. [...]
2017	29/03	002	[...] ordem: [...] 6 – Proposta de alteração do PPC. [...] 6 – foi sugerido pelos professores uma alteração no PPC do curso Técnico de Informática com uma divisão do componente Projeto Final de Curso que passaria a ter 1 (uma) hora/aula no 3º ano e 1 (uma) hora/aula no 4º ano do curso, sendo que haveria uma inversão da carga horária do componente História, que passaria a ter 2 (duas) horas/aula no 4º ano do curso ao invés do 3º ano

			como se encontra hoje. Os presentes apresentaram prós e contras a proposta, contudo acataram a alteração por voto da maioria. [...]
2017	01/10	004	[...] ordem: [...] 2 – Projeto Final de Curso. [...] 2 – Após discussão entre os membros do colegiado foi decidido que a pré-banca de defesa do Projeto Final de Curso já cumpriu o requisito de apresentação do trabalho para uma banca e, portanto, os estudantes entregariam somente o trabalho final escrito sem necessidade de nova apresentação oral. [...]
2018	05/02	001	[...] ordem: [...] 4 – Disciplina de TCC, [...] 4 – o professor S. colocou à disposição a disciplina de TCC para quem necessite de carga-horária. Os professores ficaram de dar resposta via e-mail. [...]

Fonte: elaborado pelo autor.

Os trechos das atas mostram que as decisões que configuraram a disciplina PFC e o TCC, conforme ocorreram em 2018, são as seguintes: (i) o tema do TCC é escolhido pelo estudante conforme sua afinidade com as áreas do conhecimento (atas 003/2015 e 004/2015), (ii) o estudante deve elaborar um trabalho escrito e apresentá-lo a uma banca (atas 006/2015 e 003/2016). Na ata 004/2017, foi decidido que a apresentação aconteceria para uma banca, chamada localmente de pré-banca, no final do terceiro trimestre letivo e a obtenção de conceito suficiente dispensaria o estudante de nova sustentação oral.

Com relação ao gênero em que o TCC deveria ser escrito, embora o PPC elenque os gêneros pôster e resumo expandido como possíveis, na prática, cabe ao professor orientador determinar o gênero que será produzido de acordo com a sua finalidade e área de conhecimento. No caso dos participantes deste estudo, cujos percursos de escrita do TCC analiso, um foi elaborado como relatório de pesquisa parecido com monografia, modelo geralmente seguido pela maioria dos estudantes, e um foi

produzido como artigo com formatação específica para publicações da Sociedade Brasileira de Computação (SBC)[41].

Uma problemática relevante nas reuniões de colegiado e que está diretamente relacionada com o objetivo central desta Tese são declarações de professores sobre o significado de um TCC e uma pesquisa acadêmica no ensino médio. Na ata 004/2015, por exemplo, pode ser visto o relato: "a professora B. destaca que a situação da disciplina [PFC] é agravada por tratar-se de Ensino Médio, não graduação". Nessa mesma ata, é relatado que a exclusão da disciplina PFC e do TCC foi cogitada, porém negada por unanimidade do corpo docente. Além disso, como membro deste colegiado de 2015 até 2018, recordo-me que a preocupação com o "peso" que o TCC poderia representar para os estudantes na fase de escolarização em que se encontravam era frequente nas reuniões de colegiado.

Embora nem sempre essa preocupação fosse registrada em ata, ela permeava algumas decisões como a de dispensar uma segunda sustentação oral do TCC (ata 004/2017). Esses comportamentos e decisões apontam para uma compreensão de que, ao mesmo tempo em que se legitima a pesquisa como um processo educativo, são necessárias reflexões e trato pedagógico dessa prática a partir das demandas locais. As análises evidenciarão que as formas de ser e interagir dos participantes orientando e orientador na escrita de um TCC são determinados e ressignificados pelas contingências do contexto.

Destaco que não foi meu foco de interesse gerar registros de outras situações de condução de pesquisas de alunos de ensino médio, como os participantes de programas como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica Júnior (Pibic-Jr), pois entendo que as condições de produção são outras e diferentes. Interessei-me especificamente pelos TCCs da maneira como estão

[41] Os modelos de formatação utilizados pela SBC podem ser acessados neste link https://www.sbc.org.br/documentos-da-sbc/category/169-templates-para-artigos-e-capitulos-de-livros , acesso em 22 de outubro de 2019.

desenhados para o último ano do curso em questão e seu contexto complexo em termos de letramento.

Fiz, até aqui, um esboço do contexto em que os registros foram gerados. Para oferecer uma resposta, ainda que parcial, ao meu propósito no início deste capítulo de considerar a história dos dados (BLOMMAERT, 2008), sintetizo algumas ideias apresentadas que são pertinentes para a compreensão das práticas letradas de que trato nos capítulos seguintes: (i) A IFE, ao atender a demandas de macro políticas, como a lei 11.892/2008, tenta criar mecanismos de articulação das práticas de ensino, pesquisa e extensão; (ii) nesse esforço, são produzidas ações como a presença do TCC no final do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio, que faz emergir micropolíticas que tentam dar cabo de demandas como a inserção de estudantes de ensino médio em práticas de investigação científica e de letramento acadêmico.

Os registros que analisarei são, portanto, atravessados por esse contexto que, em certa medida, não é totalmente dado, mas intersubjetivamente construído pelos participantes durante suas negociações sobre o que conta como legítimo para se fazer um TCC. A seguir, descrevo como se deu o processo de reentrada no campo, geração e segmentação dos dados.

2.3 A ENTRADA NO CAMPO E OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Em meu trabalho de mestrado (PETERMANN, 2016), olhei situadamente para registros de fala-em-interação em uma sala de aula organizada em forma de Oficinas de Aprendizagem. Naquela ocasião, interessava-me entender a construção conjunta de conhecimento por parte dos alunos. Para além da empreitada do trabalho de campo, havia ainda a preocupação com o distanciamento do objeto, uma vez que eu era, também naquele momento, professor da instituição em que realizei a pesquisa.

Para esta pesquisa de doutorado, estive na mesma situação, porque sou professor da IFE desde 2015. Assim, no período em que

fiz os registros, em 2018, eu estava na condição de membro e conhecia o campo por dentro a partir de meu olhar de professor de Língua Portuguesa. Jung, Silva e Santos (2019) entendem que essa proximidade do campo pode ser uma "condição de possibilidade de pesquisa" (JUNG; SILVA; SANTOS, p. 159) e sustentam esse posicionamento com a defesa de que é preciso, na etnografia, explicitar a articulação entre teoria e contexto, problema de pesquisa e demandas pessoais, sociais e políticas, o que suporia reflexividade e estranhamento do familiar no percurso do pesquisador (JUNG, 2003; 2009).

Interpreto o posicionamento das autoras, tendo em vista o argumento de Bourdieu *et al*. (1999) sobre a inseparabilidade entre as perguntas, o trabalho de campo, o tratamento analítico e a redação do relatório de pesquisa como uma experiência etnográfica única, como uma chave para o exercício daquilo que chamo de reentrada no campo em que já se é um membro.

Em termos práticos, o acréscimo do prefixo re-, na expressão "entrada no campo", supõe a existência de uma primeira entrada que se deu em outras condições. No meu caso, essa primeira entrada se deu em 2015, quando iniciei meu trabalho como professor na IFE. O contexto era novo para mim, pois eu atuaria em cursos técnicos integrados ao ensino médio e também no ensino superior. O que mais chamava a minha atenção como professor novato era a permanência na instituição de estudantes dos cursos técnicos integrados no período contraturno e seu envolvimento com projetos de pesquisa e extensão.

Além disso, conforme relatei na Introdução desta Tese, surpreendeu-me um convite de uma colega para continuar a orientação de TCC de um aluno do último ano do Curso Técnico em Informática. Na ocasião, essa colega iniciava seu processo de afastamento da IFE para conclusão do doutorado e por isso não poderia continuar com a orientação, e eu era o professor de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira IV da turma em que seu

orientando estudava[42]. Essa solicitação e o meu aceite foram decisivos para que as perguntas de pesquisa surgissem. É nesse sentido que também considero que a "unicidade da experiência de pesquisa começa bem antes das primeiras perguntas direcionadas a um tema e não termina com a apresentação de resultados no relato etnográfico" (JUNG; SILVA; SANTOS, 2019, p. 147).

Outro fato que me intrigava era a constante abordagem do tema TCC nas reuniões de colegiado de 2015, conforme ilustrei anteriormente com recortes das atas. O que passei a reconhecer é que havia ali um problema de pesquisa em um contexto "linguisticamente complexo" (MOITA-LOPES, 2015), o que começou a despertar em mim o interesse em compreender de que maneira aqueles estudantes participavam daquelas práticas letradas e como se dava a constituição das práticas de letramento na escrita de um TCC.

A reentrada em campo se deu em 2018, quando passei de forma mais sistematizada a olhar e gerar registros para produzir meu relatório etnográfico respondendo a essas demandas. Cumpre destacar que a reentrada no campo se configura também como a opção por posturas epistemológica e identitária outras. Dessa forma, eu era desafiado a estranhar o que me era familiar e exercitar a reflexividade[43], reinserindo-me em um contexto em que eu era um membro do ponto de vista profissional, e naquele momento assumia ser também pesquisador que fazia uma etnografia da linguagem (GARCEZ; SCHULZ, 2015). De fato, é difícil, quiçá impossível, destituir-se por completo de uma identidade em

[42] Essa turma também foi a primeira a passar pela experiência de elaboração de TCCs.

[43] Assumo o conceito de reflexividade conforme Hammersley e Atkinson (2007, p. 15, tradução de SEMECHECHEM, 2016, p. 79): O conceito de reflexividade reconhece que as orientações dos pesquisadores serão moldadas por suas posições sócio-históricas, incluindo os valores e interesses que estes lugares lhes conferem. O que isso representa é uma rejeição da ideia de que pesquisas sociais são, ou podem ser realizadas de modo autônomo, isoladas da sociedade em geral e da biografia do pesquisador; de tal forma que seus resultados não podem ser afetados por processos sociais e características pessoais.

detrimento de outra por ocasião do trabalho de campo. Isso significa que meu olhar de investigador e o olhar dos meus participantes para mim são atravessados também pelo Rafael professor de Língua Portuguesa na IFE. Os trechos abaixo do meu Diário de Campo ilustram isso:

> Trecho I – Diário de Campo, 03 de abril de 2018.
> [...] Um ponto importante a ser destacado é que, durante este acompanhamento, a interação comigo foi menos intensa do que durante o acompanhamento da primeira orientação do Jon Snow. No entanto, houve sim participação minha em dois momentos: (i) quando Luiz se vira para mim para perguntar a nacionalidade do Papa Pio XI, que eu disse ser provavelmente italiana. Após minha resposta duvidosa, Luiz faz busca em navegador em seu computador e confirma minha afirmação; (ii) quando ambos estavam em dúvida sobre um termo a colocar no cronograma, e eu faço uma sugestão.

> Trecho II – Diário de Campo, 11 de abril de 2018.
> [...] Antes que me esqueça, no início da entrevista com o Jon Snow, ele me fez a pergunta: "você acha que com o meu projeto eu conseguiria ir viajar?". Respondi que sim, inclusive citando o exemplo da L., que viajou no ano passado com um projeto parecido com o que ele está inserido. O acompanhamento do Jon Snow está sendo bastante interessante no sentido de ser legitimado como interlocutor também da pesquisa dele.[...]

> Trecho III – Diário de Campo, 12 de abril de 2018.
> [...] Como já disse em outros momentos, o tempo todo sou legitimado como interlocutor. Inclusive, sempre que Karen comenta algo sobre "escrita" ou "linguagem", ela direciona o olhar para mim. Dessa forma, senti-me autorizado a fazer pequenas intervenções durante a orientação relacionadas a aspectos textuais de organização do projeto de pesquisa. [...]

Com relação aos procedimentos éticos para reentrada no campo - outro aspecto distintivo do que estou chamando de

reentrada - era necessário planejamento e negociação. O primeiro passo foi elaborar o projeto de pesquisa e conversar com a equipe de gestão da IFE. Expliquei todos os procedimentos de condução da pesquisa e de que maneira as análises seriam realizadas. A autorização para realização do estudo foi dada pela gestão de forma tranquila por meio da assinatura de um termo de autorização no ano de 2017.

Após essa autorização, ainda em 2017, submeti, via Plataforma Brasil, o projeto de pesquisa para apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Estadual de Maringá[44], que aprovou o estudo por meio do parecer consubstanciado nº 2.410.459 em 01de dezembro de 2017 (Anexo A).

Atendidas as condições éticas para começar o trabalho de campo, iniciei, no mês de fevereiro, algumas conversas para seleção dos participantes da pesquisa. Para tanto, tive como critérios acompanhar estudantes que estivessem matriculados na 4ª série do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio e que desenvolvessem seu TCC de forma individual. Como minha intenção era tentar acompanhar percursos de escrita individuais, mas ao mesmo tempo tentar dar conta de uma visão mais panorâmica do contexto, optei por acompanhar, inicialmente, cinco estudantes, de forma que cada um trabalhasse com temáticas relacionadas às áreas do conhecimento para o ensino médio presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais, quais sejam (i) Linguagens, Códigos e suas tecnologias; (ii) Ciências Humanas e suas tecnologias; (iii) Ciências da Natureza e suas tecnologias; (iv) Matemática e suas tecnologias; (v) Formação Técnica e Profissional (incluída pela Lei 13.415/2017 nos itinerários formativos do Novo Ensino Médio).

A partir desses critérios, no final de fevereiro de 2018, pedi ao professor da disciplina PFC autorização para participar de sua aula e explicar para os estudantes a minha pesquisa e, depois, estender o convite àqueles que se interessassem em ser participantes e

[44] CAAE: 79535417.8.0000.0104

contribuir com o estudo. A aceitação da turma foi boa, de modo que a maioria dos estudantes demonstrou interesse em participar, no entanto, nem todos os interessados haviam definido o que fariam no TCC e outros tinham optado por realizar seus trabalhos em duplas ou trios. Por conta dos critérios elencados para o estudo, selecionei, com a ajuda do professor de PFC, quatro participantes cujas propostas de TCC estavam melhor definidas em termos de temática, orientação e procedimentos. Selecionei, assim, um trabalho na área de Ciências Humanas, um na área de Linguagens, um na área de Ciências da Natureza e um na área de Formação Técnica e Profissional. A área de Matemática ficou sem nenhum acompanhamento por não haver alguém que atendesse aos critérios.

Após selecionados os quatro participantes, convidei-os para uma nova conversa, quando apresentei mais detalhes de como seria a sua participação e informei que entraria em contato com seus professores orientadores e que estenderia o convite para também participarem da pesquisa, pois acompanharia as sessões de orientação. Com a ciência dos estudantes, entrei em contato com os professores e lhes esclareci como se daria sua participação na pesquisa, e, de imediato, todos aceitaram o convite. Assim, passei a ter duas categorias de participantes professores/orientadores e alunos/orientandos. O passo seguinte foi encaminhar os termos de consentimento e assentimento livre e esclarecido (Apêndices A, B e C) para assinatura.

Depois de assinados os termos, retomei com os participantes aspectos relacionados à finalidade da pesquisa, de que maneira os registros seriam utilizados, bem como a garantia de que suas identidades seriam preservadas e que a qualquer momento eles poderiam desistir da participação sem qualquer ônus. Com relação à preservação das identidades, pedi aos participantes que escolhessem um pseudônimo para ser usado ou que me autorizassem a criar um, que seria formado a partir de critérios já usados em pesquisas do grupo Leiam, quais sejam, manter o mesmo número de sílabas e letra inicial do primeiro nome real do participante. Apenas dois participantes alunos escolheram seus

pseudônimos, Jon Snow, fazendo alusão a um personagem de sua série favorita; e Miriam, fazendo uma homenagem a um familiar.

Os participantes da minha pesquisa com os quais gerei registros foram quatro estudantes, Jon Snow, Gustavo, Miriam e Guilherme e seus quatro professores orientadores - Luiz, Karen, Fernando e Valéria -, além do professor Sandro, que trabalhava com a disciplina PFC. Todos os nomes usados são pseudônimos, assim como a designação genérica IFE (Instituição Federal de Ensino) para me referir ao campo de pesquisa. Os demais nomes, que aparecem citados nos registros e que não fazem parte do grupo de participantes, são identificados apenas com a inicial do nome.

Jon Snow era um jovem estudante de 17 anos, morava em uma cidade pequena vizinha da IFE e cursou o ensino fundamental em escolas públicas no seu município de origem. Em seu tempo livre gostava de ver filmes, séries e jogos digitais. Seu TCC, na área de formação técnica, teve como objetivo o desenvolvimento de uma ferramenta didática digital para ensino de citologia vegetal. Sua orientadora, *Karen*, é mestre em Ciência da Computação por uma universidade estadual e atua desde 2013 na IFE com aulas no Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio, superior e pós-graduação. Ela também orientava trabalhos de pesquisa em todos os níveis e coordenava projetos de pesquisa e extensão institucionais. Jon Snow participou de projetos coordenados por Karen desde 2016 e, na época da geração de registros, ele se preparava para o Enem e para prestar alguns vestibulares. Além disso, um dos anseios dele com seu TCC era a possibilidade de apresentá-lo em um evento estadual promovido pela reitoria da IFE. Destaco que para participar desse evento e compor a delegação da IFE era necessário passar por uma seleção interna de trabalhos.

Gustavo também era um jovem de 17 anos, residia em um município próximo à IFE, em seu tempo livre gostava de ver filmes, séries e praticar esportes. Cursou integralmente o ensino fundamental em escolas públicas de sua cidade. Seu TCC, na área de Ciências Humanas, versou sobre as relações entre Nazismo e Igreja Católica a partir de matérias publicadas por um periódico

paranaense em circulação na década de 1930, no período entre guerras. Gustavo gostava bastante de História e, principalmente, interessava-se pelos períodos das duas Grandes Guerras. Seu orientador, *Luiz*, é mestre em História por uma universidade federal. Atua desde 2016 como professor dos cursos técnicos integrados e superiores na IFE, além de ter coordenado um curso de pós-graduação *lato sensu* na instituição. Ele atuava também em projetos de pesquisa e extensão institucionais. Gustavo preparava-se para fazer o Enem e vestibulares e, como opções, tinha Agronomia e Direito. Ele era bastante amigo de Jon Snow, e, por isso, também pretendia apresentar seu TCC no evento estadual.

Miriam era uma jovem, também de 17 anos, que morava na mesma cidade da IFE. Cursou integralmente seu ensino fundamental em escolas públicas do município. Miriam em seu tempo livre gostava de ver séries e filmes, cozinhar e ler livros de diferentes gêneros. Seu TCC, na área de Ciências da Natureza, teve como objetivo investigar uma síntese para desenvolvimento de fármacos para combate à tuberculose. Esse trabalho estava inserido em um projeto de sua orientadora, *Valéria*, doutora em Química por uma universidade estadual e professora na IFE desde 2015. Valéria já havia atuado em cursos técnicos integrados na instituição e, na época do trabalho de campo, coordenava um curso de nível superior na IFE e orientava trabalhos de pesquisa tanto de nível médio quanto superior. Miriam, além do TCC, preparava-se também para o Enem e vestibulares e tinha como plano cursar Biomedicina.

Guilherme era um jovem de 18 anos, residente da cidade sede da IFE, e aluno egresso do ensino fundamental integralmente cursado em escolas públicas. Guilherme gostava bastante de skate e arte. Vale destacar de sua trajetória que ele foi aluno de um projeto social da cidade em que teve oficinas de arte e animação. Seu TCC, na área de Linguagens e Códigos, tratou da videoarte e ele também se propôs a fazer um produto a partir dessa perspectiva. Seu orientador, *Fernando*, é mestre em Geografia por uma universidade estadual e atua como professor da IFE desde

2016. Fernando tinha também bastante gosto e domínio de técnicas de fotografia e artes visuais, o que pode ter aproximado os dois. Fernando , na época da geração dos registros, atuava como coordenador do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio. Com relação às perspectivas de continuidade dos estudos, Guilherme também se preparava para o Enem e vestibulares de universidades locais, porém não tive informação sobre o curso que ele pretendia cursar.

No final de 2018 e início de 2019, quando fiz o visionamento integral de todo o material gerado, entre gravações, conversas, documentação de artefatos escritos e notas de diário de campo, percebi que tinha em mãos um montante de registros que, se trazidos todos para as descrições que apresento na Tese, resultariam em um texto excessivamente extenso e repetitivo no sentido de demonstrar como as práticas de letramento são constituídas nos percursos de escrita de cada um dos participantes.

Dessa forma, junto a minha orientadora, após ouvir os professores da banca de qualificação da Tese, optamos por tratar mais detidamente dois pares orientando/orientador dos quatro pares participantes. Decidi por apresentar as análises realizadas a partir dos registros gerados com as duplas Jon Snow e Karen e Gustavo e Luiz, pois essas duas duplas poderiam ser consideradas como representativas dos fenômenos observados nos registros. Além disso, a opção por essas duas duplas possibilita mostrar dois percursos de escrita de TCC de naturezas distintas, já que o trabalho de Jon Snow está circunscrito a área de formação técnica e o trabalho de Gustavo ligado a área de Ciências Humanas do Núcleo Básico Comum. Assim, acredito ser possível vislumbrar a dinâmica e multiplicidade de temáticas dos TCCs que são produzidos no contexto investigado bem como a forma com que as práticas de letramento são mais ou menos semelhantes nas diferentes áreas do conhecimento na IFE.

Nesta seção descrevi meu percurso de reentrada no campo e apresentei os participantes de minha pesquisa, cujas práticas de letramento acadêmico serão mais detalhadas nas seções analíticas.

Passo a descrever agora os procedimentos de geração de registros no campo, bem como os dispositivos dos quais me vali para segmentação, transcrição e tratamento analítico.

2.4 INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE REGISTROS

Os dados no campo não estão prontos à espera do pesquisador. Na verdade, eles estão lá como fontes de dados (MASON, 2002), e compete ao pesquisador captá-los, registrá-los e transformá-los em dados a partir de seu exercício analítico. Isso significa que é meu olhar como pesquisador e meus posicionamentos ontológicos e epistemológicos que conduzem a forma como os registros das ocorrências naturalísticas do curso das ações no campo são transformadas em dados de pesquisa.

O trabalho de campo que realizei aconteceu entre os meses de março e dezembro de 2018, o que totalizou cerca de nove meses. Ao longo desse período, acompanhei os participantes por meio de observação participante em atividades diversas que faziam parte de seu percurso de pesquisa e/ou que envolvessem de alguma maneira a leitura e a escrita para o TCC. Também tive momentos de conversa com os participantes e acompanhei o processo de escrita de seus TCCs por meio de arquivo compartilhado comigo em plataforma *on-line*.

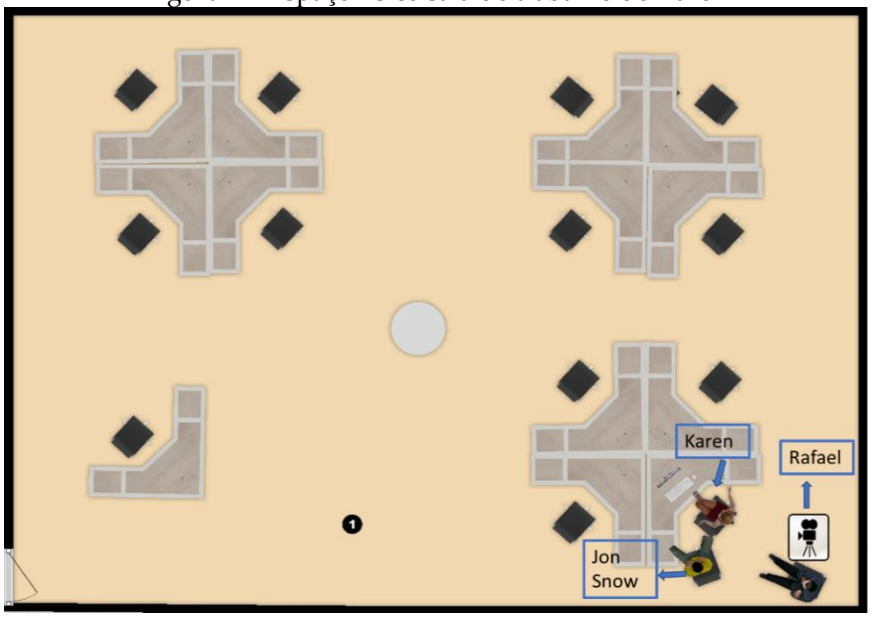
Junto a todos esses instrumentos, produzi um diário de campo no qual registrei minhas impressões e fiz anotações sobre o contexto, registros que não seriam possíveis de serem capturados pelos meus instrumentos de gravação. O objetivo do diário de campo foi justamente o de registrar e sistematizar minhas impressões do trabalho de campo. Para produzi-lo, fazia várias anotações em um caderno e, depois, em um momento oportuno, organizava-os em forma de um relato em arquivos de texto em meu computador. Como o diário se caracteriza por ser um instrumento subjetivo, registrei nele também algumas angústias e reflexões sobre o meu trabalho. Esse instrumento não é tomado como objeto

de análise nesta Tese, mas recorro a alguns trechos para complementar algumas informações acerca do contexto.

Com relação à observação participante, ela se deu com o intuito de um "mergulho profundo e prolongado na vida cotidiana desses outros que queremos apreender e compreender" (URIARTE, 2012, p. 5). Nesse sentido, em primeiro lugar, acompanhei os participantes em sessões de orientação e práticas de laboratório com registros em áudio e vídeo. Além desses momentos, tentei capturar em alguma medida também encontros a distância, como troca de e-mails, recados de revisão/orientação em arquivos de texto, mensagens em aplicativos e redes sociais.

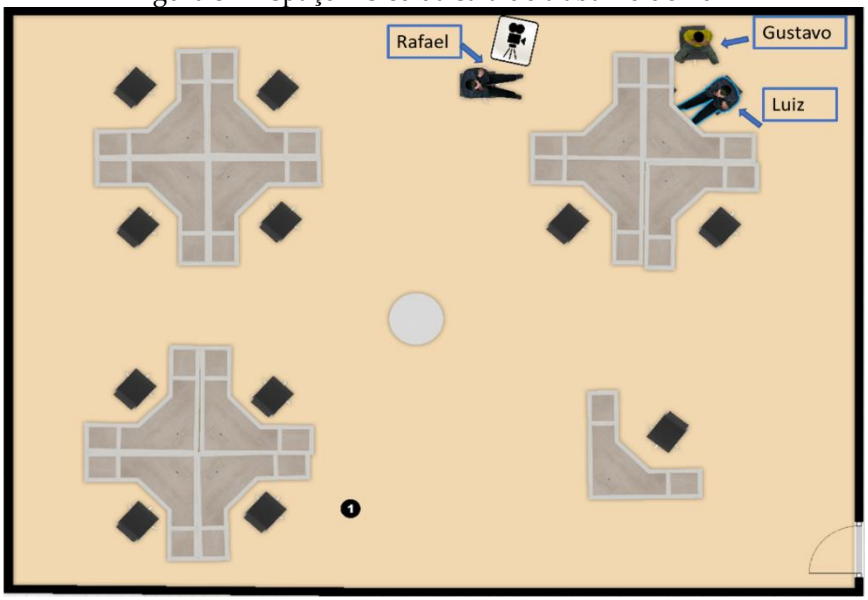
Os registros audiovisuais foram realizados com o uso de um gravador de áudio pequeno, colocado em alguma superfície próxima de onde os participantes interagiam, e uma câmera para gravação em vídeo, posicionada em um tripé em um ângulo capaz de capturar imagens de todos os participantes. Com o intuito de provocar a menor interferência possível nas ações, uma vez posicionados os equipamentos, eles não eram realocados. Minha posição geralmente era atrás de onde estava colocada a câmera. As sessões de orientação que analiso nesta Tese aconteceram nas salas de trabalho dos professores orientadores e ilustro, nas Figuras 2 e 3, a disposição física do espaço e dos equipamentos.

Figura 2 – Espaço físico sala de trabalho de Karen



Fonte: elaborado pelo autor

Figura 3 – Espaço Físico da sala de trabalho de Luiz



Fonte: elaborado pelo autor

Uma dificuldade que tive com esse instrumento deu-se em decorrência do fator tempo, isso porque os participantes tinham agendas diferentes de orientação, estudo e permanência na IFE. Em alguns momentos, por exemplo, aconteciam duas orientações ao mesmo tempo e, então, eu precisava optar pelo acompanhamento de uma delas. Em geral, para a escolha, levava em consideração a relevância da atividade, isto é, qual seria a pauta a ser tratada pelos participantes e a sua relação com meus objetivos de pesquisa. Nesse sentido, era preferível, por exemplo, acompanhar uma sessão de orientação em que a escrita do TCC seria a pauta a observar uma prática de síntese de laboratório.

Com relação aos registros das atividades que envolviam interação face-a-face, como sessões de orientação e práticas de laboratório, estas se deram em forma de diário de campo e gravação audiovisual.

O Quadro 4 apresenta uma visão panorâmica do total de horas de observação participante nesses eventos:

Quadro 4 – Demonstrativo de registros de interação face-a-face

Participantes	Data	Atividade	Duração	Registro audiovisual	Total/tempo
Jon Snow e Karen	22/03/2018	Sessão de orientação	00:46:47	X	05:35:48
	10/04/2018	Atividade disciplina PFC	00:05:01	X	
	12/04/2018	Sessão de orientação	01:08:51	X	
	26/04/2018	Sessão de orientação	00:33:20	X	
	15/05/2018	Atividade disciplina PFC	00:27:39	X	
	15/05/2018	Sessão de orientação	00:16:02	X	
	26/05/2018	Sessão de orientação	00:54:35	X	
	16/08/2018	Sessão de orientação	00:19:23	X	
	14/09/2018	Pré-banca	00:53:39	X	

	01/11/2018	Sessão de orientação	00:11:31	X	
Gustavo e Luiz	03/04/2018	Sessão de orientação	01:24:00	X	06:05:38
	10/04/2018	Atividade disciplina PFC	00:04:30	X	
	15/05/2018	Atividade disciplina PFC	00:27:39	X	
	15/05/2018	Sessão de orientação	00:34:17	X	
	19/06/2018	Sessão de orientação	00:26:01	X	
	23/08/2018	Sessão de orientação	00:15:58	X	
	13/09/2018	Sessão de orientação	01:05:56	X	
	26/09/2018	Pré-banca	00:40:15	X	
	08/11/2018	Sessão de orientação	00:20:04	X	
	22/11/2018	Sessão de orientação	00:46:58	X	
Miriam e Valéria	10/04/2018	Atividade disciplina PFC	00:07:31	X	09:37:42
	09/05/2018	Prática de Laboratório	02:17:08	X	
	06/06/2018	Prática de Laboratório	02:26:05	X	
	27/06/2018	Prática de Laboratório	02:14:36	X	
	01/08/2018	Sessão de orientação	00:19:56	X	
	30/08/2018	Sessão de orientação	00:28:19	X	
	03/09/2018	Sessão de orientação	00:45:52	X	
	28/08/2018	Pré-banca	00:58:15	X	
	28/11/2018	Sessão de orientação	00:20:32	X	
Guilherme e Fernando	08/05/2018	Atividade disciplina PFC	00:07:55	X	09:07:02
	15/05/2018	Sessão de orientação	01:15:50	X	

	03/07/2018	Sessão de orientação	01:21:27	X	
	21/08/2018	Sessão de orientação	01:09:00	X	
	06/09/2018	Sessão de orientação	01:24:26	X	
	01/11/2018	Pré-banca	01:01:10	X	
	08/11/2018	Sessão de orientação	01:16:10	X	
	29/11/2018	Sessão de orientação	01:31:04	X	

Fonte: elaborado pelo autor.

Outro instrumento utilizado para gerar os registros foram conversas semiestruturadas com os participantes. Essas conversas partiam de um roteiro previamente elaborado a partir da necessidade de dar conta das questões da pesquisa e da emergência de informações relevantes dos acontecimentos durante observação participante. O meu objetivo com as conversas era coletar informações que pudessem depois ser trianguladas com os registros obtidos de outros instrumentos a fim de qualificar as compreensões produzidas nesta Tese acerca da participação em eventos de letramento pelos participantes.

As conversas foram gravadas em áudio e transcritas na íntegra. Um dos cuidados que tive com esse instrumento de trabalho de campo, e que poderia se tornar um empecilho para obtenção de informações se não observado, foi o meu comportamento como pesquisador. Naturalmente, a relação entrevistador (pesquisador) – entrevistado (pesquisado) é assimétrica, por isso a importância, conforme Semechechem (2016), de manter o aspecto de conversa durante a entrevista, pois se o pesquisador se comportar como entrevistador, a outra pessoa também se comportará como um entrevistado. Embora houvesse um roteiro a ser seguido, tentei fazer com que esses momentos ocorressem da forma mais natural possível, dando espaço também para que o participante falasse mais do que eu queria saber com a pergunta, além da reformulação e/ou inclusão de perguntas dependendo de como o diálogo ocorria. É por esse motivo que

prefiro chamar este instrumento de conversa semiestruturada e não de entrevista, pois assim ressalto um pouco mais o caráter colaborativo do trabalho de campo.

A minha posição de professor da IFE foi um facilitador para fazer com que os participantes se sentissem à vontade ao longo das conversas. Os participantes-alunos tiveram, de alguma forma, contato comigo nos corredores e atividades da IFE ao longo de três anos e sempre se sentiram livres para me procurar em minha sala, conversar sobre questões relacionadas às provas de Língua Portuguesa e Redação dos vestibulares, Enem etc. Os participantes professores, por sua vez, eram meus colegas de trabalho com os quais matinha inúmeros diálogos relacionados ao trabalho, como aulas, conselhos de classe e reuniões, além dos momentos de conversa informal que tínhamos na sala de café. Essas informações são relevantes, pois os participantes, ao aceitarem conversar comigo para tratar das questões da minha pesquisa, sabiam que não estavam dando informações para um estranho, situação que poderia produzir algum tipo de receio.

O Quadro 5 apresenta informações sobre a totalidade de registros gerados a partir desse instrumento.

Quadro 5 - Demonstrativo de conversas com participantes

Participantes	**Data**	**Interagentes**	**Duração**	**Total/tempo**
Jon Snow e Karen	11/04/2018	Rafael e Jon Snow	00:19:13	01:06:05
	11/09/2018	Rafael e Jon Snow	00:14:28	
	06/11/2018	Rafael, Karen e Jon Snow	00:20:21	
	05/12/2018	Rafael e Karen	00:12:03	
Gustavo e Luiz	11/04/2018	Rafael e Gustavo	00:14:24	01:08:36
	19/06/2018	Rafael e Gustavo	00:10:18	

	11/09/2018	Rafael e Gustavo	00:18:48	
	08/11/2018	Rafael, Gustavo e Luiz	00:15:01	
	05/12/2018	Rafael e Luiz	00:10:05	
Miriam e Valéria	12/04/2018	Rafael e Miriam	00:11:49	00:58:14
	11/09/2018	Rafael e Miriam	00:15:55	
	29/11/2018	Rafael, Miriam e Valéria	00:19:18	
	05/12/2018	Rafael e Valéria	00:11:12	
Guilherme e Fernando	08/05/2018	Rafael e Guilherme	00:24:20	00:49:58
	08/11/2018	Rafael, Guilherme e Fernando	00:11:01	
	05/12/2018	Rafael e Fernando	00:14:37	
Sandro	05/12/2019	Rafael e Sandro	00:19:09	00:19:09
TOTAL: 04:22:02				

Fonte: elaborado pelo autor

A documentação de artefatos escritos foi feita a partir de arquivos de texto compartilhados em uma plataforma digital comigo pelos participantes. Nessa plataforma, todas as modificações feitas no arquivo de texto ficavam documentadas e disponíveis para acesso em uma barra lateral, à direita do arquivo de texto, organizada em ordem cronológica. Na Figura 4, exemplifico como os registros escritos ficaram documentados nessa

plataforma. Sinalizei com quadro e seta a barra lateral que apresenta o histórico de modificações do arquivo. Transcrevi também o texto contido na imagem no quadro depois da figura.

Figura 4 – Exemplo de documentação de artefato escrito

Transcrição do texto contido na imagem:

Introdução

01 1. **Objetivos Gerais**

Desenvolver uma aplicação web que disponibilizará modelos tridimensionais relacionados a Citologia, como um novo recurso tecnológico que pode ser aplicado nos processos de ensino e aprendizagem. Esse recurso vem a ser uma alternativa didática diferente do modelo de ensino transmissão-recepção que é trabalhado tanto dentro de instituições de ensino como fora dela.

2. **Objetivos específicos**

Desenvolver uma aplicação web por meio de uma plataforma de criação de [...]

02	25 de setembro de 2018, 15:53 Versão atual *Nome de quem editou* 06 de setembro de 2018, 08:31 *Nome de quem editou* 03 de setembro de 2018, 15:38 *Nome de quem editou* [...]

Fonte: Coletânea de dados da pesquisa

Meu objetivo com esse instrumento foi acompanhar de forma mais efetiva o processo de escrita dos trabalhos, pois, por meio dessa plataforma, eu poderia ter acesso a todas as edições feitas por algum dos participantes no arquivo de texto. Para garantir que não perderia o acesso a esses registros, fiz cópias em formato pdf de todas as versões e as deixei salvas em arquivo pessoal, uma vez que quem havia criado os arquivos eram os participantes. Reconheço, porém, que essa tarefa não foi tão fácil, pois muitas vezes os participantes criavam vários arquivos com "pedaços de texto" que depois eram juntados em um arquivo único. Na medida do possível, tentei reconstruir a história dessa escrita a partir das datas de registro na plataforma.

Destaco que Gustavo, embora tenha concordado em escrever seu trabalho na plataforma *online*, preferiu produzir grande parte de seu TCC em arquivos em outra plataforma que lhe possibilitava escrever sem estar conectado à internet, pois, segundo o participante, era mais fácil para fazer as edições. Nesse caso, ele e seu orientador enviavam as versões de texto via e-mail um para o outro e me incluíam como destinatário em todas as mensagens. Desse modo, consegui também acompanhar o processo de escrita desse participante.

Além desses instrumentos centrais, reuni ainda outros documentos complementares que poderiam ajudar na interpretação analítica do material coletado e compreender melhor

o contexto em que fiz o trabalho. Trata-se dos documentos oficiais já mencionados anteriormente nesta Tese, como o Projeto Político Pedagógico (2016-2019), o Projeto Pedagógico do Curso (2016), as atas de reuniões de colegiado do curso em questão que compreendem os anos de 2015, 2016, 20176 e 2018, a lei de criação dos Institutos Federais (Lei 11.892/2008) e a lei de estruturação do Plano de Carreiras e Cargos do Magistério Federal (Lei 12.772/2012).

O Quadro 6 sintetiza todos os instrumentos utilizados.

Quadro 6 – Instrumentos de Geração de Registros

Instrumento	**Objetivo**	**Total de registros produzidos**
Diário de Campo	Registrar e sistematizar minhas impressões do trabalho de campo	1 Diário de Campo com 91 páginas.
Observação Participante em sessões de orientação, práticas de laboratório e atividades na disciplina PFC	Acompanhar atividades realizadas pelos participantes com a finalidade de "mergulho profundo e prolongado na vida cotidiana desses outros que queremos apreender e compreender" (URIARTE, 2012, p. 5)	30h 26min 10s de registros audiovisuais.[45]
Conversas semi-estruturadas	Coletar informações que pudessem depois ser trianguladas com os registros obtidos de outros instrumentos a fim de qualificar as compreensões produzidas nesta Tese acerca	04h 22min 02s de registros de áudio.[46]

[45] Desse total, apresento nesta Tese os registros produzidos com as duplas Gustavo/Luiz e Jon Snow/Karen, que totalizam 11h 41min 26s.

[46] Desse total, apresento nesta Tese os registros produzidos com as duplas Gustavo/Luiz e Jon Snow/Karen, que totalizam 02h 14min 41s

	do uso do letramento pelos participantes	
Arquivos de Texto	Acompanhar o processo de escrita dos TCCs	4 TCCs [47]
Documentos complementares	Ajudar na interpretação analítica do material coletado e compreender melhor o contexto em que fiz o trabalho	17 atas de reunião de colegiado PPP (2016-2019) PPC (2016) Lei 11,892/2008 Lei 12,772/2012

Apresentei os instrumentos utilizados para geração de registros no trabalho de campo e indiquei a totalidade de material gerado. À guisa de fechamento desta seção, penso ser relevante destacar que, ainda que o trabalho de campo tenha sido conduzido de forma sistemática e documentado por meio de diferentes instrumentos, é impossível captar o campo na sua totalidade, especialmente quando o trabalho se estende por quase um ano. Além das limitações que apresentei de cada instrumento, preciso considerar também os desencontros que aconteceram ao longo do percurso, como algumas versões de texto as quais não tive acesso, sessões de orientação que não consegui participar, conversas rápidas de corredor entre orientandos e orientadores impossíveis de serem acompanhadas. Por mais que a geração de registros etnográficos contemple diferentes instrumentos, o que pode ser capturado pelo pesquisador é sempre um recorte.

2.5 ORGANIZAÇÃO, SEGMENTAÇÃO E TRATAMENTO ANALÍTICO-INTERPRETATIVO DOS REGISTROS

O exercício interpretativo do pesquisador é complexo, pois, por um lado, precisa se aproximar do que parece estranho e se distanciar daquilo que é familiar (ERICKSON, 1984), ou, como no

[47] Desse total, apresento nesta Tese os registros produzidos com as duplas Gustavo/Luiz e Jon Snow/Karen, que totalizam 2 TCCs.

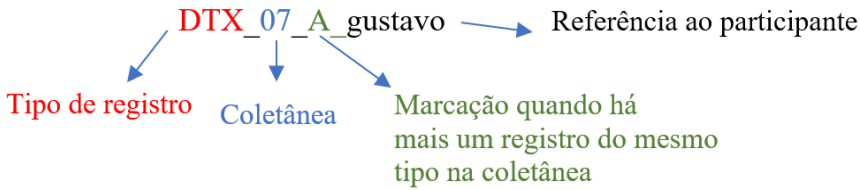
meu caso, tornar exótico o que é familiar (URIARTE, 2012), e, por outro lado, o pesquisador deve entender também que não é possível se desvencilhar de sua subjetividade. Por isso, o princípio da reflexividade é fundamental para uma pesquisa como esta, porque, como defendido por Fonseca (1998), a subjetividade do pesquisador deve ser assumida também como processo essencial para a análise, afinal, o trabalho de campo não é monológico, mas dialógico, isto é, se dá no diálogo com os participantes e também no reconhecimento da própria subjetividade, uma vez que estar no campo é fazer parte do mundo social que se estuda (HAMMERSLEY; ATKINSON, 2007), logo, a presença do etnógrafo, com suas identidades, faz parte também do curso das ações de alguma forma. Principalmente no meu caso, em que era participante efetivo da comunidade que investigava.

Nesse sentido, é necessário imprimir rigor científico na forma como os registros são tratados sem esquecer que eles não falam por si, pois, por se tratarem de linguagem, a opacidade é um traço constitutivo. Entendo que esse cuidado deve ser observado para condução de uma etnografia da linguagem como teorização (LILLIS, 2008). A partir desses princípios, iniciei o trabalho com a organização dos registros pelo visionamento integral de todo o material gerado a fim de organizá-lo.

Visualizei integralmente os registros de cada participante em ordem cronológica e os subdividi nas seguintes categorias: (i) Dado audiovisual – DAV – que corresponde aos registros gerados com registro em audiovisual durante as sessões de orientação e práticas de laboratório; (ii) Dado de texto – DTX – para me referir às versões de texto modificadas por um dos participantes orientando ou orientador; (iii) Dado de conversa – DCV – que são os registros gerados por meio das conversas semiestruturadas; e (iv) Dado complementar – DCP – que se refere aos dados complementares coletados como fotos, documentos, atividades nas aulas de PFC e outros registros em geral feitos ao longo do trabalho de campo.

Em seguida, separei todo o material em coletâneas que reuniam registros gerados com diferentes instrumentos e adotei

como ponto de referência os registros de interações sobre a escrita, fossem sessões de orientação ou trocas de mensagens por e-mail ou aplicativos. Dessa forma, a partir das interações sobre escrita, agrupei as versões de texto (DTX) anteriores ao encontro, o encontro em si e demais registros relacionados caso houvesse. Mantive como coletâneas autônomas registros de algumas conversas que tive com os participantes e a pré-banca. Organizei cada coletânea com os registros em ordem cronológica e nomeei cada um dos itens com siglas conforme exemplifico a seguir.



Os Quadros 7 e 8 apresentam de forma panorâmica essa organização primária dos registros de cada dupla de participantes orientando-orientador, cujos registros são analisados nesta Tese.

Quadro 7 – Registros gerados com Jon Snow e Karen

Coletânea	Data	Código	Descrição do artefato
CL01	22/03	DTX_01	Versões de texto
	22/03	**DAV_01**	**Sessão de orientação (Interação sobre escrita)**
CL02	24/03 a 10/04	DTX_02	Versões de texto
	24/03 a 10/04	**DCP_02**	**Troca de e-mails (Interação sobre escrita)**
	10/04	DCP_02	Atividade aula PFC
CL03	11/04	DCV_03	Conversa com Jon Snow
CL04	12/04	DTX_04	Versões de texto
	12/04	**DVA_04**	**Sessão de orientação (Interação sobre escrita)**
CL05	17/04	DTX_05_A	Versão de texto
	17/04	**DCP_05**	**Interação via aplicativo (Interação sobre escrita)**
	21/04 a 26/04	DTX_05_B	Versões de texto
CL06	26/04	**DAV_06**	**Sessão de orientação (Interação sobre escrita)**
	26/04	DTX_06	Versões de texto.
CL07	08/05 a 14/05	DTX_07_A	Versões de texto.
	15/05	DCP_07	Atividade aula PFC.
	16/05	DTX_07_B	Versões de texto.
	17/05	**DAV_07**	**Sessão de orientação (Interação sobre escrita)**
CL08	25/05	DTX_08_A	Versão de texto.
	26/05	**DAV_08**	**Sessão de orientação (Interação sobre escrita)**
	26/05	DCP_08_A	Captura de tela
	05/06 a 7/08	DTX_08_B	Versões de texto.
	13/06 a 4/08	DCP_08_B	Interação por aplicativo

	04/08	DCP_08_C	Arquivos diversos enviados por Karen via e-mail.
CL09	16/08	**DAV_09**	**Sessão de orientação (Interação sobre escrita)**
	3/09 a 6/09	DTX_10	Versões de texto
	11/09	DCV_10_B	Conversa com Jon Snow.
CL11	14/09	DCP_11	Pré-banca
CL12	25/09 a 1/11	DTX_12	Versões de texto.
	01/11	**DAV_12**	**Sessão de orientação (Interação sobre escrita)**
CL13	06/11	DCV_13	Conversa com Jon Snow e Karen em conjunto.
CL14	05/11 a 28/11	DTX_14_A	Versões de texto
	03/12	DTX_14_B	Versão de texto
	03/12	DTX_14_C	Versão final
	03/12	**DCP_14_A**	**Troca de e-mails (Interação sobre escrita)**
	??/12	**DCP_14_B**	**Interação por aplicativo (Interação sobre escrita)**
CL15	05/12	DCV_15	Conversa com Karen

Fonte: elaborado pelo pesquisador

Quadro 8 – Registros gerados com Luiz e Gustavo

Coletânea	Data	Código	Conteúdo
CL01	24/02 a 03/04	DCP_01_A	Interação em rede social.
	03/04	**DAV_01_A**	**Sessão de orientação (Interação sobre escrita)**
	04/03/ a 10/04	DCP_01_B	Slides apresentados na disciplina PFC.
	10/04	DCP_01_C	Atividade disciplina PFC.
CL02	11/04	DCV_2_	Conversa com Gustavo

CL03	11/05 A 15/05	DCP_03_A	Matérias de jornal vistas pelos participantes.
	15/05	DCP_03_B	Atividade disciplina PFC.
	15/05	**DAV_03**	**Sessão de orientação (Interação sobre escrita)**
CL04	22/05 a 19/06	DTX_04	Fichamento de livros didáticos de história.
	19/06	**DAV_04**	**Sessão de orientação (Interação sobre escrita)**
	19/06	DCV_04	Conversa com Gustavo
CL05	03/07	DCP_05_A	Matérias de jornal vistas pelos participantes.
	04/07 A 18/08	DTX_05_B	Versões de texto sobre a Era Vargas.
	25/06 A 18/08	DTX_05_C	Versões de texto sobre o Nazismo.
	17/08	DTX_05_D	Anotações sobre literatura especializada.
	17/08 A 21/08	DTX_05_E	Fichamento de texto da leitura especializada.
	23/08	**DAV_05**	**Sessão de orientação (Interação sobre escrita)**
CL06	07/08 A 13/09	DTX_06	Versões de texto para pré-banca.
	13/09	**DAV_06**	**Sessão de orientação (Interação sobre escrita)**
CL07	11/09	DCV_07	Conversa com Gustavo.
CL08	26/09	DCP_08	Pré-banca
CL09	**08/11**	**DAV_09**	**Sessão de orientação (Interação sobre escrita)**
	08/11	DCV_09	Conversa com Gustavo e Luiz

CL10	6/11 a 12/11	DTX_10_A	Versões de fichamento de leitura especializada.
	12/11	DTX_10_B	Anotações bibliografia especializada
	12/11 a 19/11	DTX_10_C	Versões de fichamento de leitura especializada.
	19/11 a 21/11	DTX_10_D	Versões de texto do TCC.
	21/11 a 24/11	DCP_10_E	*Prints* de matérias da fonte.
	20/11 a 22/11	DTX_10_F	Versões de texto do exercício analítico
	22/11	**DAV_10**	**Sessão de orientação (Interação sobre escrita)**
CL11	24/11 a 3/12	DTX_11_A	Versões de texto do exercício analítico
	30/11 a 3/12	DTX_11_B	Fichamento
	30/11 a 3/12	DTX_11_C	Fichamento
	2/12 a 3/12	DTX_11_D	Versões de texto do TCC
	3/12 ou 4/12	DTX_11_E	Versões finais do trabalho
	3/12 e 4/12	DCP_11_	Troca de e-mails
CL12	05/12	DCV	Conversa com Luiz

Fonte: elaborado pelo pesquisador

Após a organização das coletâneas, retomei o objetivo geral do trabalho a fim de selecionar os registros com potencial para evidenciar a constituição das práticas de letramento acadêmico na

escrita do TCC no Curso Técnico Integrado em Informática. Dessa forma, delimitei os registros de encontros de orientação (DAV) em que a escrita do TCC fosse a pauta principal (interação sobre a escrita) como pontos de entrada para organização e análises. A partir desses encontros, selecionei registros de escrita (DTX) e registros de conversa (DCV) que são complementares aos encontros de orientação. Com relação aos registros de escrita, optei por trabalhar com a última versão de texto que antecede e a última que sucede cada encontro de orientação, pois entendo que nesses artefatos textuais estão materializadas as negociações e compreensões construídas ao longo das interações sobre a escrita. Dessa maneira, consegui, de certa forma, reconstruir os percursos de escrita do TCC trilhados pelas duas duplas participantes na organização dos registros a serem analisados. Nos Quadros 09 e 10 apresento como ficaram compostos os percursos de escrita dos participantes em ordem cronológica

Quadro 09 – Percurso de escrita de Jon Snow/Karen

Data	**Registro**	**Descrição**
22/03/2018	DTX01	Versão de texto
22/03/2018	**DAV01**	**Encontro 1**
11/04/2018	DCV03	Conversa com participante Jon Snow
12/04/2018	DTX04	Versão de texto
12/04/2018	**DVA04**	**Encontro 2**
26/04/2018	DTX05B	Versão de texto
26/04/2018	**DAV06**	**Encontro 3**
16/05/2018	DTX07B	Versão de texto
17/05/2018	**DAV07**	**Encontro 4**
25/05/2018	DTX08A	Versão de texto
26/05/2018	**DAV08**	**Encontro 5**
07/08/2018	DTX08B	Versão de texto
16/08/2018	**DAV09**	**Encontro 6**
06/09/2018	DTX10	Versão de texto
11/09/2018	DCV10	Conversa com participante Jon Snow
14/09/2018	DCP11	Pré-banca
01/11/2018	DTX12	Versão de texto

01/11/2018	**DAV12**	**Encontro 7**
06/11/2018	DCV13	Conversa com participantes Jon Snow e Karen
28/11/2018	DTX14	Versão de texto
03/12/2018	DTX14B	Versão final do TCC
05/12/2018	DCV15	Conversa com participante Karen

Fonte: elaborado pelo autor

Quadro 10 – Percurso de escrita de Gustavo/Luiz

Data	Registro	Descrição
03/04/2018	**DAV01**	**Encontro 1**
11/04/2018	DCV02	Conversa com participante Gustavo
15/05/2018	DTX03	Versão de texto
15/05/2018	**DAV03**	**Encontro 2**
19/06/2018	DTX04	Versão de texto
19/06/2018	**DAV04**	**Encontro 3**
19/06/2018	DCV04	Conversa com participante Gustavo
18/08/2018	DTX05B e DTX05C	Versões de texto
23/08/2018	**DAV05**	**Encontro 4**
11/09/2018	DCV07	Conversa com participante Gustavo
13/09/2018	DTX06	Versões de texto
13/09/2018	**DAV06**	**Encontro 5**
26/09/2018	DCP08	Pré-banca
08/11/2018	**DAV09**	**Encontro 6**
08/11/2018	DCV09	Conversa com participantes Gustavo e Luiz
21/11/2018	DTX10	Versão de texto
22/11/2018	**DAV10**	**Encontro 7**
03/12/2018	DTX11D	Versão de texto
04/12/2018	DTX11E	Versão final do TCC
05/12/2018	DCV12	Conversa com participante Luiz

Fonte: elaborado pelo autor

Com relação às posturas analíticas que adotei neste trabalho, resultante de uma etnografia da linguagem, tomei como nortes os conceitos de "indexicalidade" e "orientação", conforme defendido

por Lillis (2008), próprios da etnografia no campo da Antropologia e também de trabalhos da Sociolinguística Interacional (GARCEZ; RIBEIRO, 2013), que são observáveis em termos de enquadramentos, isto é, uma espécie de moldura invisível constituída intersubjetivamente pelos participantes de uma interação e dentro da qual são interpretadas as interagências e identidades dos participantes.

Com relação ao conceito de indexicalidade, Lillis (2008) o entende como pistas de linguagem (falada ou escrita) que apontam para aspectos do contexto social. Para Hanks (2001),

> o termo indexicalidade refere-se à ampla dependência do contexto das expressões da linguagem natural, incluindo fenômenos variados como sotaque regional (identidade do interlocutor), indicadores de etiqueta verbal (deferência e comportamento de marcação), uso referencial de pronomes (eu, você, ele etc), demonstrativos (isto, aquilo), advérbios dêiticos (aqui, ali, agora, então) e tempos verbais. Em todos esses casos, a interpretação da forma indexical depende estritamente do contexto em que é proferida. Dizer que qualquer forma linguística é 'indexical' significa dizer que ela representa seu objeto não por semelhança com ela ou por pura convenção, mas por contiguidade.[48] (HANKS, 2001, p. 119)

Reconhecer, conforme Hanks (2001), que as formas linguísticas indexicalizam aspectos do contexto social por "contiguidade" aponta para um caminho de superação da lacuna ontológica apresentada por Lillis (2008), uma vez que as dicotomias

[48] No original: "The term indexicality refers to the pervasive context-dependency of natural language utterances, including such varied phenomena as regional accent (indexing speaker's identity), indicators of verbal etiquette (marking deference and demeanor), the referential use of pronouns (I, you, we, he she etc), demonstratives (this, that), deictic adverbs (here, there, now, then), and tense. In all of these cases, the interpretation of the indexical form depends strictly on the context in wich is uttered. To say that any linguistic form is 'indexical' is to say that it stands for its object neither by resemblance to it, nor by sheer convention, but by contiguity with it." (HANKS, 2001, p. 119).

produzidas em usos puramente metodológicos da etnografia, como linguagem e contexto, aqui são entendidas como contíguas. Isso reforça tanto o entendimento de linguagem como prática social e dialógica e de contexto como construção intersubjetiva.

A noção de orientação, segundo Lillis (2008), está relacionada a maneiras pelas quais os interagentes se "orientam" para aquilo que é dito e/ou escrito. A orientação está atrelada às condutas, aos comportamentos e gestos dos interagentes. No caso dos dados analisados nesta Tese, as práticas de linguagem dos participantes são orientadas para o mesmo foco, qual seja, a escrita do TCC, e as negociações a respeito do que e como as coisas podem ser escritas nesse texto.

A fim de tornar os percursos de escrita dos TCCs apresentáveis, já que é inviável reproduzi-los na íntegra nesta Tese, produzi vinhetas narrativas dos encontros de orientação que apresentam o trajeto de trabalho dos participantes com TCC, com destaque àquilo que foi mais recorrente. E seleciono, de cada participante, alguns registros como demonstrativos do todo para serem analisado mais a fundo, a partir da triangulação de registros de fala-em-interação (DAV), escrita (DTX) e conversas semiestruturadas (DCV).

Para as análises mais aprofundadas que apresento nos capítulos seguintes, optei por fazer a transcrição de excertos de encontros de orientação a partir das convenções de transcrição Jefferson, conforme apresentadas Loder (2008) e reproduzidas no quadro a seguir

Quadro 11 - Convenções de Transcrição Jefferson

.	**(ponto final)**	**Entonação descendente**
?	(ponto de interrogação)	Entonação ascendente
,	(vírgula)	Entonação de continuidade
-	(hífen)	Marca de corte abrupto
↑↓	(flechas para cima e para baixo)	Alteração do tom de voz. Mais agudo: para cima; mais grave para baixo

palavra	(sublinhado)	Som enfatizado
PALAVRA	(maiúsculas)	Fala em volume alto
°palavra°	(sinais de graus)	Fala em voz baixa
°°palavra°°	(sinais de graus duplos)	Fala em voz destacadamente mais baixa.
>palavra<	(sinais de maior do que e menor do que)	Fala acelerada
<palavra>	(sinais de menos do que e maior do que)	Fala desacelerada
hh	(série de h´s)	Aspiração ou riso
.hh	(h´s precedidos de ponto)	Inspiração audível
[ ]	(colchetes)	Fala simultânea ou sobreposta
=	(sinal de igual)	Elocuções contíguas
(2,4)	(números entre parênteses)	Medida de silêncio (em segundos e décimos de segundos)
(.)	(ponto entre parênteses)	Micropausa, até 2/10 de segundo
( )	(parênteses vazios)	Segmento de fala que não pode ser transcrito
(palavra)	(segmento de fala entre parênteses)	Transcrição duvidosa
((deixando o texto))	(parênteses duplos)	Descrição de atividade não vocal
De domingo	(segmento em itálico)	Reprodução de leitura em voz alta
{transcrição impossível}	(chaves duplas)	Explicação de uma omissão de transcrição ou outra explicação necessária.

Fonte: Adaptado de Loder (2008).

Essa forma de transcrição de dados naturalísticos de fala-em-interação é comum em pesquisas em Análise da Conversa Etnometodológica (ACE) (SACKS; SCHEGLOFF; JEFFERSON, 2003; LODER; JUNG, 2008; 2009). Opto por entrar nesses registros

pelo caminho da ACE, pois interessa-me registrar e documentar mais elementos do que apenas os linguísticos. Entendo que a sistemática de trocas de turnos na fala-em-interação indexicaliza aspectos fundamentais para a compreensão do modo como os interagentes se engajam nas atividades interacionais sobre a escrita e, nessa ação social, negociam formas de ser e agir que constituem as práticas de letramento.

Com relação aos dados de conversa semiestruturada, esses foram transcritos conforme convenções adotadas por Dalla Vecchia (2018, p. 196) reproduzidas a seguir

Quadro 12. Convenções de transcrição de Conversa Semiestruturadas

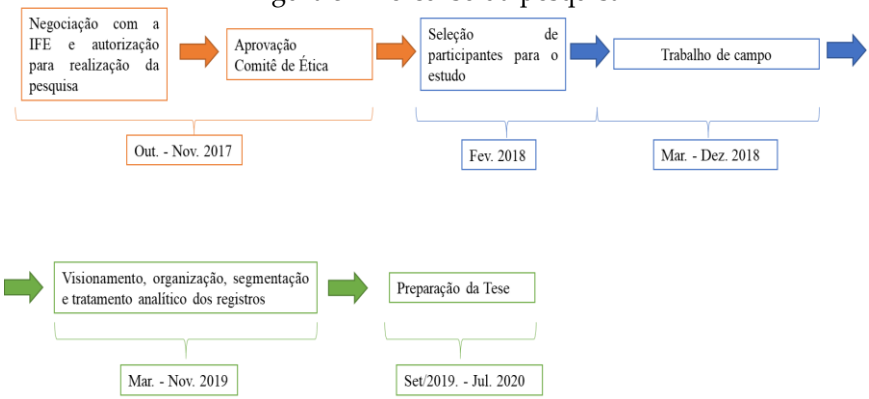
,	Pausa curta no discurso
( )	Trecho incompreensível
...	Pausa longa
:::	Prolongamento de som
?	Entoação ascendente
Maiúsculas	Volume mais alto ou nomes próprios
[ ]	Inserções feitas pelo pesquisador

Fonte: Adaptado de Dalla Vecchia (2018).

A opção por não transcrever os dados de conversa semiestruturada conforme convenções Jefferson se dá pelo fato de importar, aqui, mais o conteúdo do que a sequencialidade em termos de ação social.

Na Figura 5, sintetizo o percurso que fiz desde a reentrada no campo até as análises e escrita desta Tese em ordem cronológica.

Figura 5 – Percurso da pesquisa



Neste capítulo apresentei o meu lócus de investigação e descrevi os procedimentos de geração, organização, segmentação e tratamento analítico dos registros. Nos próximos capítulos, apresento as análises propriamente ditas e os argumentos que sustentam esta Tese.

CAPÍTULO 3

PERCURSOS DE ESCRITA DO TCC E PADRÕES DE INTERAÇÃO

Meu objetivo neste capítulo é relatar o percurso de escrita dos participantes durante a produção dos TCCs a fim de reconhecer regularidades nesses percursos em termos de formas de interagir com e sobre a escrita. O ponto de entrada para as narrativas são os encontros de orientação que acompanhei e documentei no trabalho de campo, sete encontros com cada uma das duplas. Menciono também outras atividades realizadas pelos estudantes entre um encontro e outro, como tarefas solicitadas pelos orientadores.

O capítulo está organizado em duas seções. Na primeira, relato o percurso de escrita de Jon Snow e Karen desde a delimitação temática até o fechamento da versão final do TCC. Na segunda, repito o procedimento narrativo para apresentar o percurso de Gustavo e Luiz. Ao final do capítulo, sistematizo as formas de interagir na e sobre a escrita reconhecidos como similares nos dois percursos de escrita e proponho o entendimento dessas formas como enquadramentos epistemológicos. Destaco, porém, que o reconhecimento das similaridades não apaga as singularidades presentes nos percursos, que ficarão mais evidentes nos capítulos analíticos seguintes.

Antes, porém, dos relatos propriamente ditos sobre cada dupla de participantes, destaco que os percursos de escrita dos TCCs têm início e fim determinados pelo Professor Sandro na disciplina PFC. O Exceto 1, a seguir, é retirado de uma conversa que tive com o docente em dezembro de 2018 e permite entender como a disciplina foi organizada e, a partir dessas informações, é possível descrever como cada percurso de escrita se deu ao longo de 2018. Por ser um excerto extenso e que depois será retomado

para discussão sobre constituição de identidades, deixei destacadas as partes relevantes para entender a organização da disciplina.

Excerto 1 – DCV_01_sandro (1)

Sandro Olha Rafa, quando eu peguei pra trabalhar essa disciplina, a grande dificuldade, que se tinha, pelo menos os professores tinham apontado era a dif- é a interdisciplinaridade. E não só a interdisciplinaridade mas a multi, né, disciplinaridade, porque (são várias áreas), em que os trabalhos, hã::, falavam sobre, então você tinha que trabalhar na área de filosofia na área de história na área de química na área de biologia na área de economia que eu orientei, então era: bem amplo, bem amplo, pra você falar de um, escopo de um projeto, são áreas diferentes, a gente está tendo problema agora no evento local em definir o que é uma pes- um resumo científico e o que não é porque pra algumas áreas isso é e pra outras não é: enfim, então minha maior dificuldade foi isso, daí eu comecei a pensar como... fazer isso funcionar. Daí eu falei bom, apesar da diferença entre as áreas, pesquisa é pesquisa em qualquer área. Toda pesquisa ela parte de uma problematização:o, algo que você propõe a responde:r, ela exige um método pesquisa científica, porque ele precisa ser replica:do, então tem toda a questão da- então eu falei ciência é ciência, em qualquer área, então vamos primeiro definir pra eles o que é uma pesquisa científica, da onde que ela surge, a importância dela pra geraç- pr- pra se gerar o conhecimento científico. Então passei: ali, quase que: um mês e meio, falando sobre ciê:ncia e métodos, de pesquisa, pra- pra começo de conversa. E depois explicar pra eles ah de onde que sai então uma pesquisa? Problematização. Vamos lá, toda p- toda pesquisa se propõe a responder algo, vocês têm alguma dúvida alguma coisa que vocês se interessam a pesquisar responder? Falei, toda vez que você tiver ( ) vai surgir daí. Aí encaminhei eles, a- a- a, tentarem apontar, dentro de alguns artigos qual era a

problematização de cada artigo, pra eles poderem entender olha, lendo o artigo eu achei que o autor se propôs a fazer isso. A- porque está tudo *linkado*, problematização, objetivo, justificativa, hipótese, é:, até a própria metodologia estão todos amarrados, com ( ) com um fim só né, e eles não entendiam isso. Tanto que o B. veio comentar comigo esse ano também a dificuldade que os alunos têm, de entender, e de diferenciar, problematização de objetivo, de justificativa, de hipótese, que eles falam que é tudo a mesma coisa, e não é a mesma coisa, é e não é né, porque a gente sabe que são todos relacionados mas não é a mesma coisa. E daí: a principal dificuldade deles era essa, então depois de passar esses elementos, de uma pesquisa científica, caracterizar a pesqui:sa, apresentei uns artigos pra eles e pedi pra eles identificarem dentro dos artigos cada uma dessas coisas. Então eu falei não adianta a gente querer começar uma pesquisa sem eles entenderem onde que ela surge e o que que eles, precisam fazer primeiro... Aí depois disso a gente pegou e falou, peguei e pensei assim ah agora:, é legal antes de, começar a escrever, já que eles entenderam o que é, eles vão ter que caracterizar a pesquisa deles, fazendo um pré-projeto... É um instrumento de avaliação do primeiro:, do primeiro, bimestre, depois do primeiro trimestre, acabou sendo:, a:: a caracterização da pesquisa via apresentação de um pré-projeto, dentro desse pré-projeto eles apresentavam os principais elementos da pesquisa deles, e apresentavam pra turma... e a turma mesmo questiona:va, sugeria, um viés difere:nte:, contribuía, esse foi, foi o que eles fizeram porque eu pensei assim bom, eles só vão conseguir escrever sobre o que eles estão pesquisando, se eles entenderem o que eles estão pesquisando, porque se não você lê, e você tem aquela sensação de que tudo te serve mas você não sabe onde encaixar... Aí agora quando você define com os objetivos gera- objetivo geral e objetivos específicos, seu trabalho fica s- meio que inces-

079 , tu tem o esqueleto do trabalho já, então, ah, por
080 exemplo, na minha área ah vou fala:r de: desen- de:,
081 cres-, de: desenvolvimento econômico brasileiro, então
082 eu preciso caracterizar o que é o, diferenciar o que é
083 crescimento e desenvolvime:nto, aí depois ah vou
084 precisar falar um pouco sobre o contexto histó:rico,
085 brasileiro... então você vai, criando, pra conduzir o
086 leitor, ou até mesmo o seu próprio raciocínio, ao objetivo
087 do seu trabalho e à conclusão que você quer, então o
088 trabalho científico é isso...

Para organizar o trabalho pedagógico na disciplina PFC, dada a possibilidade de diversidade de temas de pesquisa, Sandro estabeleceu um modelo de ciência que poderia ser seguido em todos os trabalhos. Segundo esse modelo, toda a pesquisa nasce de um problema (linhas 024-025) e tem como finalidade encontrar uma reposta a esse problema por meio de procedimentos executados com rigor metodológico (linhas 025-027).

Sandro, assim, alinhou a organização pedagógica da disciplina a uma definição clássica do método científico baseado na problematização de um fato observado, seguido de uma hipótese a ser comprovada ou não por um meio de procedimentos metodológicos (SEVERINO, 2007). Esses princípios do método científico embasaram a primeira atividade solicitada como instrumento avaliativo, que é a sistematização do trabalho que os estudantes pretendiam fazer em um pré-projeto para ser apresentado para toda a turma durante as aulas (linhas 060-071). Os itens solicitados por Sandro no pré-projeto eram problemática, justificativa, hipótese, objetivos, metodologia e cronograma de execução.

O percurso de escrita dos participantes teve início com a delimitação do que se pretendia fazer no TCC e a elaboração dos itens solicitados por Sandro. Essa atividade foi realizada com a ajuda dos professores-orientadores ao longo dos encontros de orientação. Após apresentados os projetos de TCC, as duas aulas semanais da disciplina, que aconteciam em um dos laboratórios de informática da IFE, eram destinadas para que os estudantes fizessem buscas

diversas na internet, escrevessem e até mesmo para que conversassem com os professores-orientadores em outros espaços.

Sandro, ao longo do ano, realizou um trabalho de acompanhamento do andamento das atividades dos TCCs dos estudantes, como verificar se de fato os alunos procuravam pelos professores-orientadores. Além disso, era ele quem organizava as datas em que ocorriam as pré-bancas e a entrega da versão final dos TCCs. É nesse sentido que reafirmo que o percurso de escrita dos TCCs no Curso Técnico Integrado em Informática é determinado do início ao fim também pelo professor da disciplina PFC.

Essas informações são necessárias para compreender as narrativas que apresento nas próximas seções. Nelas, relato, a partir da observação participante dos encontros de orientação, o percurso de escrita de cada uma das duplas de participantes.

3.1 PERCURSO DE ESCRITA DE JON SNOW E KAREN

Jon Snow, na ocasião da geração de registros da pesquisa, era estudante do quarto ano do curso Técnico Integrado em Informática na IFE. Ele não se avaliava como bom escritor de textos na escola e não se reconhecia como alguém que tivesse o hábito de leitura fora das demandas escolares. Jon Snow participou em anos anteriores a 2018 como colaborador voluntário em projetos institucionais coordenados por sua orientadora. Atualmente (2020) ele é aluno de um curso de Ciência da Computação em uma universidade pública no Paraná.

O objeto do TCC produzido por Jon Snow foi o desenvolvimento de um recurso didático tecnológico para ensino de citologia. O estudante desenvolveu um ambiente virtual com modelos em três dimensões (3D) de células vegetais que pode ser acessado por qualquer professor em um dispositivo móvel, como um *smartphone*, e ter a tela espelhada em um outro dispositivo com projetor, como um computador conectado a um projetor multimídia. Além do trabalho técnico de desenvolvimento do recurso, Jon Snow teve o trabalho de produzir um texto acadêmico.

Destaco que, por ser um trabalho na área de Informática, Karen deu ao estudante a possibilidade de optar pela escrita de um "projeto técnico", que consistiria no relato dos procedimentos utilizados para o desenvolvimento da ferramenta, ou pela produção de um artigo científico adequado às diretrizes da Sociedade Brasileira de Computação (SBC).

Como Jon Snow tinha interesse em participar do Evento Estadual[49] promovido pela reitoria da IFE, ele optou pela produção de um artigo, pois assim teria mais chances de concorrer a uma vaga para participação nesse evento. No Excerto 2, trecho de uma conversa que tive com o estudante, é possível notar sua motivação voltada para a participação no evento bem como a motivação para escolha do tema a ser trabalhado no TCC.

Excerto 2 - DCV_03_jon snow (1)

024	Jon	Eu e a Karen estávamos numa reunião com outros
025	Snow	alunos assim da Karen, com os outros, dela né, e: ela
026		estava falando sobre inovação e ela queria que meu
027		TCC fosse do meu projeto de matemática do ano
028		passado. Mas eu, último ano, eu não que-, eu quero
029		viajar, né, viajar curtir mais, último ano. E eu precisava
030		de uma, eu precisava de uma coisa assim *top* falar meu
031		Deus, é isso aqui que eu vou levar porque isso aqui é
032		*top* vai passar. E o negócio de matemática não passa,
033		porque tem muito aplicativo, muita coisa que já existe.
034		Entende?
035	Rafael	Ah, no caso viajar pra ir pro Evento
036		Estadual...Ficiências...
037	Jon	É: ( ) professor, só por Deus, você acha que meu
038	Snow	projeto dá?

[49] Utilizo "Evento Estadual" para designar o evento científico realizado pela reitoria da IFE que reúne alunos de todos os campi da instituição em uma única cidade. Nesse evento, os estudantes apresentam seus trabalhos em formato de pôster e participam de atividades como palestras e apresentações culturais. O evento tem duração de quatro dias e o transporte, alimentação e hospedagem dos estudantes é subsidiada pela IFE.

039 Rafael Dá:...
040 Jon Espero que sim.
041 Snow
042 Rafael Ah, l. que foi o ano passado não foi?
043 Jon É, porque tipo Ficiências negó-, ano passado tinha a
044 Snow representação da mulher no::, nos desenhos animados.
045 Tipo não é uma coisa assim no:ssa, mas estava lá, vai
046 entender. Daí: tipo assim, eu estava pensando assim e
047 do nada veio na cabeça, a lembrança de quando saiu o
048 episódio sete de *Star Wars*, a *Google* fez uma
049 propaganda, que era assim, você conectava seu celular
050 no computador, seu celular virava um sabre de luz na
051 tela, ou seja você manipulava o sabre de luz pela tela.
052 E veio também, um jogo que é o *Just Dance*, não sei se
053 o senhor já viu, que tem uma versão de computador
054 também que você controla com o celular, ele sabe onde
055 sua mão está que nem controle de *Wii*.
056 Rafael Sim.
057 Jon Aí na minha cabeça eu juntei esses dois, junto com os
058 Snow modelos que a gente tinha, pô, por que não manipular
059 um negócio 3D com o sensor do celular? Mu:ito mais
060 legal, né? Por exemplo daí o professor está lá de pé, ah
061 a célula aqui, aqui vocês veem o negócio pápápá. Aí,
062 professora Karen e se a gente fizesse assim pápápá, aí
063 o projeto surgiu... Daí ela falou, faz isso que isso é bom,
064 e foi assim...

Jon Snow reconhecia que, para poder alcançar seu objetivo de viajar para o Evento Estadual, era preciso fazer algo "top" (linha 029-032), isto é, algo com condições de passar pelo processo de seleção interno da IFE que fazia a escolha dos projetos apresentados no evento como representantes da instituição. Para isso, ele partiu de uma lembrança de um recurso tecnológico que lhe chamou a atenção (ver linhas 046 a 055) em um outro momento e que, na sua avaliação, era "muito mais legal" (linhas 059 a 060) do que o projeto sugerido anteriormente por Karen.

A escolha do tema de TCC de Jon Snow foi influenciada, então, por duas motivações. A primeira, e talvez mais relevante para o aluno, a participação em um evento, o que significava também viajar com os amigos e aproveitar melhor o último ano do curso (linhas 028-029). A segunda, sua afinidade com séries e tecnologia, pois sua ideia sobre o que fazer no TCC surgiu inspirada em uma campanha publicitária de uma série e um jogo digital (linhas 046-055). Por que era já participante voluntário de outros projetos coordenados por Karen, Jon Snow tinha conhecimento da existência de modelagens de células prontas e, então, pensou em aplicar sua ideia de manipulação remota às modelagens já existentes que compunham o banco de dados de projetos da professora (linha 057-064).

O relato de Jon Snow aponta ainda que Karen ratificou a sua ideia sobre o que fazer no TCC (linhas 061-064). Havia, então, espaço de decisão e participação do estudante na definição da temática a ser tratada no TCC, uma atuação mais ampla do que a observada por Príncipe (2017). No contexto em que ela realizou a sua pesquisa, as temáticas sobre as quais versariam os TCCs eram previamente estabelecidas no âmbito de projetos de automação e controle residenciais. Segundo Príncipe (2017), esse fator influenciava a desmotivação dos estudantes para produção do TCC, pois viam aquela escrita apenas como um requisito a ser cumprido.

O relato de Jon Snow sinaliza ainda sobre o papel de Karen na definição do tema. Segundo o estudante, ela não apenas ratificou sua proposta como também apresentou orientações sobre como proceder com o estudo (linhas 061-062). A conduta de Karen estava relacionada a produzir ajustes na ideia de Jon Snow a fim de que sua proposta temática pudesse ser enquadrada como uma proposta de trabalho acadêmico. No Excerto 3, fragmento de uma sessão de orientação em que Karen se direciona para mim, é possível notar em que sentido foram as orientações dadas por ela a Jon Snow logo nas primeiras conversas, quando ele apresentou sua ideia inicial. Deixei destacada a parte em que ela se orienta para mim.

Excerto 3 – DAV_01_jon snow (1)

015	Karen	né (.) mocinho (2,0) então a gente precisa você precisa
016		tomar nota de tudo o que sandro está falando em aula
017		porque nós não recebemos olha, tem que entregar esse
018		documento nessa data (.) nós não recebemos isso (.)
019		então vocês que trazem essas informações e a gente que
020		vai trabalhando pra atender os objetivos (.) e precisa
021		atender (1,0) porque senão a gente tem problema lá no
022		final do ano (2,0) ((direciona o olhar para o
023		pesquisador)) nessa ideia o Jon Snow também tem
024		ideia de submeter o projeto em editais para tentar
025		conseguir bolsa (1,0) o objetivo principal do Jon Snow
026		não é a bolsa mas a viagem que pode ser feita pra
027		apresentar esse esses documentos (1,0) então lá em
028		fevereiro eu falei pra ele assim nós vamos fazer uma
029		fundamentação teórica nós vamos fazer uma pesquisa
030		de como os outros autores estão trabalhando com isso
031		e enxergando isso que é a identificação do estado da
032		arte

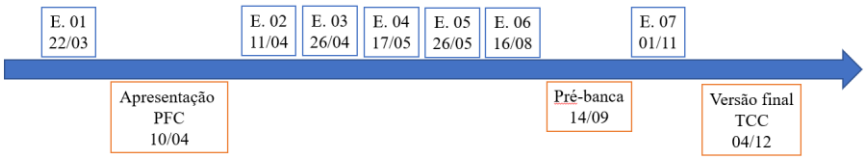
Karen afirma que comentou com Jon Snow que fariam uma fundamentação teórica (linhas 028-029) e identificação do estado da arte (linhas 029 a 032) a partir da ideia inicial trazida pelo aluno. Esses elementos "fundamentação teórica" e "estado da arte" apontam para um esforço de Karen em enquadrar a proposta do estudante a um modelo acadêmico, marcado por uma forma específica de ver e lidar com o conhecimento (ZAVALA, 2010) e que está alinhado com o conceito de ciência apresentado pelo Professor Sandro.

Karen era conhecedora dos modelos culturais da academia, por isso suas interagências respondiam em alguma medida a esses modelos já conhecidos por ela e, ao mesmo tempo, projetavam uma possível resposta de Jon Snow com relação ao refinamento de sua ideia inicial.

A definição temática foi a primeira etapa do percurso de Jon Snow e Karen. Depois dessa fase, os participantes empenharam-se

no desenvolvimento do trabalho, primeiramente com a delimitação de problemática, objetivos, metodologia e cronograma, e depois com a execução propriamente dita do planejamento. Para apresentar de modo geral como se deu esse percurso, passo a relatar em ordem cronológica as ações realizadas pelos participantes nos encontros de orientação que acompanhei. Recordo que meu enfoque está centrado nos encontros cuja pauta central foi a escrita do TCC, que poderiam ser consideradas como conversas sobre escrita (LILLIS, 2008), e menciono ainda algumas ações em termos de trabalho com a escrita que antecedem e/ou sucedem os encontros de orientação que puderam ser registrados por mim. A figura 6 apresenta a organização cronológica dos encontros de orientação da dupla que acompanhei.

Figura 6 – Cronologia dos encontros de orientação de Jon Snow



Fonte: elaborado pelo autor.

O meu primeiro acompanhamento de uma sessão de orientação da dupla foi no dia 22 de março de 2018 (**Encontro 1**). Nesse encontro, que ocorreu na sala de Karen no período vespertino, a pauta principal foi a definição de elementos do TCC como problemática, objetivos, justificativa e metodologia, pois Jon Snow apresentaria sua proposta de trabalho na aula de PFC no dia 10 de abril. Karen e Jon Snow estavam engajados em produzir entendimentos a respeito da escrita a partir de uma versão de texto encaminhada pelo estudante alguns dias antes do encontro para sua orientadora.

Esse encontro pode ser dividido em dois momentos. No primeiro, que compreendeu maior parte do tempo, Karen e Jon Snow construíram entendimentos a respeito do significado de cada um dos elementos que deveriam constar na apresentação do

estudante na aula de PFC. Ao mesmo tempo em que definiam os significados, os participantes também delimitavam o próprio trabalho, isto é, ao construírem o entendimento sobre o que é um objetivo também delimitavam o objetivo do TCC. No trabalho de construir esses entendimentos, Karen era a mais conhecedora dos modelos culturais acadêmicos e, por isso, apresentava e ajudava Jon Snow a entender o significado dos elementos e formulá-los a partir de seu trabalho.

O segundo momento do encontro foi composto pela orientação de Karen a Jon Snow sobre características da escrita acadêmica. Ela destacou que não é recomendado usar figuras de linguagem, fazer afirmações que não possam ser sustentadas com dados ou com citações e usar expressões que minimizem a relevância do trabalho. Essas recomendações de Karen estavam relacionadas à versão de texto encaminhada pelo estudante antes do encontro e foram seguidas de tarefa dada a Jon Snow de adequar esse texto e preparar a apresentação a ser feita na aula de PFC.

No Encontro 1, foi possível vislumbrar que as formas de agir dos participantes foram orientadas à adequação da escrita do trabalho de Jon Snow às formas acadêmicas que eram reconhecidas por Karen e que também estavam de acordo com o princípio de ciência apresentado por Sandro. Isso significa que a orientação dos participantes também estava voltada para uma questão de epistemologia.

Após essa sessão de orientação, Jon Snow, primeiramente, produziu os *slides* para apresentação na aula de PFC e realizou sua apresentação no dia 10 de abril, no período matutino. Jon Snow também trabalhou no arquivo de textos e fez as modificações que entendeu serem necessárias a partir da conversa com Karen. Feitas as modificações, o estudante reencaminhou o texto para a orientadora, e essa versão foi a pauta do **Encontro 2**, no dia 11 de abril 2018. O foco das interações em torno desse texto no encontro foram ajustes dos itens problemática, justificativa, hipóteses, objetivos gerais e objetivos específicos, nessa sequência.

Nesse encontro, Karen chamou a atenção de Jon Snow para dois aspectos que ela havia observado como problemáticos na escrita, a organização e apresentação de informações no texto e a ausência de citação a outros trabalhos.

Com relação ao primeiro aspecto pontuado por Karen, sua orientação a Jon Snow foi se colocar no lugar de alguém que não está inserido no trabalho, pois, segundo ela, ao escrever, Jon Snow aparentemente considerava um interlocutor conhecedor de todo o contexto do trabalho e, por isso, algumas informações que seriam relevantes para o texto estavam omitidas.

Sobre a ausência de citações no trabalho, Karen instruiu Jon Snow quanto à necessidade de apresentar no texto outras vozes, fossem elas de outros autores ou dados estatísticos, que dessem sustentação às suas afirmações. Com essa recomendação, Karen explicitou para seu orientando essa característica da escrita acadêmica, descrita metaforicamente por Zavala (2010) como "cantar com um coro de vozes atrás".

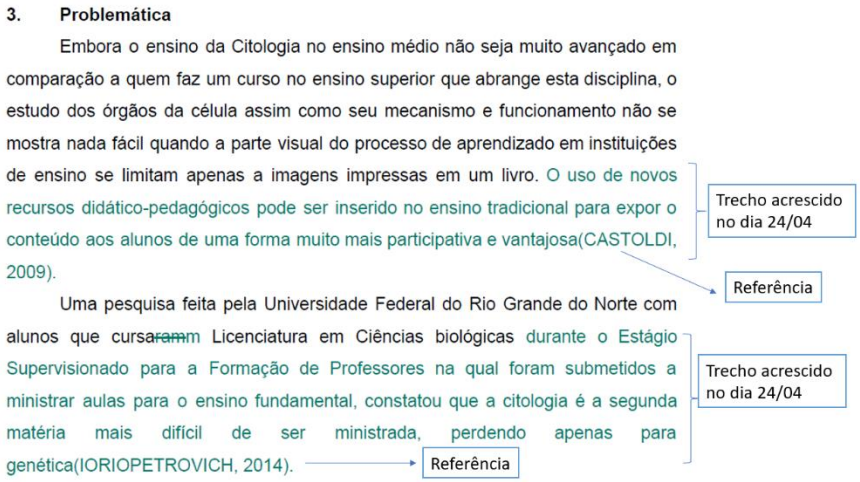
Karen chamou a atenção de Jon Snow sobre esses dois aspectos a fim de que ele os incorporasse na redação dos elementos problemática e justificativa. Mais ao final da orientação, ela comentou com o estudante que, para a versão final, todos esses elementos seriam organizados para formar a Introdução. Nesse momento, Jon Snow demonstrou-se surpreso, pois aparentemente ele não tinha muita clareza de que o que fazia, até então, era parte da elaboração do seu projeto de TCC. Na verdade, após o visionamento integral dos registros gerados com Jon Snow, percebi que ele não teve clareza de que esses elementos (problemática, justificativa, hipótese, objetivos) iriam compor a introdução até a versão final, mesmo com menções de Karen sobre isso ao longo de alguns encontros. A professora pontuou de forma mais enfática isso na sessão de orientação após a pré-banca (Encontro 7).

Karen percebeu que Jon Snow ficou incomodado com as dificuldades para adequar sua escrita às expectativas da escrita acadêmica mais ao final da sessão de orientação. Ela, então, sugeriu que ele começasse a projetar o ambiente virtual em que ficaria

hospedado o recurso tecnológico para descansar um pouco da atividade de escrita.

Depois do Encontro 2, Jon Snow voltou a trabalhar na escrita de seu texto, porém de forma menos intensa, conforme sugestão de sua orientadora. Até o dia 26 de abril de 2018, quando teria um novo encontro para discutir o TCC (Encontro 3), o estudante dedicou-se a projetar o ambiente virtual que serviria à tecnologia que ele desenvolvia. Com relação à versão de texto editada por Jon Snow pela ocasião do Encontro 3, as modificações foram pequenos ajustes textuais de ordem gramatical e alguns acréscimos de informações a partir de artigos lidos pelo estudante. Destaco que essas informações acrescentadas pelo estudante apresentavam referência a outro texto no final do parágrafo, conforme demonstrado na Figura 7, uma edição de texto feita no dia 24 de abril de 2018.

Figura 7 – Recorte de DTX_05_jon snow



Fonte: banco de dados da pesquisa

No Encontro 3, a dupla se debruçou sobre a versão do texto escrito por Jon Snow. As recomendações de Karen, nesse encontro, reforçavam a importância de buscar sustentação na voz de outros autores para aquilo que se escreve no texto acadêmico. O ponto

abordado pela orientadora que se mostrou mais relevante nesse encontro foram as orientações sobre a próxima etapa para elaboração do TCC, a Fundamentação Teórica/ Revisão de Literatura. Para essa parte do TCC, Karen elencou com Jon Snow os pontos que deveriam ser abordados e os listou no arquivo de texto do aluno nos seguintes termos: (i) como a tecnologia está sendo utilizada nos processos de ensino e aprendizagem, (ii) o que já existe de recurso tecnológico para o ensino de biologia – citologia, (iii) quais as vantagens e desvantagens da aplicação de tecnologias no processo de ensino e aprendizagem, (iv) trabalhos correlatos.

A tarefa de Jon Snow, após esse encontro, foi iniciar a seção de fundamentação teórica de seu TCC e, ao mesmo tempo, encaminhar a produção do ambiente virtual.

Após o encontro de orientação, Jon Snow retomou seu texto e renomeou o arquivo como "TCC com referências". A mudança no nome do arquivo sinaliza que o estudante passou a atribuir maior relevância para a necessidade, destacada por Karen, de trazer outras vozes para sustentarem a sua própria voz no texto. Assim como demonstrado na Figura 6, Jon Snow incluiu as referências sempre ao final do parágrafo. Essa ação pode indicar uma forma inicial de lidar com a orquestração de vozes (ZAVALA, 2010) na escrita do TCC, pois essa forma de referenciar não permite identificar de que maneira a palavra do estudante e a palavra do outro foram articuladas, isto é, não era possível identificar as demarcações entre as vozes. A escrita da seção de fundamentação teórica foi organizada por Jon Snow como forma de resposta aos tópicos elencados por Karen no arquivo de texto.

Os encontros de orientação que aconteceram nos dias 17 de maio de 2018 (Encontro 4), 26 de maio de 2018 (Encontro 5) e 16 de agosto de 2018 (Encontro 6), embora não tenham tomado a escrita do TCC propriamente dita como pauta, foram visionados por mim a fim de um olhar mais abrangente sobre o percurso de escrita de TCC Jon Snow.

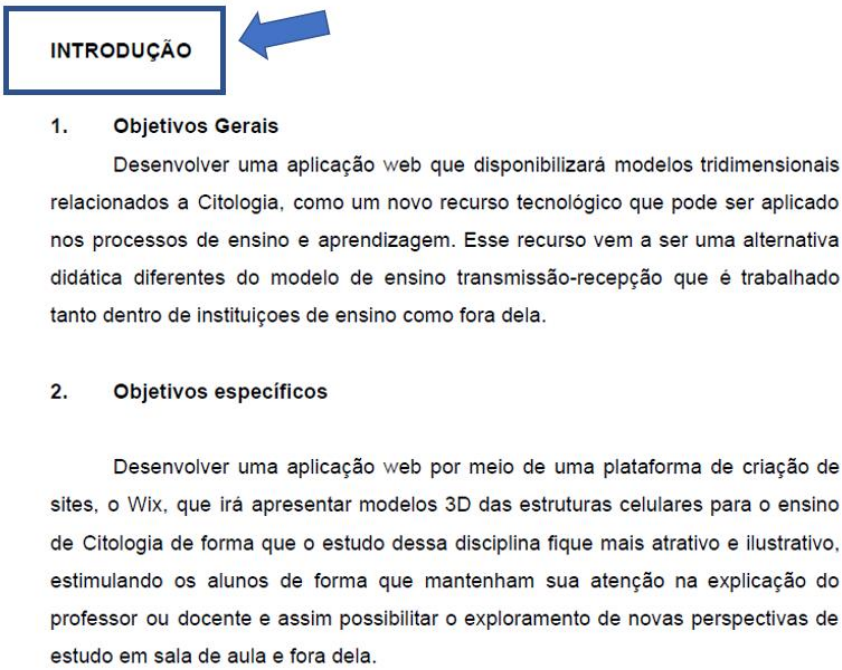
No Encontro 4, a pauta foi voltada para a construção do espaço virtual que hospedaria os modelos celulares. **Nos encontros 5 e 6**,

a pauta principal foi também o conteúdo do ambiente virtual que era desenvolvido, mais especificamente o seu conteúdo escrito. Na dinâmica de construção e negociação de sentidos para a escrita do conteúdo, chamou-me a atenção uma orientação que Karen fez a Jon Snow e que já era pontuada pela orientadora na escrita do TCC em si. Trata-se da consideração de um interlocutor que parecia ser compreendido de formas diferentes para os dois participantes. Para Karen, o interlocutor da plataforma digital poderiam ser professores de Biologia. Já para Jon Snow, esses leitores não pareciam tão claros.

Ainda sobre o Encontro 6, os participantes conversaram sobre a participação de Jon Snow em dois eventos, um local e o Evento Estadual. Essa conversa tratou sobre um trabalho de escrita de textos acadêmicos paralelo à escrita do TCC que, embora tenha sido também acompanhada por mim, não entraram no escopo desta pesquisa como dados, mas sim como informações complementares para compreensão do percurso de escrita de Jon Snow.

Cabe destacar ainda que, ao longo do período que se estendeu desde Encontro 3 até o Encontro 6, os participantes também trabalharam *on-line* em algumas adequações do TCC que visavam à pré-banca, que aconteceu no dia 14 de setembro de 2018. Destaco como dado de escrita relevante desse período o DTX_10, representado na Figura 8, que foi o documento encaminhado para os membros da pré-banca e elaborado a partir das considerações de Karen ainda no Encontro 3. Nessa versão, Jon Snow acrescentou o título "Introdução" na parte inicial do texto encaminhado. Aparentemente essa foi a forma como ele elaborou a informação de Karen de que tudo "viraria a introdução". Karen não interviu nesse momento, mas deixou pontuado no Encontro 7, em 01 de novembro de 2018, que a "Introdução está com cara de projeto". Os membros da pré-banca, durante a arguição, questionaram essa forma de organização e fizeram algumas sugestões para reorganizar a introdução.

Figura 8 – Recorte de DTX_10_jon snow



INTRODUÇÃO

1. **Objetivos Gerais**

Desenvolver uma aplicação web que disponibilizará modelos tridimensionais relacionados a Citologia, como um novo recurso tecnológico que pode ser aplicado nos processos de ensino e aprendizagem. Esse recurso vem a ser uma alternativa didática diferentes do modelo de ensino transmissão-recepção que é trabalhado tanto dentro de instituiçoes de ensino como fora dela.

2. **Objetivos específicos**

Desenvolver uma aplicação web por meio de uma plataforma de criação de sites, o Wix, que irá apresentar modelos 3D das estruturas celulares para o ensino de Citologia de forma que o estudo dessa disciplina fique mais atrativo e ilustrativo, estimulando os alunos de forma que mantenham sua atenção na explicação do professor ou docente e assim possibilitar o exploramento de novas perspectivas de estudo em sala de aula e fora dela.

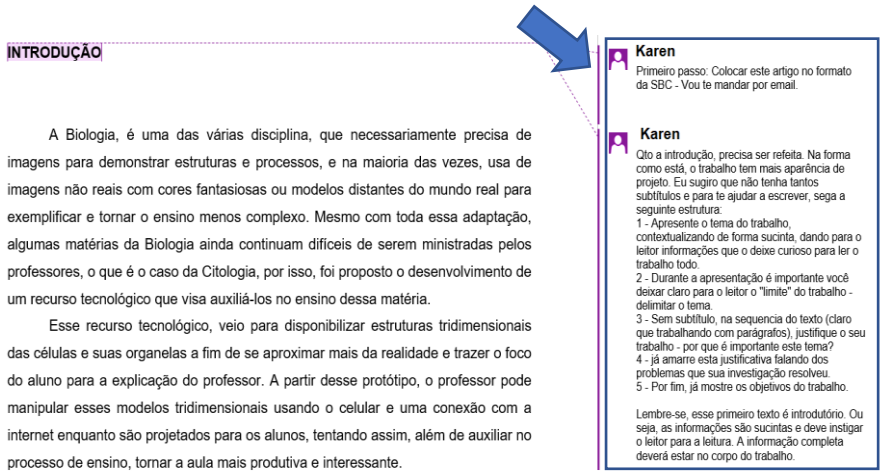
Fonte: banco de dados da pesquisa

O Encontro 7 foi o último realizado pelos participantes. Ele aconteceu após um hiato de encontros presenciais entre Karen e Jon Snow que se estendeu desde o dia da pré-banca, em 14 de setembro, até o início de novembro. Esse período foi menos movimentado, pois Jon Snow estava envolvido com a participação nos eventos que já mencionei e ele também estava inscrito para realizar alguns vestibulares e o Enem. Não obstante, Jon Snow trabalhou nas adequações de seu TCC sugeridas pelos membros da pré-banca e teve algumas conversas com Karen por aplicativos de mensagens e e-mail. Nesse último encontro, os participantes tiveram como pauta a última versão encaminhada por Jon Snow (DTX_14_A) alguns dias antes.

Karen orientou Jon Snow nesse encontro para ajustar o texto no formato de artigo da Sociedade Brasileira de Computação (SBC)

e repetiu a solicitação pela modificação da Introdução do trabalho. Na Figura 9, a seguir, é possível ver o comentário que Karen deixou nessa versão de texto. Transcrevi o comentário deixado por Karen depois da figura

Figura 9 – Recorte de DTX_14_A_jon snow



Transcrição dos comentários de Karen

Karen

Primeiro passo: colocar este artigo no formato da SBC – Vou te mandar por e-mail.

Karen

Qto a introdução, precisa ser refeita. Na forma como está, o trabalho tem mais aparência de projeto. Eu sugiro que não tenha tantos subtítulos e para te ajudar a escrever, siga a seguinte estrutura:

1 – Apresente o tema do trabalho, contextualizando de forma sucinta, dando para o leitor informações que o deixe curioso para ler o trabalho todo.

2 – Durante a apresentação, é importante você deixar claro para o leitor o "limite" do trabalho – delimitar o tema.

3 – Sem subtítulo, na sequência do texto (claro que trabalhando com parágrafos), justifique o seu trabalho – porque é importante este tema?

4 – Já amarre esta justificativa falando dos problemas que sua investigação resolveu.

5 – Por fim, já mostre os objetivos do trabalho.

Lembre-se, esse primeiro texto é introdutório. Ou seja, as informações são sucintas e devem instigar o leitor para a leitura. A informação completa deverá estar no corpo do trabalho.

Fonte: banco de dados da tese

Karen e Jon Snow não tiveram outros encontros presenciais após o Encontro 7. As adequações para a versão final do TCC foram feitas por Jon Snow em interação com Karen via aplicativos de mensagens e e-mail. Saliento que Karen é quem deu o acabamento ao texto quanto à formatação segundo as diretrizes da SBC e quanto à organização da seção de Introdução. Em conversa que tive com a orientadora em dezembro de 2018, ela comentou comigo que "no final do ano, foi onde eu vim por a mão para poder terminar [o texto]" (linhas 079-080 de DCV_15_jon snow).

Narrei até aqui o conteúdo dos encontros de orientação que acompanhei da dupla de participantes. Essa narrativa remonta, em certa medida, o percurso de escrita de Jon Snow e Karen. Os encontros de orientação, geralmente, eram organizados com o foco em uma versão de texto encaminhada previamente por Jon Snow, negociação e construção de entendimentos sobre a escrita, e proposição de tarefas a serem executadas pelo estudante.

A seguir, relato do percurso de escrita de Gustavo e Luiz, outra dupla de participantes deste estudo.

3.2 PERCURSO DE ESCRITA DE GUSTAVO E LUIZ

Gustavo era estudante do quarto ano do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio. Seu desempenho na escrita de textos escolares era avaliado geralmente como muito bom. Atualmente (2020), Gustavo é acadêmico do curso de Direito uma universidade privada no Paraná. A decisão pelo curso superior, porém, passou por um período de dúvidas. Em conversas que tive com o participante, ele me relatou que algum curso relacionado às Ciências Humanas, como História, sempre esteve entre seus anseios, penso que por isso tenha optado pelo curso de

Direito. Durante a sua passagem pelo ensino técnico integrado, participou de projetos na área de robótica, mas nunca participou como voluntário em outros projetos de pesquisa.

Quanto à opção pela temática do TCC, Gustavo escolheu trabalhar com uma questão relacionada à História, mais especificamente no período entre as Grandes Guerras com ênfase à ascensão do nazismo na Alemanha e sua relação com a Igreja Católica, pois tinha interesse pelo tema. O estudante trabalhou esse tema a partir da análise de matérias publicadas em um periódico paranaense da década de 1930.

O Excerto 4 apresenta um trecho de conversa que tive com o participante em 11 de abril de 2018.

Excerto 4 – DCV_02_gustavo (1)

027	Rafael	uhum... E como que você, chegou assim ne- nes- nesse
028		tema de pesquisa? por que que isso te chamou
029		atenção?
030	Gustavo	ah professor, desde que eu::, que eu estudei: segunda
031		guerra mundial no: no ensino fundamental, me
032		chamou atenção. É igual eu falei pro professor, não é
033		que eu goste, mas é uma coisa que me chama atenção...
034		por exemplo, até lá eu achava segunda guerra legal, aí
035		quando eu comecei a estudar aqui pra vestibular essas
036		coisas, eu percebi que o que mais me chama:: é o
037		período, antes da segunda guerra... é: é realmente, o
038		nazismo tomando força, como que ele tomou força por
039		quê ele tomou força, entendeu? E eu achei daora (da
040		hora?), aí eu:: aí eu cheguei pro professor luiz e falei,
041		professor, quero fazer alguma coisa relacionada ao
042		nazismo. Aí ele falou assim, olha, eu tenho esse esse::,
043		esse projeto aqui, da gente estuda::r, estudar jornais. aí
044		eu fal-, ele falou assim pra mim, ele me, ele me indicou
045		o *site* lá da:: hemeroteca digital, e falou, procura. vê o
046		que mais te chama atenção. aí eu comecei a fazer
047		pesquisa com palavras-chave é: nazismo, hitler, essas,
048		essas pa-, essas palavras, aí::: cheguei no J-, no jornal
049		

050		diário[50]. aí, eu notei que tinha:, é, até que, é: algumas
051		é:: matérias sobre, sobre a igreja católica, pô, igreja
052		católica, batendo de frente com o nazismo?
053		interessante, aí eu falei ah quero vou estudar isso.
054	Rafael	por que que é interessante?
055	Gustavo	porque, é::, eu acho que é ideias opostas. É tipo assim,
056		o nazismo: ele fala, ah, é, ele, o nazismo não é que ele
057		prega, mas hitler, é: pre- é: fazia os campos de
058		concentração, e o: a igreja católica abomina isso, é:
059		errado. Então é interessante ver as discussões e::
060		tãtãtãtãtãtãtãtã.
061	Rafael	(risos) etecetera, etecetera, etecetera.

De modo parecido com a escolha temática de Jon Snow, Gustavo demonstrou interesse sobre um tema a partir de sua identificação pessoal. Ele passou a se interessar pelo nazismo enquanto estudava para o vestibular (linhas 035), embora já tivesse interesse pela temática das Guerras Mundiais desde o ensino fundamental (linhas 030-032). Também é parecido com o percurso inicial de Jon Snow o fato de Gustavo ter procurado o professor Luiz com uma ideia ampla sobre a temática de seu interesse (linha 040-042). Luiz ratificou a escolha de Gustavo, porém fez algumas orientações no sentido de delimitar naquela temática mais ampla um objeto de pesquisa (linhas 042-046).

A orientação de Luiz foi de estabelecer um recorte histórico e buscar na Hemeroteca Digital[51] da Biblioteca Nacional periódicos da época que tivessem tratado do assunto e identificar algum ponto que chamasse a atenção do estudante. Gustavo fez essa busca por meio das palavras-chave "Hitler" e "nazismo" e chegou a um periódico paranaense da década de 1930, designado nesta Tese pelo nome fictício "Jornal Diário", que mencionava em algumas matérias a Igreja Católica. A partir dessa busca, Gustavo achou

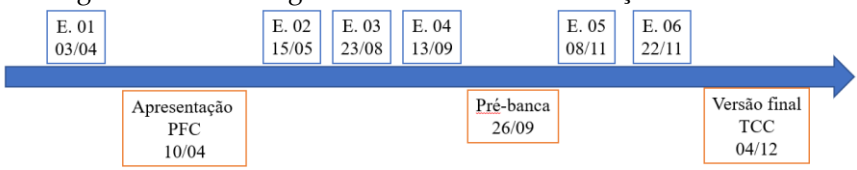
[50] Nome fictício que uso na Tese para me referir ao periódico estudado por Gustavo e Luiz.

[51] Endereço eletrônico da Hemeroteca da Biblioteca Nacional - http://bndigital .bn.gov.br/, acesso em 06 de julho de 2020.

interessante para seu TCC explorar as relações entre nazismo e Igreja Católica presentes naquele jornal.

Após a delimitação temática, os participantes tiveram encontros de orientação em que trataram sobre a condução do estudo e escrita do TCC. Passo a relatar minhas observações a partir desses encontros a fim de reconstruir o percurso de escrita da dupla. A Figura 10 apresenta a organização cronológica dos encontros de orientação da dupla.

Figura 10 – Cronologia dos encontros de orientação de Gustavo



Fonte: elaborado pelo autor

O Encontro 1 da dupla Gustavo e Luiz aconteceu no dia 03 de abril de 2018 na sala de trabalho de Luiz, mesmo lugar onde aconteceram todas as outras sessões de orientação. Nesse encontro, a pauta foi a definição dos elementos problemática, objetivos, hipótese, metodologia e cronograma para serem apresentados como requisito de avaliação na disciplina de PFC no dia 10 de abril. O encontro iniciou com a apresentação de Gustavo sobre os resultados obtidos com uma busca pelos termos "Nazismo" e "Hitler" na Hemeroteca Digital, conforme Luiz lhe havia recomendado na primeira vez que o estudante o havia procurado para conversarem sobre a possibilidade de realizar um trabalho.

Gustavo apontou que, em sua pesquisa, lhe chamou a atenção a recorrência de matérias associadas ao catolicismo. Durante maior parte do encontro, os participantes olharam para os textos recortados por Gustavo de periódicos da década de 1930 para, a partir deles, delinearem os elementos constitutivos do trabalho. Uma das matérias chamou a atenção de Luiz por apresentar temática relacionada a questões de gênero e que apontava para aspectos misóginos de homens nazistas. Por entender que gênero

poderia ser uma possibilidade para pesquisa, Luiz o destacou para Gustavo como alternativa às relações com o catolicismo.

Gustavo, no entanto, percebeu que o foco para as questões de religiosidade seria um caminho mais fácil, pois as menções à Igreja Católica eram mais recorrentes nos resultados de suas buscas na hemeroteca do que a questão de gênero. Além disso, no início do encontro, o estudante já se mostrava mais interessado por esse caminho. Dessa forma, os participantes entenderam que focar nas relações entre o nazismo e a Igreja Católica seria melhor e, a partir dessa decisão, Luiz passou como tarefa para Gustavo realizar mais buscas na hemeroteca com as palavras-chave "catolicismo" e "hitlerismo" e orientou o aluno a prestar atenção na grafia dos termos para fazer as buscas.

Cumpre destacar que em uma das matérias lidas há menção a uma Encíclica do Papa Pio XI[52], em que o Pontífice condenava o nazismo alemão. Luiz destacou que seria também interessante buscar mais informações sobre esse documento. Depois de definida a temática, os dois se voltaram para definição dos objetivos, hipótese e problemática que seriam apresentadas ao professor Sandro. Luiz chamou a atenção de Gustavo que esses itens, embora elaborados para a apresentação, ainda ficariam mais ou menos abertos e poderiam mudar a partir dos novos achados do estudante, inclusive porque se houvesse mais informações sobre a Encíclica papal, o trabalho poderia se voltar para ela.

O Encontro 2 aconteceu no dia 15 de maio de 2018. Nesse encontro, os dois tiveram como pauta discutir os resultados das buscas de Gustavo, que haviam sido encaminhados para Luiz por e-mail alguns dias antes. O arquivo enviado continha imagens com cópia das matérias tiradas do acervo da Hemeroteca Digital. Gustavo apresentou os seus achados e comentou o que encontrou sobre as relações entre nazismo e Igreja Católica, mas pontuou que ainda precisariam refinar a pergunta e o problema a partir do jornal.

[52] Trata-se da Carta Encíclica *Mit Brennender Sorge* (Com Profunda Preocupação), publicada em 1937.

Luiz comentou que seu objetivo havia sido atingido pelo fato de Gustavo ter tido um contato, na sua avaliação, adequado com as fontes, sem leitura de referências bibliográficas prévias que poderiam enviesar o seu olhar. Para o professor, essa forma de contato inicial com a fonte faz com que o pesquisador se depare com uma série de informações que lhe geram perguntas a serem respondidas. Na visão de Luiz, um tema interessante para pesquisa em História é resultado da vontade de organizar o caos das informações. Luiz pontuou que, se Gustavo estivesse satisfeito com o caos a ser organizado, ele havia encontrado o recorte ideal para sua pesquisa.

O comentário de Luiz sinaliza que suas recomendações a Gustavo tinham também finalidade pedagógica com vistas a desenvolver no estudante um comportamento típico de alguém que realiza pesquisa historiográfica. É possível perceber que Luiz se preocupa, não apenas com a realização do TCC, mas também em fazer com que Gustavo passasse por experiências em práticas letradas que lhe possibilitassem entender, ainda que minimamente, o que significa produzir conhecimento historiográfico.

Gustavo optou pelo recorte cujo foco estava na análise de um jornal e descartou trabalhar com a Encíclica sobre a qual seu orientador havia comentado. Luiz ratificou as opções do estudante e apontou para a próxima etapa do trabalho, que foi a leitura de literatura especializada, isto é, estudos da área de História que tivessem seguido caminhos semelhantes. Para tanto, Luiz recomendou a Gustavo interromper, por hora, a busca de matérias na fonte histórica e se dedicar à busca de literatura especializada. O professor sugeriu começar pela leitura e pelo fichamento de livros didáticos que tratassem do período nazista na Alemanha e, quando se cansasse dos livros didáticos, poderia buscar literatura especializada e listá-la sem necessariamente fazer um fichamento.

Luiz argumentou que começar pelos livros didáticos ajudaria Gustavo depois a ler a literatura especializada que, em sua avaliação, "não tem dó do leitor", ou seja, não se preocupa em fazer retomadas muito amplas sobre contextos históricos pela

pressuposição de que o leitor já teria essas informações. O professor advertiu, porém, que os livros didáticos não seriam utilizados como referências para o trabalho.

As tarefas passadas a Gustavo foram mapear as datas das matérias encontradas no jornal em um documento com a data de publicação e o número da edição do jornal, estudar e fazer fichamento de livros didáticos de História e iniciar a busca pela bibliografia especializada. Luiz chamou a atenção de Gustavo para o fato de que *sites* como enciclopédias abertas só deveriam ser usados para pesquisas rápidas e conferência de informações, e orientou o aluno que sempre seria necessário olhar com desconfiança para as informações dessas fontes. Luiz, ao final, pediu que Gustavo gastasse mais energia com os livros didáticos e afirmou que também faria buscas pela literatura especializada.

Quero destacar ainda um fato que me chamou a atenção no final do encontro quando, após anotar as tarefas a serem cumpridas, Gustavo se voltou para Luiz e perguntou, referindo-se às tarefas, "eu vou mostrar isso para o professor?" ao que Luiz respondeu "você vai discutir comigo". As formas verbais usadas na pergunta e na resposta sinalizam que Gustavo estava inserido em uma dinâmica de realização de tarefas distinta daquela que possivelmente ele estava acostumado na escola. Ao perguntar se "mostraria" a tarefa ao professor, Gustavo partiu de um modelo escolar baseado na conferência de atividades por parte do professor. Luiz, por outro lado, disse que ele deveria "discutir" a tarefa, o que demonstra seu esforço em deslocar o estudante para uma outra ação e outro tipo de relação institucional.

Gustavo, após o encontro de orientação, trabalhou na organização das fontes historiográficas em um arquivo único e realizou o fichamento de um livro didático. Esse fichamento foi organizado pelo estudante em forma de tópicos em um arquivo de texto e encaminhado para o orientador antes do Encontro 3, que aconteceu no dia 19 de junho de 2018.

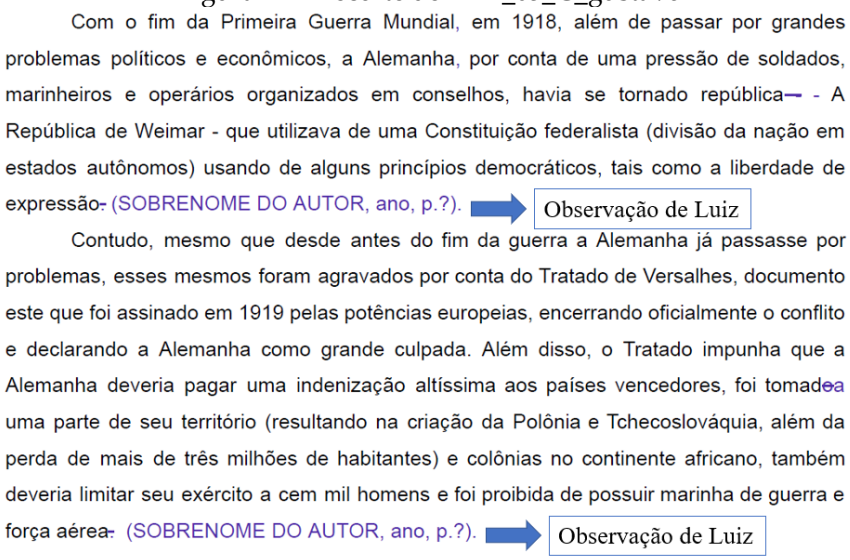
O foco do **Encontro 3** foi planejar, a partir dos fichamentos de Gustavo, a escrita de um capítulo do TCC relacionado à

apresentação do contexto histórico. Luiz sugeriu três pontos a serem desenvolvidos por Gustavo para explicar a ascensão do nazismo alemão: o sentimento de revanchismo pós-guerra, propaganda nacionalista e política de pleno emprego de Hitler. Os pontos apresentados por Luiz procuraram reorganizar os tópicos do fichamento apresentado por Gustavo no sentido de fazê-los responder ao tema delimitado e aos objetivos do TCC.

Luiz solicitou como tarefa para Gustavo a produção do capítulo de apresentação do contexto histórico e chamou sua atenção quanto à projeção de um interlocutor. A orientação de Luiz foi para o estudante considerar que o texto não é escrito para ele próprio e sim para alguém alheio ao trabalho, mas que tem interesse em ler sobre a temática. Luiz também chamou a atenção de Gustavo para o fato de que, depois de escrito, o texto seria, com termo usado por Luiz, "qualificado", com bibliografia especializada.

Após o Encontro 3, Gustavo produziu dois textos diferentes, um sobre "a era Vargas" (DTX_05_B_gustavo) e outro sobre "nazismo" (DTX_05_C_gustavo). Dessa forma, o estudante apresentou os contextos históricos do Brasil e da Alemanha no período de ascensão do nazismo. Além disso, Gustavo começou a listar a bibliografia especializada em arquivo separado, no qual colocava o título do texto e o link onde os textos poderiam ser acessados. Nesse período, ele também começou o fichamento de um dos textos da bibliografia especializada que abordava mais diretamente as relações entre nazismo e catolicismo no Brasil e na Alemanha. Os textos sobre contexto histórico foram compartilhados com o orientador que, no próprio arquivo, pontuou como observações apenas a solicitação para que o estudante indicasse as referências. A Figura 11 apresenta um pequeno trecho do texto sobre nazismo e a observação feita por Luiz.

Figura 11 – Recorte de DTX_05_C_gustavo



Fonte: banco de dados da pesquisa

As anotações de Luiz sinalizam sua preocupação em evidenciar para seu orientando a necessidade de, no TCC, apoiar a sua voz na voz de outros autores. Não à toa, Luiz comentou com Gustavo que, depois o texto seria "qualificado" com referências da literatura especializada. Essa declaração aponta que, na percepção de Luiz, as vozes que podem ser trazidas no TCC são aquelas que encontram uma certa sustentação da comunidade acadêmica, por isso a advertência de não usar informações trazidas de *sites* como enciclopédias livres.

O Encontro 4 aconteceu no dia 23 de agosto de 2018. Gustavo, nesse encontro, aparentava estar preocupado com o tempo e com o que ele apresentaria para a pré-banca no dia 26 de setembro. O encontro foi breve, cerca de 20 minutos, e a conversa dos participantes envolveu duas pautas: a organização do texto do TCC e a preparação da apresentação. A primeira foi a organização de sua produção escrita em um arquivo único, no qual ele juntaria os dois textos produzidos sobre o contexto histórico e iniciaria um novo capítulo sobre as relações entre nazismo e catolicismo no

Brasil e na Alemanha a partir do fichamento de um texto da literatura especializada. Gustavo deveria encaminhar para o professor Sandro esse arquivo. Luiz instruiu Gustavo ainda a preparar esse arquivo com formato de monografia com a inclusão de capa, contracapa e sumário. O professor também orientou Gustavo a indicar para os membros da banca as próximas etapas que realizaria.

Luiz ainda reforçou para Gustavo a importância de organizar a sua escrita a partir da projeção de um potencial leitor alheio ao trabalho. Essa orientação foi feita por Luiz algumas vezes ao longo dos encontros de orientação no sentido de explicitar para Gustavo que o texto poderia ser lido – e foi lido pelos membros da pré-banca – e que o leitor deveria conseguir entendê-lo. Luiz inclusive orientou Gustavo para que cada vez que sentisse necessidade de explicar algo no texto, o fizesse.

A segunda pauta foi a discussão dos participantes sobre a organização dos *slides* para a apresentação na pré-banca que, segundo comentou Luiz, seria parecido com o já apresentado em outro momento na aula de PFC, com a diferença de que o estudante deveria pontuar quais etapas do trabalho já havia concluído e quais estavam em andamento.

As tarefas de Gustavo, após o encontro, foram, então, organizar um único arquivo com os textos já produzidos e preparar os *slides* para apresentação na pré-banca.

Depois do Encontro 4, Gustavo organizou um arquivo com a formatação do TCC como uma monografia, com capa, contracapa, resumo e sumário além dos capítulos solicitados pelo orientador, mas não preparou os *slides* que usaria na apresentação na pré-banca. Assim como solicitado por Luiz, no texto, o estudante fez indicações para a banca sobre as próximas etapas que seriam realizadas. Gustavo enviou esse arquivo de texto para Luiz que, em sua leitura, fez sugestões de reescrita em balões. Todas as sugestões foram acatadas por Gustavo, que reorganizou o texto e o reenviou para Luiz alguns dias antes do encontro de orientação seguinte,

Encontro 5, que aconteceu no dia 13 de setembro de 2018 e foi o último antes da pré-banca.

No Encontro 5, o foco dos participantes foi o planejamento da apresentação de *slides*. Inicialmente, Luiz explicou para Gustavo como uma pré-banca acontecia. Ele instruiu Gustavo que, no primeiro momento, o estudante apresentaria o que já havia feito no TCC e quais etapas ainda faltavam. Depois, os professores membros da banca fariam algumas perguntas e sugestões sobre o trabalho e que Gustavo poderia estar aberto e acatar as sugestões da banca.

Os participantes demoram um pouco mais na explicitação dos procedimentos metodológicos que foram adotados por Gustavo em sua pesquisa, pois esse tópico deveria ser apresentado na pré-banca e, até então, ainda não tinha sido discutido pela dupla, pois o estudante não havia feito a análise da fonte historiográfica. Luiz explicou para Gustavo que eles se afiliavam à Nova História Política[53], de forma que, segundo Luiz, as etapas metodológicas consistiam em ir para a fonte, encontrar o problema de pesquisa, estudar o contexto histórico e depois voltar para a fonte a fim de aprofundar a análise estabelecendo relações entre fonte e contexto histórico para destacar quais questões se mostravam mais pertinentes.

A tarefa de Gustavo, após esse encontro, foi organizar os *slides* e ensaiar a sua apresentação para a pré-banca. Para isso, Luiz recomendou que ele organizasse os *slides* de forma que o auxiliassem a explicitar o que seria necessário ser explicitado para os membros da banca e ensaiasse as suas falas em casa na frente de um espelho.

A pré-banca de Gustavo aconteceu no dia 26 de setembro, no período vespertino. Gustavo foi elogiado com relação à qualidade textual e cobrado pela ausência da análise da fonte e excessiva

[53] Conforme apresentado por Gustavo em seu TCC, a Nova História Política é caracterizada por aspectos teórico metodológicos que compreendem (i) reconhecer que todo texto carrega tensões políticas expressas por meio do discurso; (ii) compreender que as tensões políticas estão presentes em um contexto histórico específico. (DTX_11_B)

exposição do contexto histórico. A crítica da banca foi que as questões centrais da problemática apresentada por Gustavo, as relações que o Jornal Diário estabelecia entre a Igreja Católica e o Nazismo, ainda não eram visíveis em seu TCC.

O Encontro 6 aconteceu no dia 08 de novembro, após um hiato de pouco mais de um mês. O intervalo de tempo entre a pré-banca e este último encontro foi marcado por um período de provas e recuperações na IFE, que aconteceu na segunda quinzena de setembro, e pela participação de Gustavo no Evento Estadual entre os dias 16 e 19 de outubro de 2018. Nesse período, Gustavo também trabalhou na produção de um pôster para apresentação no Evento Estadual. Além disso, com relação ao seu TCC, Gustavo trabalhou na inserção da literatura especializada em seu texto e de um trabalho analítico prévio com as fontes.

Nesse encontro, os tópicos discutidos foram encaminhamentos para a conclusão do TCC que, nesse momento, precisaria de um fechamento mais relacionado ao estabelecimento das relações entre o Nazismo e a Igreja Católica a partir das leituras realizadas e, por fim, a análise da fonte. Os participantes se engajaram na retomada das matérias analisadas e nos rascunhos de Gustavo a fim de definir formas como a análise da fonte historiográfica poderia ser redigida. Luiz ponderou que, nesse momento, Gustavo poderia fazer os ajustes finais do texto com mais calma e que ele poderia se concentrar um pouco mais no Enem, cujas datas de aplicação em 2018 foram os dias 04 e 11 de novembro. Luiz ainda recomendou que Gustavo se concentrasse na preparação de outros vestibulares que ele também faria.

Como tarefa, foi solicitado a Gustavo realizar a escrita de um capítulo com base na literatura especializada e fazer a análise da fonte, esta última, o ponto mais importante a ser apresentada no trabalho do estudante segundo Luiz. Após o Encontro 6, Gustavo trabalhou no fichamento e na construção do capítulo que estabelecia melhor as ligações entre nazismo e Igreja Católica a partir do contexto histórico tanto do Brasil quanto da Alemanha por meio da literatura especializada. Esse capítulo foi incorporado

ao arquivo que havia sido avaliado na pré-banca e encaminhado para a leitura de Luiz. O capítulo com a análise da fonte histórica, porém, não foi produzido antes do Encontro 7, realizado no dia 22 de novembro de 2018.

O Encontro 7, último encontro de orientação, consistiu no trabalho interacional dos participantes na retomada das matérias que seriam analisadas a fim de dar encaminhamentos relacionados à forma de escrita do capítulo com a análise da fonte. Os demais capítulos escritos por Gustavo e encaminhados para Luiz não tiveram grande destaque no encontro em termos de discussão e proposições de reformulação, pois isso havia sido feito por Luiz em forma de comentários no texto e que foram acatados por Gustavo.

A tarefa de Gustavo, após o Encontro 7, foi sistematizar a análise da fonte e inseri-la como capítulo em seu TCC. Gustavo trabalhou nesses encaminhamentos e enviou o seu texto final para Luiz no início de dezembro de 2018. Destaco que, neste momento, Luiz tomou a liberdade de fazer inclusões e modificações no texto para fins de fechamento e fez de forma mais explícita no capítulo de análise da fonte e na conclusão. O trabalho final foi entregue no dia 04 de dezembro de 2018.

Os relatos feitos até aqui permitem reconhecer algumas similaridades nos percursos de escrita de TCC de Jon Snow e Karen e de Gustavo e Luiz. Essas similaridades podem ser reconhecidas como padrões interação. O primeiro padrão reconhecido é a **delimitação da temática** do trabalho, pois, em ambos os casos, os estudantes procuraram seus professores orientadores com uma ideia mais ou menos ampla sobre o que gostariam de pesquisar, seus professores ratificaram as escolhas e ajudaram os estudantes a transformarem suas ideais em problemas ou objetos de pesquisa.

Jon Snow, por exemplo, apresentou para sua orientadora uma ideia inspirada em uma campanha publicitária de uma série e em um jogo digital. Com a ajuda da orientadora, definiram a partir dessa ideia um objeto de pesquisa: a construção de um recurso tecnológico digital, com modelos de células vegetais em 3D, hospedados em uma plataforma digital e que poderiam ser

manipulados pelo professor na sala de aula por meio de dispositivos espelhados.

Gustavo, por sua vez, chegou até seu orientador com o desejo de "fazer algo sobre o nazismo". Luiz o ajudou a transformar essa ideia inicial em um problema de pesquisa ao lhe indicar a busca por matérias na Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional e, assim, chegaram à delimitação do trabalho como um estudo historiográfico, com análise de fonte de um periódico paranaense da década de 1930, com o objetivo de entender como o jornal apresentou as relações entre nazismo e Igreja Católica.

Embora alguns registros gerados neste estudo apontem que os estudantes pesquisados enxergassem o TCC na IFE como uma etapa a ser cumprida para a conclusão do curso, o maior espaço de participação dos estudantes nas decisões sobre o seu próprio trabalho permitiu que eles atribuíssem outros significados ao TCC. O estudante poderia, por exemplo, optar por um tema com o qual tivesse mais afinidade ou que fizesse parte de um projeto de vida mais amplo, como Jon Snow, que se interessava por tecnologia e hoje cursa Ciência da Computação, e Gustavo, que buscou seu tema de TCC no seu interesse por questões relacionadas às Guerras Mundiais e ao nazismo. Além disso, a possibilidade de participar do Evento Estadual conferia também algum significado a mais ao TCC por parte dos estudantes.

Outro padrão que pôde ser reconhecido foi o cuidado dos professores em orientar os estudantes quanto à **projeção de um potencial interlocutor**, isto é, um potencial leitor do trabalho. Tanto Karen quanto Luiz instruíram seus orientandos a considerarem como potencial leitor do trabalho alguém alheio ao contexto de produção do TCC, o que implicaria apresentar as informações de forma clara e coesa e ainda orientaram os estudantes a considerarem que não escreviam para si próprios.

Para Karen e Luiz, a figura desse interlocutor pode ser entendida como um representante médio (VOLOCHINOV, 2017) da comunidade acadêmica, um interlocutor que não necessariamente é conhecido pelo produtor do enunciado, mas

pressuposto. Ambos, por terem vivências acadêmicas anteriores e serem professores pesquisadores na IFE, podem ter uma projeção mais concreta sobre esse interlocutor virtual, o que pode não ser tão claro para Jon Snow e Gustavo, que ainda não conheciam os modos de participação nessa prática acadêmica de produção do TCC escrito para ser lido por alguém que não necessariamente é seu professor-orientador.

Outro padrão identificado foi a atuação dos professores orientadores em explicitar para os estudantes a necessidade de **buscar sustentação para suas vozes com outras vozes no texto acadêmico**. Embora todo texto seja constituído por várias vozes sociais que nem sempre são explicitadas, o texto acadêmico precisa explicitar algumas daquelas nas quais se ampara, pois são elas que devem prover evidência para o que se quer afirmar (ZAVALA, 2010). Trata-se de uma forma própria de ver e lidar com o mundo e o conhecimento.

Gustavo e Jon Snow fizeram a articulação de suas vozes às vozes dos outros autores por meio de citações, principalmente indiretas, de modo a, na maioria das vezes, posicionar a referência ao final do parágrafo e não usar recursos linguísticos que explicitem as outras vozes como "segundo", "de acordo com", "conforme" etc.

Os três padrões de interação reconhecidos indicam que o que estava em negociação pelos participantes, além das formas linguísticas adequadas para escrever o TCC, eram também formas próprias de se posicionar e produzir conhecimento. Nesse sentido, é possível afirmar que os padrões de interação identificados consistem em esforços mútuos e dialógicos dos participantes com a finalidade de produzir alinhamentos entre a escrita do TCC e o que é legitimado como acadêmico. Nesses termos, proponho análise das sessões de orientação, no capítulo seguinte, em termos de "enquadramentos epistemológicos" para tratar situadamente das formas de interagência e da negociação de identidades dos participantes.

No próximo capítulo, analiso os enquadramentos epistemológicos por meio da triangulação de excertos de fala-em-interação gerados em encontros de orientação (DAV), de trechos das versões de escrita do TCC (DTX) e trechos de conversas que tive com os participantes (DCV). Nesse exercício analítico, busco caracterizar como os modos de interagir dos participantes dão forma a enquadramentos epistemológicos e busco também identificar se esses modos constituem as práticas de letramento acadêmico no percurso de escrita do TCC.

CAPÍTULO 4

INTERAGÊNCIAS EM PRÁTICAS DE LETRAMENTO ACADÊMICO –ENQUADRAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS

Neste capítulo, tenho como objetivo retomar os padrões de interação e analisa-los em termos de enquadramentos epistemológicos, por meio da microanálise de registros de linguagem. No exercício analítico, busco analisar as interagências presentes e constitutivas dos modos de interagir nesses enquadramentos na escrita do TCC.

O capítulo é composto por três seções que correspondem às discussões sobre cada um dos enquadramentos, e, ao final, sistematizo os achados e busco apresentar práticas de letramento constituídas no bojo dos enquadramentos epistemológicos.

4.1 ENQUADRAMENTO EPISTEMOLÓGICO I - DELIMITAÇÃO TEMÁTICA

A delimitação temática diz respeito às negociações dos participantes quanto à necessidade de estabelecer o objeto/problema do trabalho a ser realizado. No caso do contexto analisado, a delimitação temática pode ser de natureza distinta, o que significa que, mesmo que esse enquadramento epistemológico seja um padrão de interação recorrente nos percursos de escrita do TCC dos participantes, há espaço para singularidades por conta das diferentes áreas do conhecimento.

O trabalho de Jon Snow é focado no desenvolvimento de uma tecnologia digital. Há, portanto, dois elementos a serem produzidos: um produto tecnológico e um texto escrito, cuja ênfase é a apresentação do produto e o gênero mobilizado é o artigo científico com formatação segundo a SBC. Já Gustavo tem como foco um trabalho historiográfico de análise de fonte histórica, a

natureza de seu trabalho é mais analítica e o gênero mobilizado para escrita é a monografia.

As singularidades são também marcadas pela possibilidade de o tema do trabalho ser escolhido pelos estudantes. Geralmente os estudantes partem de um assunto com o qual tenham afinidade, que esteja associado a um projeto de vida ou que possa servir para outros objetivos, como viajar com os amigos para um congresso.

O tipo de relação estabelecida entre o estudante e o tema é um fator que influenciou no processo de delimitação temática. Jon Snow, por exemplo, teve mais facilidade para definir o que pretendia fazer em seu TCC, provavelmente por já ter participado de outras práticas de pesquisa em projetos coordenados por sua orientadora, que sempre o reconheceu como um bom programador. Gustavo, por sua vez, teve dificuldades para fazer essa delimitação, por isso dependeu mais da ajuda do orientador para isso. Possivelmente isso tenha se dado por ele nunca ter participado de projetos de pesquisa historiográfica ou tido contato com relatos de pesquisa desse tipo. O estudante tinha interesse por um assunto amplo, que era o período das guerras mundiais e o nazismo, mas seu contato com o assunto sempre se deu no âmbito do currículo escolar nas aulas de História e nos livros didáticos.

Os professores orientadores, quando procurados pelos estudantes com possíveis temas para produzir seus TCCs, validavam as ideias, mas atuavam, junto aos estudantes, para delimitar aquela temática mais abrangente, uma vez que os estudantes, muitas vezes, desconheciam as formas acadêmicas de se delimitar um tema e, a partir disso, formular um problema de pesquisa.

É certo que a intervenção docente resultava em uma forma de lidar com a escrita que poderia ser diferente daquela vivenciada pelos estudantes em contextos escolares de educação básica, em que a delimitação temática do que se quer dizer/escrever em um texto argumentativo, por exemplo, está relacionada a tópicos mais abrangentes, como "consumo de drogas", "mobilidade urbana", "saúde mental na adolescência" etc.

A delimitação temática em uma pesquisa acadêmica está relacionada às formas acadêmicas de se lidar com o conhecimento e com a escrita. Envolve, portanto, uma questão epistemológica. As vivências anteriores dos professores orientadores em contextos universitários, na condição de alunos de graduação e de pós-graduação *stricto sensu*, e também sua atuação na IFE como coordenadores de projetos de pesquisa, extensão e inovação, imersos em práticas letradas do campo acadêmico, podem ser facilitadores para o trabalho de auxílio aos estudantes na delimitação de suas temáticas.

O lugar de conhecedores das regras do jogo do letramento acadêmico, ocupado pelos professores orientadores, leva-me também a considerar que as suas condutas em ajudar os estudantes na delimitação dos seus temas de TCC são determinadas também por um supradestinatário (BAKHTIN, 2016), que é a própria comunidade acadêmica da qual, se não participam, são, pelo menos, conhecedores. Isso significa que há, por parte dos professores, um compromisso com os modelos culturais da escrita acadêmica que conferem ou não legitimidade àquilo que é dito/escrito nesse campo de atividade humana.

A fim de olhar mais situadamente para os modos como os participantes se engajam no trabalho de delimitar a temática, apresento e discuto registros gerados com os participantes do estudo. Retomo, inicialmente, informações apresentadas por Jon Snow no Excerto 2, apresentado no Capítulo anterior, em que o estudante relatou como foi a escolha de seu tema. Em seu relato, foi possível reconhecer sua identificação com o tema escolhido, que o colocou diante de uma possibilidade de trabalho a ser feito, e havia ainda o interesse de Jon Snow em participar do Evento Estadual. Karen concordou com a ideia e atuou para ajudar Jon Snow a delimitar a temática apresentada.

Ao apresentar sua proposta, conforme consta no relato do estudante no Excerto 2, Jon Snow demonstrou ter conhecimento sobre o que queria fazer, de modo que o estudante apresentou à sua orientadora uma proposta parcialmente formatada sobre o

desenvolvimento de um recurso tecnológico para uso didático em aulas de citologia. O relato evidencia, inclusive, protagonismo do estudante na definição de seu trabalho, pois, inicialmente, sua orientadora havia sugerido que ele realizasse um trabalho articulado à Matemática, mas, por avaliar que esse trabalho não teria condições de ser aprovado para participar do Evento Estadual, optou pelo trabalho relacionado à citologia. Nos termos do próprio Jon Snow, "porque isso aqui é top vai passar" (ver linhas 031-032 do Excerto 2).

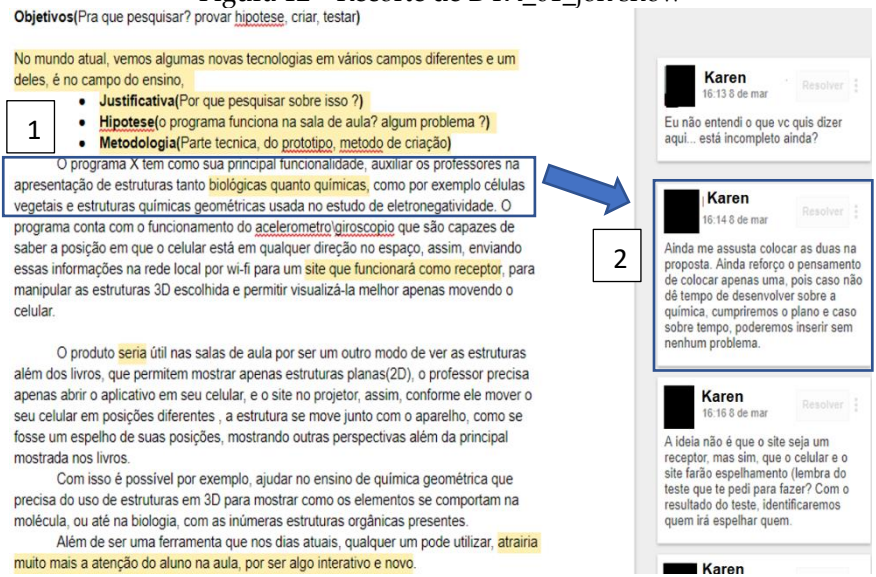
A atuação de Karen na delimitação temática foi mais voltada para adequações da proposta trazida por Jon Snow a especificidades do campo acadêmico, tendo em vista sua consciência acerca de forças que incidem sobre esse campo da atividade humana. No caso do percurso de escrita da dupla de participantes, a força evidenciada que influiu na delimitação temática foi o tempo limitado para realização de todas as atividades que envolvem um TCC, como leituras, escrita e, neste caso, desenvolvimento de uma tecnologia.

As primeiras aproximações de Jon Snow com a escrita acadêmica correspondem à fase de escrita de um esboço de pesquisa solicitado pelo professor Sandro para ser apresentado na disciplina de PFC, no qual deveriam constar os elementos problemática, hipóteses, objetivos, justificativa, metodologia e cronograma. Para elaborar esses itens, a dupla precisou se empenhar em delimitar o que de fato seria realizado no trabalho. O primeiro registro que apresento para discussão é datado possivelmente entre o final de fevereiro e início de março de 2018[54], antes do Encontro 1. Trata-se de uma versão de texto solicitada por Karen a Jon Snow após uma primeira conversa que tiveram sobre o desenvolvimento do TCC e na qual tentavam dar conta dos elementos solicitados por Sandro. O registro é apresentado na

[54] Alguns registros, principalmente os de versões de texto produzidos antes de março de 2018, não possuem data precisa, pois ainda não havia começado o acompanhamento mais sistemático dos participantes no trabalho de campo.

Figura 12, a seguir. Fiz destaques que menciono na discussão e as transcrevi após a apresentação da figura.

Figura 12 – Recorte de DTX_01_jon snow



Transcrição das partes destacadas:

1

O programa X tem como sua principal funcionalidade auxiliar os professores na apresentação de estruturas tanto biológicas quanto químicas, como por exemplo células vegetais e estruturas químicas geométricas usadas no estudo de eletronegatividade. [...]

2

Karen

16:14 8 de mar.

Ainda me assusta colocar as duas na proposta. Ainda reforço o pensamento de colocar apenas uma, pois caso não dê tempo de desenvolver sobre a química, cumpriremos o plano, e caso sobre tempo, podemos inserir sem nenhum problema.

Fonte: banco de dados da pesquisa

Jon Snow considerava que o recurso tecnológico a ser desenvolvido poderia auxiliar professores na demonstração de estruturas tanto biológicas quanto químicas. Essa informação causou preocupação em Karen, como se pode ver no comentário que ela deixou no arquivo (ver destaques). A preocupação de Karen estava relacionada às condições que ambos tinham para o desenvolvimento desse trabalho. Seu comentário mostra também sua compreensão de que, em um trabalho acadêmico, é preciso cumprir um plano de execução, por isso é preciso ter bem delimitado o que se quer fazer para que possa fazer o que é proposto.

O comentário de Karen aponta ainda para o valor que é atribuído à palavra escrita no contexto acadêmico, pois cumprir um plano de execução não está apenas no plano da consciência dos pesquisadores, mas está também em prestar contas acerca daquilo que foi escrito como proposta de trabalho no texto acadêmico.

Esse ponto foi retomado por Karen no Encontro 1. Na ocasião, Jon Snow e Karen tiveram como pauta a versão de texto escrito de Jon Snow (DTX_01_jon snow), cujo trecho foi apresentado na Figura 12.

Excerto 5 – DAV_01_jon snow (2)

164	Karen	então assim o que me me chama atenção aqui naquele
165		teu texto (3,0) é::: (1,0) você colocou aqui que além da
166		estrutura celular (.) a química (2,0) ◦ele não abriu os
167		comentários >aqui ó<◦ (5,0) tanto biológica quanto
168		químicas=
169	Jon	◦◦( )◦◦
170	Snow	
171	Karen	= então eu comentei (.) *me assusta as duas propostas* pelo
172		período de tempo que nós temos
173	Jon	não professora é que esse texto aqui pra baixo (1,0) eu
174	Snow	só usei ele como base pra criar o de cima eu meio
175		desconsi- desconside- desconsiderei >isso está tudo
176		errado< porque a gente já mudou um monte de coisa
177		que está escrito aqui

178 Karen Tá
179 Jon entende?
180 Snow
181 Karen então tá

Nesse trecho da conversa sobre a escrita, a retomada do comentário escrito feito por Karen reforça que o tempo, como uma das condições de execução do trabalho, é uma força que incide sobre a delimitação do tema. Nesse mesmo encontro de orientação, Jon Snow demonstrou estar em processo de compreensão sobre essa característica dos letramentos acadêmicos. No Excerto 6, a seguir, ele sugeriu refazer os modelos celulares a partir de uma estética *cartoonizada* e destacou sua preocupação com o tempo.

Excerto 6 – DAV_01_jon snow (3)

300 Karen [durante] (.) vamos pedir pra elas pra que seja
301 durante a aula (.) quando nós começamos a estudar a
302 biologia a estrutura celular (.) esse conteúdo ele era
303 aplicado no segundo bimestre então a gente tem que
304 correr porque agora com trimestre (1,0) eu estou meio
305 perdida com trimestre eu não sei exatamente como vai
306 ser (.) a gente tem que conversar com elas meio (.) meio
307 rápido
308 Jon eu até estava pensando (.) ( ) depois que eu terminei
309 Snow em dois mil e dezesseis o o negócio de blender lá (.)
310 depois que eu fiz os minicursos né (.) eu ainda sei fazer
311 muita coisa muita coisa no blender eu estava pensando
312 em fazer uma versão dois do que a gente estava
313 fazendo tipo melhorar elas e fazer coisa mais (.)
314 geralmente o que chama muito a atenção hoje em dia é
315 quando três d é meio cartoonizado
316 Karen uhum
317 Jon sabe?
318 Snow
319 Karen uhum
320 Jon lembrando que eu também não tenho tempo pra perder
321 Snow (.) tem muitas coisas

322 Karen é aí eu acho que fica meio complicado porque nós
323 estamos querendo mostrar uma coisa do mundo real
324 dentro do ambiente virtual (2,0) o que você quer dizer
325 com cartoonizado?
326 (2,0)
327 Jon posso dar um exemplo
328 Snow
329 Karen pode claro
330 ((Jon Snow realiza buscas no navegador da internet e
331 mostra imagens para Karen))
332 Jon é o exemplo que vem na minha cabeça tá (.) é só um
333 Snow exemplo
334 (1,0)
335 Jon isso aqui é um jogo que ele é cartoonizado (1,0) ele é em
336 Snow três d mas ele parece um desenho (.) entendeu,
337 Karen [hum:::]
338 Jon [é quando] o três d parece um desenho (.) assim um
339 Snow outro exemplo ((Jon Snow digita))
340 (8,0)
341 Jon olha (3,0) entendeu? (.) é três d
342 Snow
343 Karen º(nossa ele traz mais ainda para a realidade)º
344 Jon é: assim ó (.) eu não garanto que eu consigo fazer isso
345 Snow aqui isso aqui é difícil mas (1,0) é três d mas tem um
346 jeito de desenho (.) entende? Não é igual tipo isso aqui
347 ó ((jon snow digita))(4,0) aqui (.) é um jogo também só
348 que daí ele já parece real (.) não é cartoonizado (2,0)
349 entende?
350 Karen entendi
351 Jon ele é no meio entre o três d e o desenho
352 Snow
353 Karen entendi
354 Jon poderia mostrar outros [exemplos]
355 Snow
356 Karen [qual vantagem] a gente teria
357 pra usar isso?

358	Jon	mais atrativo (4,0) a- (2,0) design né professora (.) a
359	Snow	vantagem é que é mais bonito (.) é igual quando você
360		vai entrar no google play e você quer um programa
361		específico (.) tipo o- o de conversão (.) você clica no
362		ícone mais bonito (2,0) não é verdade?
363	Karen	((orienta-se para o pesquisador)) hoje o site está assim
364		(2,0) ((direciona o olhar para a tela)) então aqui dentro
365		nós temos as galerias (2,0) não não é errei os modelos
366		(1,0) e aqui dentro nós temos os elementos (4,0) ele
367		demora um pouquinho pra carregar (5,0) nossa
368		proposta é trazer isso da tela pra cá ((aponta para
369		smartphone)) e o professor brincar com a mão aqui (.)
370		porque o professor pode estar andando e projetando o
371		que ele está fazendo
372	Rafael	aí tem a imagem na tela lá na frente
373	Karen	e a imagem no projetor
374		(4,0)
375	Karen	jon snow eu de verdade não vejo muito benefício em
376		mudar (2,0) essa imagem
377	Jon	não eu só falei mesmo ( )
378	Snow	
379	Karen	essa imagem nós levamos dois anos pra conseguir a
380		modelagem delas ((orientando-se para rafael))
381		(4,0)

Nesse excerto, Jon Snow indicou ter compreendido que o fator tempo é um dos determinantes para delimitação do que se pretende fazer no trabalho (linhas 320-321), porém o turno transcrito entre as linhas 344 e 349 sinaliza que talvez ele não tenha atribuído a mesma relevância que sua orientadora à possibilidade de não conseguir cumprir um plano de trabalho apresentado. Para Karen, a preocupação em não realizar o que se propõe era maior do que era para Jon Snow.

Karen tomou o turno, entre as linhas 356 e 357, para questionar Jon Snow sobre as vantagens em se fazer os modelos de células *cartoonizados*. A resposta do estudante, nas linhas 358 a 362, foi pautada em questões de "atratividade" e "*design*", ou seja, o critério

era estético. Essa resposta não convenceu Karen, que nas linhas 375 e 376, afirmou não ver benefícios em mudar as imagens, e completou, nas linhas 379 e 380, ao se dirigir a mim, que haviam levado dois anos para conseguir produzir os modelos de células já prontos. Isso aponta a intenção de Karen em otimizar e facilitar o trabalho de desenvolvimento do recurso tecnológico.

Os posicionamentos distintos dos participantes sugerem diferentes práticas de letramento pelas quais circularam e que agora atravessam as suas ações marcando as formas de ser e de interagir. Jon Snow interagiu a partir do lugar de estudante do ensino médio, atento às tecnologias digitais e apreciador da estética desse universo. Além disso, a preocupação com o caráter estético do trabalho poderia estar relacionada com sua experiência anterior nos projetos de pesquisa e o que ele entendia ser viável para aprovação de seu trabalho para participação no Evento Estadual. Karen interagiu a partir de seu lugar de professora-orientadora que é conhecedora e se atenta para os aspectos que conferem, por assim dizer, academicidade para o texto. As interações dos dois, portanto, representam interagências responsivas a práticas anteriores distintas.

Há que se considerar também que as ações linguajeiras são definidas não apenas por aquele de quem elas procedem, mas também por aqueles a quem elas são dirigidas (VOLOCHINOV, 2017). Isso significa que as formas de interagir por meio da linguagem nesses encontros são marcadas tanto como respostas a enunciados e práticas anteriores, quanto pela orientação e expectativa de resposta desse outro diante de quem se interage em presença física ou não.

O encontro de orientação e as interagências sobre a escrita constituem-se, dessa forma, como lugares de negociação de sentidos que evidenciam relações de poder implicadas. Para exemplificar essa afirmação, recordo as interagências de Jon Snow, que apresentou sua ideia de *cartoonização* e buscou sua legitimação por meio de critérios estéticos e associados ao seu objetivo de viajar para o Evento Estadual. Ao afirmar que não tinha tempo a perder

e que podia não conseguir fazer aquilo que se propunha, dá indícios de que reconhecia a relação de poder existente nesse contexto e buscou, então, a aprovação de Karen para sua ideia. Como não obteve a aprovação, o estudante aceitou a sugestão da orientadora.

Afirmar que Jon Snow reconheceu uma relação de poder estabelecida no diálogo entre ele e Karen quanto à tomada de decisões sobre a delimitação do trabalho influenciada pelas condições de realização, como o tempo, não significa que Jon Snow tenha conferido a esse fator o mesmo significado que Karen. Na verdade, as interagências de Jon Snow me levam a considerar que ele legitimava a sua orientadora como uma voz autorizada a dizer o que era possível e o que não era, ou seja, Karen era reconhecida como representante da comunidade acadêmica.

Karen, por sua vez, reconhecia que seu orientando desconhecia os modelos culturais da academia e, por isso, interagia no sentido de enquadrar a sua escrita segundo os modelos acadêmicos. Nesse sentido, ela tornou as condições para realização do trabalho como relevantes para delimitação temática, pois tinha consciência das forças que incidem no campo acadêmico e que tensionam o que se planeja executar com as reais condições que se tem para a execução, o que torna fundamental para delimitar uma temática.

A fim de exemplificar como essa questão ficou materializada na escrita do TCC, apresento no Quadro 14 um trecho da Introdução do TCC feita por Jon Snow (DTX_14_A) - que não havia até esse momento desfeito a separação dos itens objetivos, problemática, metodologia e hipótese - ao lado da versão final do trabalho (DTX_14_C) modificada por Karen, que atuou mais diretamente na formatação e no fechamento dessa seção. Destaquei com as cores azul, verde e vermelho os trechos similares nas duas versões e que foram mantidos e reorganizados por Karen na versão final (DTX_14_C_jon snow). Destaquei com cinza os trechos que foram acrescentados pela orientadora na versão final e sublinhei os trechos que marcam a delimitação temática nas duas versões. O que

mantive em preto na versão inicial, foram trechos suprimidos na versão final.

Quadro 14 – Espelhamento de versões Introdução – Jon Snow

Recorte de DTX_14_A _Jon Snow (Versão inicial de Jon Snow)	Recorte de DTX_14_C_jon snow (Versão final com modificações de Karen)
Introdução A Biologia, é uma das várias disciplina, que necessariamente precisa de imagens para demonstrar estruturas e processos, e na maioria das vezes, usa de imagens não reais com cores fantasiosas ou modelos distantes do mundo real para exemplificar e tornar o ensino menos complexo. Mesmo com toda essa adaptação, algumas matérias da Biologia ainda continuam difíceis de serem ministradas pelos professores, o que é o caso da Citologia, por isso, foi proposto o desenvolvimento de um recurso tecnológico que visa auxiliá-los no ensino dessa matéria. Esse recurso tecnológico, veio para disponibilizar estruturas tridimensionais das células e suas organelas a fim de se aproximar mais da realidade e trazer o foco do aluno para a explicação do professor. A partir desse protótipo, o professor pode manipular esses modelos tridimensionais usando o celular e uma conexão com a internet enquanto são projetados para os alunos,	**1. INTRODUÇÃO** A Biologia, é uma das várias disciplinas que, necessariamente, requer um maior apoio para melhor garantir o aprendizado. Apesar das tentativas de atualização e especialização dentro do Ensino de Biologia, esta área é tida ainda como uma ciência que se apresenta completamente ou parcialmente desvinculada das relações e/ou aplicações de seus conceitos ao cotidiano dos alunos, sem oferecer muitas vezes a oportunidade aos aprendizes de refletir sobre novos conhecimentos estruturados em sala de aula [KRASILCHIK 2008]. De acordo com a ementa escolar tanto do ensino fundamental como do ensino médio, o estudo de Citologia é imprescindível para a formação dos alunos, porém, o estudo das organelas celulares

tentando assim, além de auxiliar no processo de ensino, tornar a aula mais produtiva e interessante.

A matéria selecionada como foco do desenvolvimento foi a Citologia, porque ela é a segunda mais difícil de ser lecionada, e nos livros didáticos, utiliza de muitas imagens, e é aí que entra o problema. Essas imagens são planas e abstratas o que pode fazer com que os alunos não entendem direito, e percam o interesse pela explicação do professor.

1.Objetivos Gerais

Desenvolver um site que disponibilizará modelos tridimensionais relacionados a Citologia, como um novo recurso tecnológico que poderá ser aplicado nos processos de ensino e aprendizagem para que esse recurso venha a ser uma alternativa didática diferente do modelo de ensino tradicional que é trabalhado tanto dentro de instituições de ensino como fora delas.

2.Objetivos específicos

Desenvolver uma aplicação web por meio de uma plataforma de criação de sites, o Wix, que irá apresentar modelos 3D das estruturas celulares para o ensino de Citologia, assim, fazendo com que o estudo dessa matéria fique mais atrativo e ilustrativo, estimulando os alunos de forma que mantenham sua atenção na explicação do professor e assim

assim como seu mecanismo e funcionamento não se mostra nada motivadores quando a parte visual do processo de aprendizagem se limita apenas a imagens planas. O uso de novos recursos didático-pedagógicos inseridos na sala de aula é capaz de gerar um interesse e a motivação em querer aprender, possibilitando uma aula mais participativa e produtiva para o aprendizado dos alunos [CASTOLDI e POLINARSKI 2009].

Em uma pesquisa feita pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte com alunos que cursam Licenciatura em ciências biológicas durante o estágio supervisionado para a formação de professores, os alunos foram submetidos a ministrar aulas para o ensino fundamental, que constatou que a citologia é a segunda matéria mais difícil de ser ministrada, ficando atrás somente da genética [IORIOPETROVICH 2014].

É nesse momento que a quantidade de recursos tecnológicos como metodologias de ensino deve ser mais variada, na Citologia

possibilitar o exploramento de novas perspectivas de estudo em sala de aula e fora dela. Esses modelos são criados no blender, um software de modelagem 3D gratuito.

3.Problemática

De acordo com a ementa escolar tanto do ensino fundamental como o do médio, o estudo de Citologia é imprescindível para a formação dos alunos, porém, o estudo das organelas celulares assim como seu mecanismo e funcionamento não se mostra nada motivadores quando a parte visual do processo de aprendizado se limitam apenas a imagens planas. O uso de novos recursos didático-pedagógicos inseridos na sala de aula é capaz de gerar um interesse e a motivação em querer aprender, possibilitando uma aula mais participativa e produtiva para o aprendizado dos alunos(CASTOLDI e POLINARSKI, 2009, p. 8).

Em uma pesquisa feita pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte com alunos que cursam Licenciatura em Ciências biológicas durante o Estágio Supervisionado para a Formação de Professores, os alunos foram submetidos a ministrar aulas para o ensino fundamental, que constatou que a citologia é a segunda matéria mais difícil de ser ministrada, ficando atrás somente da encontramos uma escassez de material visual para o estudo das células, ainda mais em uma matéria onde a maior parte do conteúdo é visual. Desse modo o aprendizado conta com a imaginação do aluno, então fica a pergunta, o professor tem a certeza de que o aluno conseguiu ter uma imaginação correta da estrutura tendo em base apenas imagens planas de um livro?

Em busca de eliminar esta incerteza, os professores sempre estão à procura de novos recursos tecnológicos que consigam prender a atenção dos alunos e assim oportunizar um aprendizado melhor nas salas de aula. O uso de modelos didáticos para o ensino em sala de aula possibilita uma maior fixação de fenômenos complexos e concretos mentalmente, tornando a aula mais produtiva e, neste contexto, o uso de estruturas em três dimensões pode auxiliar o professor complementando sua aula [MEDEIROS 2012].

Medeiros (2012) ainda complementa que a Citologia tem um nível de

genética(IORIOPETROVICH, 2014, p.5). É nesse momento que a quantidade de recursos tecnológicos como metodologias de ensino devem ser mais variadas, na Citologia encontramos uma escassez de material visual para o estudo das células, ainda mais em uma matéria onde a maior parte do conteúdo é visual. Desse modo o aprendizado conta com a imaginação do aluno, então fica a pergunta, o professor tem a certeza de que o aluno conseguiu ter uma imaginação correta da estrutura tendo em base apenas imagens planas de um livro?. **4.Justificativa** Os professores sempre estão a procura de novos recursos tecnológicos que consigam prender a atenção dos alunos e assim oportunizar um aprendizado melhor nas salas de aula. O uso de modelos didáticos para o ensino em sala de aula possibilita uma maior fixação de fenômenos complexos e concretos mentalmente, tornando a aula mais produtiva, e neste contexto, o uso de estruturas em três dimensões pode auxiliar o professor complementando sua aula (MEDEIROS, 2012, p. 7). O desenvolvimento de uma aplicação web que disponibiliza modelos em 3D pretende criar um novo viés para o professor, auxiliando a ilustrar os conteúdos de uma forma muito mais	complexidade, consideravelmente grande para os alunos, por ser muito abstrata, torna o seu estudo em sala de aula difícil para ser explicada em imagens planas e que por falta de uma perspectiva manipulável, se torna menos instigante para quem tenta aprender. Vale salientar que em uma matéria muito visual como a Citologia o uso de microscópios pode ser requisitado, para que o aluno veja como são as células no mundo real. Porém, quando a escola não dispõe desses equipamentos, o uso de novos recursos ou metodologias pode ser bem-vindo, isso acontece não só na citologia, mas também em outras disciplinas que por sua complexidade precisam de recurso tecnológico. Considerando que o uso de uma aplicação que disponibiliza modelos em terceira dimensão (3D) no processo de ensino e aprendizagem pode criar um novo viés para o professor, auxiliando a ilustrar os conteúdos de uma forma muito mais envolvente e interativa, propõem-se esta pesquisa, que tem por objetivo

envolvente e interativa, e dessa maneira, chamando o foco do aluno para a aula. A Citologia tem um nível de complexidade, consideravelmente grande para os alunos, por ser muito abstrata, torna o seu estudo em sala de aula difícil para ser explicada em imagens planas e que por falta de uma perspectiva manipulável, se torna menos instigante para quem tenta aprender. Vale salientar que em uma materia muito visual como a Citologia o uso de microscópios pode ser requisitado, para que o aluno veja como são as células realmente são no mundo real. Porém, quando a escola não dispõe desses equipamentos, o uso de novos recursos ou metodologias pode ser bem vindo, isso acontece não só na citologia, mas pode acontecer também em outras disciplinas que por sua complexidade precisam de recurso tecnológico (MEDEIROS, 2012, p. 7). [...]	desenvolver uma aplicação web por meio de uma plataforma de criação de sites (Wix), que irá apresentar modelos 3D das estruturas celulares para o ensino de Citologia e permitir espelhar a apresentação deste site em um projetor, por meio de um dispositivo móvel. O teor acadêmico desta pesquisa, o tempo disponível para a sua conclusão e a disponibilidade dos recursos de hardware e software para o desenvolvimento, impõem algumas limitações, tais como: (1) foram consideradas apenas estruturas da célula vegetal; (2) considerando um desenvolvimento de baixo custo, são utilizados apenas ferramentas livres para o desenvolvimento do site e espelhamento; (3) a avaliação da aplicabilidade não será realizada nesta etapa. [...]

Fonte: elaborador pelo autor

O conteúdo do Quadro 14 corrobora o argumento de que a delimitação do tema do TCC é mais determinada por Jon Snow do que por Karen, pois as modificações feitas pela orientadora na versão final foram realocações de partes do texto sem alteração de conteúdo. Jon Snow, conforme comentei, tinha uma ideia mais formatada sobre o que queria fazer no TCC do ponto de vista do

desenvolvimento do recurso tecnológico, porém apresentava dificuldades com a escrita. Ele legitimava Karen como alguém capaz de ajudá-lo nesse aspecto, por isso o estudante ratificou as considerações da orientadora com relação àquilo que era mais específico do letramento acadêmico.

Quanto à atuação de Karen, ela se deu em função de um orientando que sabia o que queria fazer, mas precisava de sua ajuda para a escrita do TCC, o que se evidenciou no modo como interferiu na delimitação do tema. A ênfase de sua atuação recaiu mais sobre questões que poderiam ser cobradas pela comunidade acadêmica no que tange à escrita. Desse modo, reforço que as formas de interagir dos participantes foram determinadas na relação com o(s) outro(s).

Destaco que, mesmo conhecedora dos modelos culturais que orientam a escrita acadêmica, ao reorganizar a seção de Introdução do trabalho na versão final, Karen preservou grande parte daquilo que havia sido escrito por Jon Snow, inclusive a forma como o estudante posicionou as referências a outros textos no final dos parágrafos, exceto a segunda referência a "Medeiros (2012)", no sexto parágrafo da versão final do TCC.

Com relação ao processo de delimitação temática de Gustavo, diferente de Jon Snow, esse foi mais marcado pela atuação do orientador no processo de definição do objeto e na formulação da pergunta do que na escrita, o que pode ter relação com o fato de Gustavo não ter sido participante de outros projetos institucionais, portanto desconhecia alguns procedimentos de pesquisa, mas era avaliado como bom escritor de textos escolares.

O Excerto 7 é um trecho do Encontro 1, que teve como foco a elaboração dos elementos problemática, objetivos, hipótese, justificativa, metodologia e cronograma. O recorte de fala-em-interação que apresento a seguir mostra a forma como a problemática do TCC foi construída interativamente pelos participantes e evidencia a participação de Luiz como determinante.

Excerto 7 – DAV_01_gustavo (1)

063	Gustavo	é porque o tema no caso a gente já tem (.) os objeti:vos
064		ain:da <u>não</u> (.) problematização talve:z
065	Luiz	mas qual seria por exemplo com base no que a gente
066		viu ho:je com a fonte que você tem (1,5) qual
067		problema provisó:rio a gente teria para a gente
068		apresentar num primeiro momento pro sandro
069		mesmo que ele se transfo:rme em outra coisa ou (que
070		ele seja readequado) (3,0) a partir daquela notícia que
071		a gente leu lá
072	Gustavo	do do nazismo do papa
073	Luiz	é
074	Gustavo	ºproblema?º puts professor eu sou perdido nessas
075		paradas
076	Luiz	qual pergunta provisória você poderia fazer mesmo
077		que depois a gente deixe isso ou mude <u>não</u> mudar
078		completamente
079	Gustavo	((escrevendo)) <qual a relação> ºnão é relaçãoº
080	Luiz	vai qual a relação ou
081		(2,0)
082	Gustavo	((escrevendo)) <qual a>
083	Luiz	como
084		(1,5)
085	Gustavo	como é (0,8) é compreendido >não não é
086		compreendido< MEU DEUS (.) é- eu entendi (.) é tipo
087		a relação do: do nazismo com é com (0,5) é não é fala
088		assim né ou é ( )
089	Luiz	não (.) pensa aí numa pergunta que relaciona o seu
090		tema que é igreja católica e nazismo e jornal (1,0) você
091		tem três pontas=
092	Gustavo	ºmeu deusº hh
093	Luiz	=agora faz a pergunta (2,0) como o jornal (1,0) [o dia]
094	Gustavo	[o dia]
095		(1,0) ºdeixa eu ir anotandoº ((escrevendo)) ºº<como o
096		jornal> ((para de escrever)) (1,0) descreve? descr- não
097	Luiz	não descrever não né <como o jornal o di:a>
098	Gustavo	º(se posiciona também não)º (1,0) tenta
099	Luiz	Relacio:na (.) pode ser relaciona

100 (1,0)
101 Gustavo relaciona
102 Luiz relacio:na o nazi:smo ou o proce:sso de crescimen:to
103 ou de implantação do nazismo alemão (0,5) porque
104 afinal a gente está falando aqui do período pré-guerra
105 (2,0)
106 Gustavo ((escrevendo)) º º( )º º
107 Luiz e aí você vai explicar para o professor que você está
108 interessado nesse per[í:odo pré-guerra]
109 Gustavo [(período do que professor?)]
110 Luiz de implantação do nazi:smo
111 (5,0)
112 Gustavo espera aí é (1,0) >que ano que é?< trinta e seis
113 Luiz trinta e seis
114 Gustavo aí ele já não tinha ganhado as eleições?
115 (2,0)
116 Luiz já né?
117 Gustavo já
118 Luiz já (1,0) mas aí [depois a gente vê]=
119 Gustavo [tá tá tá]
120 Luiz =vamos para o gera:l
121 Gustavo ((escrevendo)) <implantação>
122 (4,0)
123 Gustavo *como o jornal o dia relaciona o nazi:smo ou o processo de*
124 *implantação do nazi:smo*
125 Luiz ao (1,0) ou à
126 Gustavo a igre- º>não<º
127 Luiz sim pode ser
128 Gustavo a igreja
129 Luiz coloca de forma simples=
130 Gustavo tá
131 Luiz =depois a gente
132 Gustavo (depois é) o nazismo (escrevendo)º<a igreja católica>º
133 (2,0)
134 Luiz ou aos posicionamentos da igreja católica
135 (9,0)
136 Luiz isso é uma perguntona
137 (3,0)

No relato que fiz no Capítulo anterior sobre este encontro, pontuei que os participantes haviam olhado para as matérias encontradas por Gustavo em um periódico da Hemeroteca Digital e procuravam delimitar o que fariam no trabalho. O estudante havia chamado a atenção para o fato de haver várias menções ao catolicismo, e o professor havia destacado a possibilidade de se pesquisar uma Encíclica papal que se opunha a práticas nazistas, ideia que foi descartada depois. Como havia necessidade de preparar uma apresentação dos itens já mencionados para a aula de PFC no dia 10 de abril, era preciso que os participantes tivessem uma definição, ainda que provisória, sobre a delimitação temática do trabalho para poderem seguir com as próximas etapas.

Luiz, a partir da linha 065, iniciou o trabalho interacional a fim de ajudar Gustavo a delimitar seu trabalho para fazer a apresentação na aula de PFC, uma vez que o estudante demonstrou estar em dúvida com relação à delimitação do tema da pesquisa (linha 063-064). Além disso, nas linhas 074 e 075, Gustavo explicitou sua dificuldade em compreender o que significa um problema de pesquisa ao afirmar "puts, professor, eu sou perdido nessas paradas".

As interagências dos participantes ao construir a delimitação do trabalho evidenciam os papéis ocupados por eles na atividade interacional. Saliento que esses papéis não são constituídos apenas pelo fato de que as ações linguajeiras procedem de um dos interagentes, mas também porque são realizadas em orientação para o outro.

Luiz era mais conhecedor dos modelos culturais dos letramentos acadêmicos e seus turnos foram direcionados a Gustavo que, além de desconhecer as práticas letradas que são típicas do campo acadêmico, também não tinha vivências anteriores em projetos de pesquisa. A posição de Gustavo determinou a forma de interagir de Luiz que percebeu não ser suficiente para delimitar a temática passar essa tarefa para Gustavo ou esperar que o estudante fizesse isso sozinho. Dessa forma, Luiz orientou Gustavo quanto a delimitação temática por

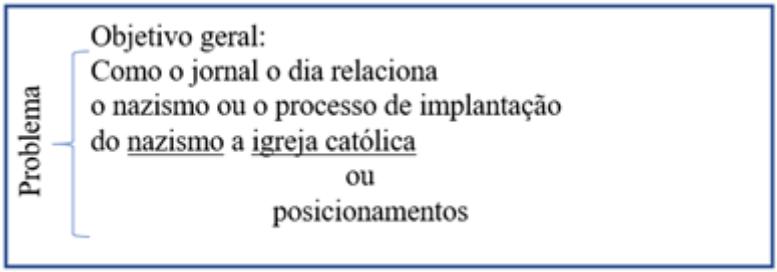
meio de explicitação do conceito de problemática (linhas 076-078), proposição de termos que podiam ser usados ou encaminhamentos (linhas 080, 083, 089-091, 093, 099, 102-104, 125, 129 e 134), avaliações (linhas 089-091, 097 e 127) e silêncios para aguardar o estudante produzir anotações (linhas 100, 105, 111, 115, 122, 133 e 135).

Gustavo, por sua vez, ao interagir orientado para Luiz e para sua meta, que era delimitar a problemática do trabalho, constituiu-se como sujeito que se coloca como aprendiz e legitima a voz do orientador como autorizada a instruí-lo sobre como o TCC pode ser produzido. Assim, seus turnos foram marcados por tentativas de construção da problemática que podiam ou não apresentar reparos (linhas 079-080, 085-088, 094-096, 098, 102-104 e 123), perguntas de confirmação de informações (linhas 109, 112 e 114), concordâncias (linhas 119 e 130) e produção de anotações concomitantes à fala-em-interação (linhas 079, 082, 094-096, 106, 121 e 132).

Na Figura 13, reproduzo[55], com a mesma disposição espacial que o estudante fez os registros em seu caderno, como ficou formulada a escrita da delimitação do trabalho de Gustavo a partir das anotações feitas por ele durante a sessão de orientação.

[55] Por conta dos procedimentos éticos de preservação da identidade dos participantes da pesquisa, não foram utilizados registros de escrita que mostrassem a letra do participante.

Figura 13 – Anotações sobre delimitação temática



Fonte: banco de dados da pesquisa

Junto à formulação da problemática, Luiz chamou atenção para outro aspecto que caracteriza a delimitação temática em um trabalho historiográfico, a circunscrição de um recorte temporal (linhas 102-104 e 107-108). No caso do TCC abordado, tratou-se do período pré-guerra (linha 108) em que houve a ascensão do nazismo e escalada autoritária na Alemanha, que culminou na Segunda Guerra Mundial em 1939. O recorte, então, é a década de 1930.

Vale recordar que, embora Gustavo tenha apresentado, no dia 10 de abril de 2018, na disciplina de PFC, o problema e o recorte temporal definidos no Encontro 1, Luiz havia dito que esses itens eram provisórios (linhas 066-067 do Excerto 7) e que poderiam mudar, uma vez que a recomendação foi que Gustavo continuasse "vasculhando" a Hemeroteca Digital a fim de definir se abordaria também a Encíclica papal. No Encontro 2, foi que os participantes confirmaram a problemática que havia sido formulada e descartaram a Encíclica.

Gustavo, no entanto, teve mais clareza sobre a delimitação temática após Encontro 3, no dia 19 de junho de 2018. Embora tivesse cumprido as tarefas passadas pelo professor Luiz de ler livros didáticos e fazer fichamentos para compreender o contexto histórico do recorte temporal definido para a pesquisa, o estudante não tinha muita clareza sobre o porquê estudava aqueles materiais e de que forma eles responderiam a sua problemática.

O Excerto 8 é um trecho de conversa que tive com Gustavo após Encontro 3. Nesse trecho, Gustavo demonstrou ter entendido

a delimitação temática de seu TCC e suas leituras começaram a fazer sentido para a produção de uma resposta ao seu problema de pesquisa.

Excerto 8 – DCV_04_gustavo (1)

011	Rafael	E fazendo tudo que você já está fazendo você
012		consegue vislumbrar assim ah o meu TCC vai ficar
013		mais ou menos assim? Ou assado?
014	Gustavo	Depois de hoje eu acho que sim. É:: é, eu acho que: é:
015		como eu vo:u é vo:u entender o que aconteceu na:, o
016		que estava acontecendo na época, é: trinta... O que
017		estava acontecendo no Brasil... E vo:u tentar entender
018		por quê aquele jornal escreveu isso e, por quê que ele
019		escreveu daquela forma. Por exemplo, entendendo o
020		que estava acontecendo aqui e o que estava acontecen-
021		, aqui, Brasil, e o que estava acontecendo lá na
022		Alemanha, fica mais fácil. Por exemplo... é que e:u
023		conheço pouco sobre a Era Vargas, mas por exemplo,
024		se estivesse, vamos dizer que estava ruim, pra ser bem,
025		bem simples, bem simplista, e se lá, é: como se fosse
026		mais perto de trinta e nove o nazismo já estivesse
027		bem... podia ser isso, dele, falar bem do nazismo. Se
028		meio que se espelhar entendeu? Que ele ia trazer
029		aquilo pra cá.
030	Rafael	E: das orientações as aulas de TCC tem alguma parte
031		assim que pra você ainda não está claro no seu TCC?
032		Ou daquilo que você está fazendo da sua pesquisa?
033	Gustavo	Como assim professor? Claro?
034	Rafael	O que não está claro assim ah eu estou fazendo isso
035		mas eu não consigo enxergar como é que eu vou usar.
036	Gustavo	Ah até ontem eu não entendi por que eu estava
037		entendendo isso. Por que eu precisava estudar. Porque
038		por exemplo, eu nunca achei que meu TCC ia pra esse
039		caminho. É: estudar uma, eu acho que eu já até falei
040		isso professor... É: estudar uma fonte específica... É:,
041		mas agora eu acho que sim é realmente pra
042		compreender o porquê daquele jornal ter falado
043		daquela forma. Acho que basicamente isso.

O relato de Gustavo, compreendido entre as linhas 014 e 029, mostra que o estudante havia compreendido como as atividades que realizava serviriam para responder à problemática. E o relato que se encontra entre as linhas 036 e 043 indica que Gustavo havia, de fato, assimilado a delimitação de seu problema.

Esses relatos reforçam que, embora Gustavo fosse considerado bom aluno na escola e capaz de escrever bons textos, a falta de familiaridade com práticas letradas típicas da academia, ou mesmo participações anteriores em práticas de pesquisa, podem ter representado uma dificuldade para que o estudante compreendesse a delimitação temática.

Saliento que compreender a delimitação temática do TCC, como um enquadramento epistemológico, não se restringe a conhecer e formular uma problemática, como já havia sido feito no Encontro 1 da dupla. Na verdade, a delimitação temática envolve um reposicionamento epistemológico, uma mudança de perspectiva sobre as formas de lidar com o conhecimento, o que implica também ressignificação da forma de ser nessas práticas, por isso letramento acadêmico está associado com identidade e epistemologia e não apenas a técnicas e habilidades de domínio de um código linguístico (ZAVALA, 2010).

Gustavo foi tensionado a ressignificar o seu papel de estudante interessado no nazismo, pois esse papel não era suficiente para responder a sua pergunta de pesquisa. Ele precisou aprender a participar dessas outras práticas letradas e, para isso, contou com seu orientador que também foi tensionado a ressignificar seu papel nesse contexto diante desse orientando aluno do ensino médio. São as interagências de ambos que ressignificaram seus papéis e constituíram o enquadramento epistemológico no qual o objetivo foi a delimitação do objeto de pesquisa.

A fim de mostrar como ficou formulada a problemática da pesquisa na versão final do TCC, apresento abaixo o Quadro 15 com trechos da Introdução do TCC em que a problemática é apresentada e destaco as reformulações feitas em duas versões do

trabalho: versão DTX_10, que é a última versão encaminhada pelo estudante para o orientador, em 03 de dezembro de 2018, e a versão DTX_11, que é a versão final com as modificações sugeridas por Luiz. Fiz marcações com cores diferentes para indicar os trechos que se correspondem entre uma versão e outra.

Quadro 15 – Espelhamento de versões – Introdução Gustavo

DTX_10 – Versão sem interferência de Luiz	DTX_11 – Versão com ajustes de Luiz
INTRODUÇÃO A década de 1930 foi marcada pela forte ascensão do Nazismo, e a Igreja Católica, naquela época, posicionou-se sobre tal processo de maneira muito complexa. O nascimento e a expansão do Nazismo estão expressos em uma profusão de periódicos à época escritos e publicados pelo mundo. Partindo do pressuposto teórico da História Política, que entende a imprensa como importante influenciadora da forma com que o pensamento político se estrutura em meio a tensões que os indivíduos expressam por meio do *discurso*, este trabalho procura discutir o modo com que o jornal paranaense *O Dia*, publicado no Brasil na década de 1930, retratou e, por conseguinte, posicionou-se em relação aos vínculos estabelecidos entre Nazismo e Igreja Católica. Segundo o jornal *O Dia*, a Igreja Católica apoiou o Nazismo? [...]	**INTRODUÇÃO** A década de 1930 foi marcada pela forte ascensão do Nazismo, e a Igreja Católica, naquela época, posicionou-se sobre tal processo de maneira muito complexa. O nascimento e a expansão do Nazismo estão expressos em uma profusão de periódicos à época escritos e publicados pelo mundo. Sendo assim, este trabalho procura discutir o modo com que o jornal paranaense *O Dia*, publicado no Brasil na década de 1930, retratou e, por conseguinte, posicionou-se em relação aos vínculos estabelecidos entre Nazismo e Igreja Católica. Para responder a tal problema, partiremos dos aspectos teórico-metodológicos da Nova História Política. Tais aspectos, de modo geral, consistem em: i) reconhecer que todo texto, incluindo a imprensa, carrega tensões políticas expressas por meio do discurso; ii) compreender que as tensões políticas estão presentes

	em um contexto histórico específico. Assim, cabe ao historiador estabelecer relações entre o texto e contexto, na tentativa de elucidar os dilemas políticos historicamente estabelecidos. [...]

Fonte: elaborado pelo autor

É possível perceber nos trechos destacados que as modificações feitas por Luiz foram pontuais e, mais uma vez, sinalizam os modos de ser e de agir que constituem esse enquadramento epistemológico. Os destaques em vermelho e sublinhados, que consistem na formulação do problema de pesquisa, mostram que houve realocação do trecho sem, contudo, apresentar modificações no conteúdo. Já o trecho destacado em verde, além de realocado, também passou por uma modificação de conteúdo que expandiu a definição dos pressupostos da Nova História Política. Quanto ao trecho destacado em azul na versão DTX_10, foi apenas suprimido da versão final.

As alterações presentes nos trechos apresentados no Quadro 15 reforçam que Gustavo compreendeu a problemática do trabalho e sua característica de aluno que não apresentava dificuldades com a escrita, pois poucas alterações foram feitas por seu orientador com relação aos aspectos linguísticos. O papel de Luiz como a voz legitimada e que atua no sentido de enquadrar o texto academicamente também é reforçado nas modificações realizadas nos trechos.

Para fins de sistematização das discussões feitas até aqui sobre os modos de interagir que dão forma a esse enquadramento epistemológico, destaco alguns aspectos reconhecidos.

O primeiro aspecto consiste na possibilidade de se reconhecer singularidades nos processos de delimitação temática, o que significa que o fato de ter regularidades dos percursos de escrita de

TCC no contexto analisado não anula as singularidades que se mostraram nas formas de os participantes se relacionarem com o tema escolhido para o TCC.

Tanto Gustavo quanto Jon Snow optaram por temas com os quais tinham afinidade. No entanto, Jon Snow tinha afinidade com seu tema a partir do lugar de participante de projetos de pesquisa na área de Informática, o que lhe possibilitou apresentar uma proposta a sua orientadora mais formatada com relação ao que pretendia fazer, cabendo a ela o papel de ajudá-lo a enquadrar a proposta nos modelos do letramento acadêmico. A relação de Gustavo com sua temática se deu a partir da posição de um estudante secundarista interessado em um tema cujo contato havia, até então, se dado por meio do currículo de História e materiais didáticos, o que demandou mais atuação de seu orientador em ajudá-lo a delimitar e formular seu problema de pesquisa.

O segundo aspecto que pode ser destacado são as forças que incidiram sobre a delimitação temática. Conforme destaquei ao longo da seção, as condições de realização do trabalho, como o tempo limitado para dar conta de todas as etapas que envolvem fazer um TCC, foram determinantes para delimitar o que se pretendia – e se podia – fazer.

Há que se pontuar que as formas de significar essas condições de realização do TCC podem ser diferentes para os participantes a depender do papel que ocupam. No caso de Jon Snow e Karen, era evidente que a preocupação de Karen com relação ao cumprimento daquilo que se propõe fazer, principalmente se a proposição for escrita, estava orientada para uma instância mais abrangente, isto é, estava orientada para um compromisso com a comunidade acadêmica. Já Jon Snow sinalizou também a sua preocupação com as condições de realização do trabalho, no entanto essa preocupação estava mais voltada para as demandas de Karen, da disciplina de PFC e para participação no Evento Estadual.

Quanto a Gustavo e Luiz, a situação foi similar. Enquanto Luiz chamava a atenção para a formulação de um problema de pesquisa circunscrito a um recorte histórico e a uma fonte historiográfica,

ficava evidente que sua preocupação com o tempo e o que seria possível fazer nessas condições estava orientada para a comunidade acadêmica e os modelos culturais capazes de conferir ou não legitimidade para o trabalho. Gustavo, por sua vez, atuava com a finalidade de atender as demandas de Luiz, Sandro e, embora não tenha até agora aparecido de forma mais elucidativa nessa Tese, Gustavo também tinha a intenção de participar do Evento Estadual e viajar com Jon Snow, pois eram bons amigos.

O terceiro aspecto a ser pontuado trata-se das formas de ser e interagir que estavam associadas a esse enquadramento acadêmico. Os participantes precisaram passar por reposicionamentos e ressignificações de seus papéis no trabalho interacional de delimitar a temática de um TCC em um curso técnico integrado ao ensino médio.

Gustavo e Jon Snow, por exemplo, precisaram ressignificar suas formas de ser estudantes, pois participar das práticas letradas acadêmicas não significa apenas dominar habilidades linguísticas e transpô-las para quaisquer práticas das quais venham a participar. Trata-se de se reposicionar epistemologicamente, ou seja, assumir formas específicas de se lidar com o conhecimento. Para Jon Snow, não era suficiente ser um bom programador para fazer um TCC. Para Gustavo, ser bom escritor de textos escolares também não era suficiente para empreender uma pesquisa historiográfica.

No caso de Luiz e Karen, ressignificações de seus papéis também foram necessárias, uma vez que precisaram se redefinir na condição de orientadores de estudantes do ensino técnico integrado ao ensino médio. Neste primeiro enquadramento epistemológico, o reposicionamento de Luiz foi mais evidente, porque precisou construir junto com Gustavo seu problema de pesquisa.

4.2 ENQUADRAMENTO EPISTEMOLÓGICO II – PROJEÇÃO DE INTERLOCUTOR

Projetar um potencial leitor constitui um dos padrões de interação sobre a escrita de um TCC no contexto desta pesquisa. Ao longo das sessões de orientação os professores-orientadores instruíram os estudantes a produzirem seus textos pressupondo um leitor geralmente descrito como não conhecedor das condições em que o TCC foi feito e, por isso, presume-se que a escrita devesse ser construída de tal forma que esse leitor conseguisse compreender todas as etapas, informações e argumentos do texto.

Olhar para a projeção desse potencial leitor à luz do dialogismo requer retomar a consideração de Volochinov (2017) sobre "a imagem de um representante médio daquele grupo social ao qual o falante pertence" (VOLOCHINOV, 2017, p. 205) a quem o enunciador se orienta na ausência de um interlocutor real. Trata-se de projetar um interlocutor virtual, cuja imagem é criada, mas que efetivamente não é conhecido pelo produtor do enunciado (FRANZOI, 2009). Nesse contexto, esse interlocutor virtual do trabalho pode ser entendido como um representante médio da comunidade acadêmica.

Problematizo, no entanto, a construção da imagem do interlocutor virtual de um TCC em um curso técnico integrado ao ensino médio, uma vez que os estudantes escritores não se constituíram ainda no "mesmo grupo social" a que esse interlocutor pertence. Considero que a não participação efetiva em práticas letradas que permitissem ao estudante atribuir significado com clareza ao potencial leitor do trabalho como um representante da comunidade acadêmica fez com que os professores-orientadores, que estavam presentes de fato no ato interacional da escrita, fossem legitimados como principais interlocutores a quem a escrita foi orientada.

Quanto ao papel de interlocutor mais imediato conferido aos professores-orientadores, cumpre destacar, conforme Britto (2006), que "atrás da figura estereotipada do professor está a escola e todas

as relações próprias da instituição" (BRITTO, 2006, p. 120). As palavras do autor poderiam ser reinterpretadas à luz deste contexto de pesquisa com o entendimento de que por trás dos professores-orientadores estão todas as relações que são próprias do campo acadêmico. Nesse sentido, a figura dos professores reflete e refrata as condições e relações de poder que são subjacentes a esse campo da atividade humana.

A fim de evidenciar a projeção de um interlocutor virtual como enquadramento epistemológico, constituído nas interagências dos participantes, apresento inicialmente um registro de fala-em-interação do Encontro 1 de Karen e Jon Snow. Nesse encontro, Karen destacou para Jon Snow a importância de projetar um potencial leitor do trabalho para quem a escrita deveria estar orientada. Destaquei no Excerto 9 as menções de Karen que apontam para a construção da imagem desse leitor.

Excerto 9 – DAV_01_jon snow (4)

518	Karen	e você tem que sempre ser (.) detalhista e tem que tomar
519		cuidado com um vício que eu percebo muito nos nossos
520		alunos (.) quando transcreve o pensamento para o papel
521		ele transfere da mesma forma como ele fala (1,0) só que
522		na fala você tem outros recursos que te ajudam no texto
523		não (.) e tem que tomar cuidado assim (.) isso é uma
524		característica da tua escrita também muitas vezes a ideia
525		está tão clara tão bem formulada na tua cabeça que você
526		resume na hora de jogar no papel só que ela não está
527		clara na cabeça do leitor e aí quando ele lê aquilo que está
528		sucinto ele não consegue compreender (1,0) então você
529		precisa detalhar (1,0) entendeu? Precisa explicar <com
530		rique:za> de detalhes ali na escrita para que o leitor
531		consiga compreender o teu pensamento (3,0) não use de
532		ironias não use de metáforas a não ser que você explique
533		a metáfora no texto (.) eu particularmente não gosto
534		muito eu acho que em texto científico não cabe né?

A imagem de potencial leitor que Karen tentou explicitar para Jon Snow foi de alguém alheio ao contexto de produção de trabalho que poderia não entender informações apresentadas de modo excessivamente sucinto no TCC (linhas 524-528). A escrita orientada a esse leitor presumido devia ser, portanto, na versão escrita da língua portuguesa (linha 518-521) e detalhista (529-531) a fim de que o leitor fosse capaz de compreender o pensamento do estudante (linha 531).

A preocupação de Karen não estava centrada em atestar a validade científica do trabalho de Jon Snow, uma vez que se tratava de um trabalho com legitimidade na área de conhecimento em que se inseriam. A professora, porém, entendeu que, se a escrita do TCC não fosse adequada para comunicar o conteúdo do trabalho, este poderia não ser reconhecido pela comunidade acadêmica. É nesse ponto que retomo as considerações de Britto (2006) para reafirmar que, por trás da figura de Karen, estava o próprio campo acadêmico. As orientações de Karen quanto à projeção de um potencial leitor são, nesse sentido, formas de apresentar aspectos da escrita acadêmica que devem ser observados pelo orientando.

Há, certamente, distinções significativas nas formas de projetar o potencial leitor como representante médio da comunidade acadêmica nas perspectivas de Karen e de Jon Snow. Isso pode ser explicado pelas práticas letradas das quais os dois indivíduos já participaram, pois a aprendizagem de um letramento (acadêmico) implica participar das práticas socioculturais que definem uma comunidade (acadêmica) (ZAVALA, 2011). Dessa forma, é possível afirmar que Jon Snow, mesmo já tendo participado de projetos de pesquisa anteriores, teve dificuldade em construir a imagem do interlocutor virtual pela falta de vivência em práticas letradas acadêmicas, por isso o estudante teve em vista, como interlocutora, Karen.

O Excerto 10 é um trecho de conversa que tive com o estudante em 11 de setembro de 2018, alguns dias antes da pré-banca, quando uma versão do TCC já havia sido encaminhada para os avaliadores. Pode-se considerar, portanto, que o estudante, a esta altura, estava

em um estágio avançado em seu percurso de escrita. A pergunta que fiz teve o intuito de verificar como Jon Snow construiu ou não a imagem do potencial leitor.

Excerto 10 – DCV_10_jon snow (1)

147	Rafael	e conforme você escrevia... você tinha em mente assim
148		quem poderia ler o seu TCC você tinha em mente
149		assim a:: estou escrevendo pensando em tal pessoa ou
150		no professor que vai... ler esse trabalho enfim você
151		tinha alguma imagem construída na sua mente?
152	Jon	não porque quando eu fazia o TCC eu pensava mais
153	Snow	assim eu tenho que fazer e pronto... eu não estava
154		pensando a vou fazer isso para sei lá quem entende?
155		eu só fazia eu só fazia o que me pediram não que tipo
156		eu não esteja gostando do tema não é um tema que eu
157		não gosto é legal mas também não é o que eu queria
158		fazer entende? eu só escrevendo tem que fazer isso?
159		está bom eu faço e fui fazendo... mas nunca pensei
160		assim tipo a fazer para tal pessoa entende?

Jon Snow não tinha clareza sobre a imagem do potencial leitor do seu trabalho (linha 152-153), inclusive, segundo seu relato, ele não se preocupava em projetar um interlocutor (linha 153-154). No entanto, conforme destaca Volochinov (2017), não é possível haver um interlocutor abstrato e isolado, pois, segundo o autor, todo indivíduo ao enunciar pressupõe pelo menos "um certo horizonte social típico e estável para o qual se orienta a criação ideológica" (VOLOCHINOV, 2017, p. 205).

O depoimento de Jon Snow permite flagrar o interlocutor para o qual se orienta e que determina sua produção. O estudante menciona que fazia aquilo que era solicitado por alguém (linhas 155), neste caso, por Karen. Isso significa que as interagências de Jon Snow realizadas por meio da escrita, em alguma medida, eram gestos responsivos aos enunciados de Karen.

O Excerto 11 é um registro de fala-em-interação gerado no último encontro de orientação da dupla de participantes, o

Encontro 7. Nessa ocasião, a pauta dos participantes foi dar encaminhamento à versão final do TCC. A versão de texto sobre a qual os participantes interagiram havia passado pelos ajustes sugeridos pelos membros da pré-banca, que eram de ordem textual. Faltava nessa versão o desenvolvimento de três seções: a introdução, a descrição do desenvolvimento da tecnologia e a conclusão. Por já haver mencionado a escrita da introdução na Seção anterior (ver Quadro 14), apresento as orientações de Karen sobre a escrita da conclusão, com ênfase na construção da imagem do interlocutor virtual do trabalho.

Excerto 11 – DAV_12_jon snow (1)

092	Karen	entendeu? (1,0) TERminou: (1,0) né de- de explicar
093		tudo certi:nho de mostrar o desenvolvimento (.) vai
094		partir pra conclusão (2,0) na conclusão você vai fazer
095		uma retomada do trabalho (.) então o que que é
096		importante ter aqui dentro? (1,0) você vai relembrar o
097		leitor quais eram os objeti:vos e vai deixar claro se
098		esses objetivos foram alcançados (.) então aqui é o
099		momento que você vai dizer pro leitor assim olha eu
100		tinha a intenção de desenvolver um site que mostrasse
101		as estruturas celulares em terceira dimensão para que
102		o professor usasse em sala de aula e isso foi alcançado
103		(2,0) tá? então você vai fazer essa retomada deixando
104		claro o que que foi alcançado dos objetivos iniciais
105		propostos (.) okay?
106	Jon Snow	uhum
107	Karen	depois disso (.) você pode seguir (.) na conclusão
108		ainda colocando quais são os trabalhos futuros aí eu
109		coloquei aqui pra você que uma ideia de trabalho
110		futuro é que a- agora no próximo ano é que os
111		professores que ministram esse conteúdo utilizem
112		esse site e sala de aula e colete dados para verificar se
113		ele contribui ou com o ensino desse conteúdo
114	Jon Snow	beleza

115	Karen	entendeu? (1,0) aí você conclui (3,0) reforçando como
116		se deu a construção do teu trabalho e o que você
117		espera que você contribuiu com a comunidade
118		acadêmica
120	Jon Snow	tudo na: na conclusão?
121	Karen	tudo isso na conclusão
122	Jon Snow	°°okay°°
123	Karen	tanto a introdução quanto a conclusão elas precisam
124		ser muito bem escritas (.) quando alguém pega artigo
125		pra ler (.) ele não vai lendo o artigo logo de cara
126		geralmente se lê o resu::mo (.) se lê a conclusã:o para
127		verificar se ele está ali de acordo com os objetivos da
128		pessoa
129	Jon	quando eu ia ler eu li só introdução e conclusão para
130	Snow	ver se era o que eu queria
131	Karen	é (.) você tem que gastar ali e escrever com bastante
132		cuidado (.) só falta isso para gente finalizar (3,0)
133		fazendo um trabalho bem feito jon snow você não vai
134		precisar ir pra banca ou você quer outra banca? Hh
135	Jon	querer eu não quero hh mas também não sei se eu faço
136	Snow	um trabalho bem feito
137	Karen	precisa de um texto bem feito (.) finalizou o texto está
138		liberado [da banca]-

Karen novamente construiu a imagem do potencial leitor do TCC como alguém para quem o texto é dirigido e como alguém para quem as ideias, fatos, relatos, dados ou argumentos precisavam ser claros, o que remonta à orientação inicial da professora apresentada no Excerto 9 de que era necessário ser, na modalidade escrita da língua portuguesa, detalhista para que o leitor não ficasse perdido. Chamo a atenção para os três últimos turnos de Karen, pois neles, ao justificar a necessidade de as seções de introdução e conclusão do trabalho serem "muito bem escritas" (linhas 123-124), ela apresentou um procedimento de leitura que caracteriza o potencial leitor: ler antes o resumo ou a conclusão de

um texto (linha 124-126) a fim de verificar se o conteúdo está de acordo com os seus objetivos (linhas 126-128).

É possível reconhecer que o leitor em potencial, na perspectiva de Karen, era, de fato, um representante médio da comunidade acadêmica cuja estratégia de leitura de um texto acadêmico é orientada pelos objetivos de um hipotético projeto de pesquisa no qual está engajado. Jon Snow se reconheceu nessa estratégia de leitura (linha 129-130), o que indica que algumas práticas de letramento acadêmico foram assimiladas pelo estudante, ainda que inconscientemente. O que não quer dizer que Jon Snow tivesse clareza sobre a imagem do interlocutor virtual idealizado por Karen.

A projeção de um potencial leitor pertencente à comunidade acadêmica determinou a orientação dada por Karen sobre a escrita da seção de conclusão do TCC. As recomendações para a escrita foram relembrar os objetivos e mencionar se foram atingidos (linhas 94-98), indicar possibilidade de trabalhos futuros (linhas 107-108) e destacar a contribuição dada para a comunidade acadêmica (linhas 116-118).

O Excerto 12 apresenta a primeira versão da conclusão escrita por Jon Snow e inserida em seu trabalho. Essa versão foi finalizada e enviada para Karen no dia 28 de novembro de 2018. Nessa versão, não há modificações ou sugestões feitas pela orientadora.

Excerto 12 – Recorte de DTX_14_A (1)

Conclusão

Com o objetivo de melhorar o ensino de Citologia, o protótipo foi finalizado e já pode ser usado pelos professores que gostam de trazer mais recursos didáticos para a sala de aula. Nele, o professor vai encontrar os mais inúmeros modelos das organelas células, e um tutorial de como usar esse recurso.

Esse trabalho, consegue adicionar mais uma opção de processo de ensino e aprendizado nas aulas do professor, embora não testado, de acordo com Castoldi e Polinarski, acredita-se que ao fugir dos modelos tradicionais de ensino, e trazer para os alunos uma nova perspectiva do mundo microscópico a partir de um recurso tecnológico, ajude muito na motivação dos alunos a aprender essa

> matéria tão fundamental para entendimento o que é a vida (CASTOLDI e POLINARSKI, 2009, p. 8).
> Alguns trabalhos futuros ainda podem ser feitos com base nesse protótipo, como por exemplo, verificar se ele realmente é produtivo no ensino da citologia e observar se ele realmente auxilia no processo de ensino e aprendizado.

Na conclusão de seu TCC, Jon Snow tentou atender às solicitações de Karen com relação ao que deveria conter a seção. Em certa medida, ele conseguiu responder aos três itens elencados por sua orientadora, conforme ilustro, a seguir, no Quadro 16.

Quadro 16 – Escrita da conclusão – DTX_14_A_jon snow

Solicitação de Karen	**Texto**
Relembrar os objetivos e mencionar se foram atingidos.	Com o objetivo de melhorar o ensino de Citologia, o protótipo foi finalizado e já pode ser usado pelos professores que gostam de trazer mais recursos didáticos para a sala de aula. [...]
Destacar a contribuição dada para a comunidade acadêmica.	Esse trabalho, consegue adicionar mais uma opção de processo de ensino e aprendizado nas aulas do professor [...]
Indicar possibilidade de trabalhos futuros.	Alguns trabalhos futuros ainda podem ser feitos com base nesse protótipo, como por exemplo, verificar se ele realmente é produtivo no ensino da citologia e observar se ele realmente auxilia no processo de ensino e aprendizado.

Fonte: elaborado pelo autor

Atender às solicitações de Karen, inclusive pela própria organização textual da conclusão, foi o principal objetivo de Jon Snow, pois produziu a conclusão em três parágrafos de modo a atender cada uma das três solicitações. Fica, assim, demonstrado, mais uma vez, que a escrita de Jon Snow foi orientada para Karen como sua interlocutora conhecida e mais imediata.

Cabe destaque ainda que o modo como Jon Snow tentou dar conta de apresentar a contribuição de seu trabalho para a comunidade acadêmica evidencia que não havia, em seu discurso, compreensão concreta da figura do representante médio da comunidade acadêmica. Isso se marca na apresentação das contribuições ligadas ao ensino e à aprendizagem das aulas de Biologia, isto é, as contribuições foram melhor vislumbradas e formuladas pelo estudante dentro de práticas das quais já se constituiu como participante.

Essa asserção reforça que a participação efetiva em práticas letradas acadêmicas permite construir com maior clareza a imagem de um interlocutor virtual como representante médio da comunidade acadêmica. Nesse sentido, a projeção de um potencial leitor não está restrita a um exercício imaginativo, mas está associada à participação efetiva do indivíduo em práticas de letramento. Como a interlocução é constitutiva da natureza de qualquer enunciado, e não pode haver um interlocutor totalmente abstrato e isolado, a professora foi ratificada como a principal, e talvez única, interlocutora do TCC.

A fim de mostrar como a conclusão ficou formulada na versão final do TCC, apresento o Quadro 17 com a comparação entre a versão inicial do estudante e a versão final no TCC, que passou por reformulações feitas pela própria Karen.

Quadro 17 – Espelhamento de versões – Conclusão Jon Snow

Recorte de DTX_14_A_jon snow (Versão inicial de Jon Snow)	Recorte de DTX_14_C_jon snow (Versão final com modificações de Karen)
Conclusão Com o objetivo de melhorar o ensino de Citologia, o protótipo foi finalizado e já pode ser usado pelos professores que gostam de trazer mais recursos didáticos para a sala de aula. Nele, o professor vai encontrar os mais	**4. CONCLUSÃO** Com o objetivo de melhorar o ensino de Citologia, foi implementado o site xxxxx que está disponível em xxxxxxxxxxx gratuitamente, para usuários de forma geral.

inúmeros modelos das organelas células, e um tutorial de como usar esse recurso. Esse trabalho, consegue adicionar mais uma opção de processo de ensino e aprendizado nas aulas do professor, embora não testado, de acordo com Castoldi e Polinarski, acredita-se que ao fugir dos modelos tradicionais de ensino, e trazer para os alunos uma nova perspectiva do mundo microscópico a partir de um recurso tecnológico, ajude muito na motivação dos alunos a aprender essa matéria tão fundamental para entendimento o que é a vida (CASTOLDI e POLINARSKI, 2009, p. 8). Alguns trabalhos futuros ainda podem ser feitos com base nesse protótipo, como por exemplo, verificar se ele realmente é produtivo no ensino da citologia e observar se ele realmente auxilia no processo de ensino e aprendizado.	A solução proposta neste projeto permitirá a professores exibir e manipular organelas celulares – de célula vegetal em sala de aula, fazendo uso de recursos didáticos tecnológicos. Nele, o professor vai encontrar os 11 (onze) modelos das organelas células e um tutorial de como usar esse recurso. Esse trabalho, consegue adicionar mais uma opção de processo de ensino e aprendizado nas aulas do professor, embora os testes estão sugeridos para que ocorram como trabalho futuro, de acordo com Castoldi e Polinarski (2009), acredita-se que ao fugir dos modelos tradicionais de ensino, e trazer para os alunos uma nova perspectiva do mundo microscópico a partir de um recurso tecnológico, ajude muito na motivação a aprender essa matéria tão fundamental para entendimento do que é a vida. Alguns trabalhos futuros ainda podem ser feitos com base nesse protótipo, como por exemplo, verificar se ele realmente é produtivo no ensino da citologia e observar se ele realmente auxilia no processo de ensino e aprendizado.

Fonte: elaborado pelo autor

As modificações feitas na versão final por Karen sugerem a preocupação da professora em adequar o texto a características da escrita acadêmica sem, contudo, apagar a voz de Jon Snow que está

no texto. As alterações aconteceram majoritariamente no primeiro parágrafo da versão inicial que, na versão final, foi desmembrado em dois parágrafos e acrescido de informações mais específicas. A seguir destaco as principais modificações por associação de cores.

Quadro 18 – Espelhamento de versões – Conclusão Jon Snow (2)

Recorte de DTX_14_A_jon snow (Versão inicial de Jon Snow)	Recorte de DTX_14_C_jon snow (Versão final com modificações de Karen)
Com o objetivo de melhorar o ensino de Citologia, o protótipo foi finalizado e já pode ser usado pelos professores que gostam de trazer mais recursos didáticos para a sala de aula. Ø Nele, o professor vai encontrar os mais inúmeros modelos das organelas celulares, e um tutorial de como usar esse recurso.	Com o objetivo de melhorar o ensino de Citologia, foi implementado o site xxxxx que está disponível em xxxxxxxxxxx gratuitamente, para usuários de forma geral. A solução proposta neste projeto permitirá a professores exibir e manipular organelas celulares – de célula vegetal em sala de aula, fazendo uso de recursos didáticos tecnológicos. Nele, o professor vai encontrar os 11 (onze) modelos das organelas celulares e um tutorial de como usar esse recurso.

Fonte: elaborado pelo autor

No destaque em verde, as modificações foram as substituições de "protótipo" pelo nome e endereço do site em que o recurso pode ser encontrado, "foi finalizado e já pode ser usado" por "foi implementado [...] está disponível gratuitamente", e "professores que gostam de trazer mais recursos didáticos para a sala de aula" por "usuários de forma geral". Essas modificações sinalizam o esforço de Karen em promover adequações textuais que aproximassem o TCC dos modelos culturais que são esperados de um texto acadêmico na área de Informática, uma vez que as informações reorganizadas ou modificadas colocaram em

evidência um certo tipo de leitor pressuposto, para quem detalhes como o nome e endereço do recurso, a gratuidade e o público-alvo interessariam.

O destaque em vermelho, que inicia o segundo parágrafo da versão final, é um trecho acrescentado à versão inicial. Nele são apresentadas informações sobre a usabilidade do recurso tecnológico que não foram apresentadas antes. Já o destaque em azul mostra a modificação de uma informação imprecisa sobre o número de organelas disponíveis, "os mais inúmeros modelos", por uma informação exata sobre essa quantidade, "os 11 (onze) modelos". Essas modificações, novamente, sugerem a orientação para um potencial leitor para quem essas informações seriam relevantes e para quem outras informações menos objetivas não seriam necessárias, por isso o apagamento da oração restritiva que caracterizava professores "que gostam de trazer mais recursos didáticos para a sala de aula".

As modificações realizadas por Karen na conclusão, e de forma mais incisiva no primeiro parágrafo, tornaram as informações apresentadas no texto mais marcadas pela racionalidade, objetividade e explicação, características associadas por Zavala (2010) ao letramento acadêmico, que refletem formas acadêmicas de lidar com o conhecimento.

Há ainda que se recordar que a projeção de Karen como interlocutora não é neutra, mas por trás dela está a instituição e o próprio discurso acadêmico. Dessa forma, a relação dialógica estabelecida entre os interlocutores na escrita, por exemplo da conclusão, evidenciou as relações de poder existentes nesse letramento que situa em posições hierárquicas distintas Jon Snow e Karen, e ainda, Karen e a comunidade acadêmica como uma espécie de supradestinatário (BAKHTIN, 2016) a quem a professora respondia. Inclusive a relação entre Karen e a comunidade acadêmica influenciou no acabamento do TCC, conforme ficou demonstrado nas modificações feitas na conclusão e na introdução, que apresentei na Seção anterior.

Trato agora do trabalho interacional de projeção de um potencial leitor para o TCC empreendido pela segunda dupla de participantes, Gustavo e Luiz. Apresento e discuto alguns registros gerados com a dupla em que é possível caracterizar esse enquadramento epistemológico.

Inicio com o Excerto 13, que apresenta um trecho do Encontro 3 da dupla. Nesse encontro, os participantes estavam engajados em dar encaminhamentos à escrita de um capítulo do TCC que tratava do contexto histórico da década de 1930, pré-guerra, no Brasil e na Alemanha. O recorte apresentado no Excerto 13 trata especificamente da negociação sobre a escrita da história do contexto alemão. A versão de texto sobre a qual os participantes interagem era um fichamento que Gustavo havia feito a partir da leitura de livros didáticos.

Excerto 13 – DAV_04_gustavo (2)

379	Luiz	faz já o vínculo lá (.) tenta fazer o espelhamento da
380		fonte (1,0) ah tá então quando essa matéria saiu (1,0)
381		hitler já era o primeiro ministro ou hitler já era- estava
382		quase se tornando o primeiro ministro ou estava
383		preso (1,0) só pra gente situar no tempo tá? (2,0)
384		segunda parte
385	Gustavo	segunda parte?
386	Luiz	ºéº (.) depois que você terminar o resumo você vai
387		conseguir fazer isso
388	Gustavo	(tá bom é)
389	Luiz	(né?) e é isso (.) já tem muita coisa
390	Gustavo	tá é e: quando?
391		(5,0)
392	Gustavo	ºº(isso é- dezenove?)ºº
393	Luiz	lembrando né Gustavo (.) tOdo texto (1,0) você vai
394		estar escrevendo não para você (.) você tem que
395		enten[der]=
396	Gustavo	º[>sim sim<]º
397	Luiz	=que aquela pessoa que está lendo talvez=
398	Gustavo	ººnão conheceºº

399 Luiz =ela não conheça bulhufas (.) mas ela está interessada
400 então assim seja genero:so no seu texto seja genero:so
401 tente organizar o máximo que você conseguir (.) se
402 você disser uma coisa e achar que você não foi claro
403 (1,0) dizendo de outro mo:do (1,0)
404 Gustavo é isso aí eu tenho que usar professor
405 Luiz >entendeu?< seja genero:so (.) eu falei uma coisa que
406 está legal mas eu acho que ainda não está tão claro (.)
407 então vai usando esses artifícios
408 Gustavo uhum
409 Luiz ou não está legal mesmo ficou confuso e eu vou
410 reescrever (1,0) quanto mais claro você conseguir seu
411 texto melhor né? (.) outra coisa importante <não>
412 preci:sa né? (2,0) se preocupar com o uso h. de
413 palavras muito elaboradas no texto (1,0) o bom texto
414 é o texto claro
415 Gustavo uhum
416 Luiz então assim não se preocupe em ficar querendo
417 [sinônimos assim]=
418 Gustavo [aquela coisa rebuscada né? hh]
419 Luiz =é aí vai buscar aquele sinônimo acha uma palavra
420 completamente rebuscada e coloca lá (.) aí o texto
421 começa a ficar cheio de rococó que pra ler tem que ter
422 um dicionário
423 Gustavo tá
424 Luiz daqui cinco dias você for ler o [seu texto]
425 Gustavo [º(eu mesmo não
426 entendo)º]
427 Luiz entendeu? então assim evita ah professor estou
428 repetindo muito uma palavra só (0,8) tenta tirar essa
429 palavra de um outro jeito usando um pronome no
430 luga:r ele ela (.) mas assim (2,0) [evita esses rococós]
431 Gustavo [º(capricha no
432 texto)º]
433 Luiz pelo amor de deus hh
434 Gustavo o professor (o que que eu escr- hhh.)
435 Luiz mas assim vamos ver o jeito que você vai [se virar]=

436	Gustavo	[não tá
437		bem]
438	Luiz	= com esse monte de informação que você tem que
439		organizar >tá bom?<
440	Gustavo	tá bom
441		(2,0)
442	Luiz	e fazer o espelhamento[56]
443		(2,0)
444	Gustavo	é isso?
445	Luiz	é isso.
446	Gustavo	fecha:daço
447	Luiz	então tá ótimo

O potencial leitor projetado por Luiz, assim como aquele projetado por Karen, era alguém alheio ao contexto de produção do TCC (linha 399), mas interessado no assunto (linha 399-400), o que implicava produzir um texto claro que permitisse leitura fluida (linhas 405-407). A recomendação de Luiz para Gustavo, em vista desse interlocutor, foi para que o estudante fosse generoso com o leitor (linhas 400 e 405) e se esforçasse para deixar o texto o mais organizado possível (linha 410-411), usasse de artifícios de explicação como "dizendo de outro modo" (linhas 403 e 407) e não se preocupasse em usar palavras excessivamente rebuscadas (linhas 412-413 e 419-422) para evitar repetição de termos no texto. As instruções de Luiz estavam alinhadas à imagem que ele construiu em sua trajetória acadêmica de um potencial interlocutor do texto acadêmico baseada em suas experiências com outros orientadores, revisores, avaliadores e pareceristas.

Já na perspectiva de Gustavo, em conversa que tive com ele no dia 11 de setembro de 2018, foi possível reconhecer que a imagem que ele criou do potencial leitor está associada ao contexto da IFE. Apresento abaixo os Excertos 14 e 15. Trata-se de dois trechos dessa

[56] Luiz chama de espelhamento estabelecer relações entre os fatos contidos na fonte historiográfica e o contexto histórico mais amplo.

conversa em que os relatos do estudante sinalizam como ele construiu o interlocutor virtual.

Excerto 14 – DCV_07_gustavo (1)

144	Gustavo	a pô é porque assim é:: eu tinha parado de escrever ano
145		passado eu estava escrevendo bem ma::s sei lá eu:: ( )
146		esse ano eu tinha eu tinha escrito muito pouco
147		realmente escrito e lido muito pouco, aí você voltar
148		assim é complicado, se tem que
149		pegar o ritmo novamente... aí com o tempo, sei lá acho
150		que eu escrevi melhor porque você começa você
151		começa ler ver sinônimo para tudo ver tabela de
152		conectivo porquê... deixa:: deixa bonito a escrita aí
153		você precisa daquilo aí sei lá eu acho.
154	Rafael	esses eram cuidados que você tomava por exemplo na
155		escrita de outros textos?
156	Gustavo	professor antes eu só usava aquilo que eu conhecia...
157		eu nunca abri uma tabela de conectivos sabe eu usava
158		as que eu que eu tinha tinha em mente que algum
159		professor tinha falado e eu me recordava mas eu
160		procura:r alguma coisa não por exemplo eu nunca
161		procurei sinônimos ... e::, eu acho que é fundamental,
162		você precisa você precisa ter... até para vestibular você
163		precisa ter esse vocabulário rico porque se estiver
164		aquela coisa fácil banal nossa:: é:: deixa feio.
165	Rafael	e você acredita que esses elementos são importantes lá
166		para o texto acadêmico por quê?
167	Gustavo	com certeza, primeiro... eu acho que dá mais primeiro
168		que dá mais crédito para um para um professor ler o
169		seu texto por exemplo se fo:::r um texto a::i aquele
170		texto mais ou menos fica chato de ler... e realmente não
171		não fica aquela coisa agradável entendeu? eu acho que
172		chama atenção é:: passa que você tem um um
173		conhecimento a mais que você domina aquilo
174		entendeu? eu acho que isso é interessante.

Excerto 15 – DCV_07_gustavo (2)

283	Rafael	mas quando você diz assim não a eu sou mais fechado
284		não gosto tanto que as pessoas leiam mas aí quando

285		você escreve você está tendo que tipo de pessoa na sua
286		mente que você está escrevendo para quem?
287	Gustavo	o que?
288	Rafael	você está escrevendo para quem, quando você está
289		escrevendo o tcc ou:: qualquer outro texto?
290	Gustavo	a puts...
291	Rafael	quem você coloca em mente?
292	Gustavo	para quem? pô essa pergunta é difícil sei lá, o tcc eu
293		acho que é, eu já eu já não me preocupo tanto... porque
294		como eu posso dizer... eu primeiro eu acho que eu vou
295		escrever para as pessoas daqui eu eu por exemplo eu
296		não ligo se os meus amigos lerem meu tcc sabe? o tcc
297		não porquê no tcc eu acho que eu já estou mui- eu até
298		acho que vão encontrar problemas na escrita mas não
299		no que vai estar escrito entendeu? eu acho que o meu
300		problema não é tanto nem a escrita é o conteúdo
301		entendeu? por exemplo por que eu não::: eu não:::
302		deixo ler minhas redações? porque eu acho que eu
303		tenho argumento fraco.... entendeu?

Entre as linhas 151 e 152, Gustavo relatou dois hábitos novos que assumiu com a escrita do TCC, pesquisar sinônimos e usar tabela de conectivos a fim de tornar a escrita "mais bonita" (linhas 152 e 153) e a leitura de seu texto mais agradável (linhas 169-171), hábitos que recuperam as orientações de Luiz sobre a escrita do TCC. Gustavo ainda avaliou que os hábitos de escrita incorporados eram importantes para outras áreas da vida, como para o vestibular (linha 162). Isso sinaliza que o estudante atribuiu significados sociais para a escrita relacionados ao acesso ao ensino superior e, entre as linhas 167 e 174, reconheceu também que a escrita podia atribuir-lhe um certo status em um determinado grupo, neste caso, seu texto poderia constituí-lo identitariamente como conhecedor do assunto sobre o qual escreve (linhas 172-174).

A possibilidade de se projetar como bom conhecedor do tema de seu TCC, por meio da escrita, só é possível a partir do ponto de vista do outro com quem se dialoga, pois "na palavra dou forma a

mim mesmo do ponto de vista do outro e, por fim, da perspectiva da minha coletividade" (VOLOCHINOV, 2017, p. 215). Isso significa que, embora Gustavo reconhecesse na escrita a possibilidade de constituir-se com uma certa identidade, essa constituição só era possível no diálogo com um outro concreto ou pressuposto.

Gustavo tinha um pouco mais elaborada a imagem do potencial leitor de seu trabalho, isto é, seu interlocutor virtual, do que tinha Jon Snow. Entre as linhas 168 e 169 do Excerto 14, ele mencionou como possíveis leitores "um professor que ler o texto", e no Excerto 15, nas linhas 294 e 295, considera escrever para as "pessoas daqui", referindo-se à IFE. Nos dois trechos é possível perceber pressuposições de um leitor do trabalho pertencente ao contexto institucional, um professor ou algum outro aluno.

Vale salientar que, mesmo com a imagem de um interlocutor virtual mais elaborada, não se pode dizer que havia, por parte de Gustavo, a consciência desse interlocutor como um representante médio da comunidade acadêmica da mesma forma como vislumbrado por seu orientador. Na verdade, a imagem de interlocutor virtual de Gustavo era mais voltada para um representante médio da IFE. Dessa forma, não há apagamento da influência de Luiz como interlocutor imediato na escrita do TCC de Gustavo, que procurou, na escrita, responder às demandas apresentadas pelo orientador.

Como evidência do modo como Gustavo se orientava e interagia responsivamente às demandas de Luiz na escrita de seu TCC, apresento, a seguir, um trecho da primeira versão de um texto escrito por Gustavo, enviada a Luiz em 13 de julho de 2018, em que tratava sobre a ascensão do nazismo na Alemanha e que serviu como capítulo de apresentação do contexto histórico. Esse texto foi escrito a partir dos encaminhamentos construídos no Encontro 3, em que estabeleceram como objetivo do capítulo explicar a consolidação do nazismo na Alemanha por meio de três eixos: o revanchismo, a propaganda e a política de emprego.

No Excerto 16, apresento algumas instruções dadas por Luiz relacionadas ao conteúdo do texto em que ele enfatizou a caracterização do revanchismo alemão.

Excerto 16 – DAV_04_gustavo (3)

066	Luiz	[então] você tem três <u>ei</u>xos pra
067		conseguir responder isso aqui (1,0) se você achar
068		informações a mais que te ajudam a explicar esses
069		eixos você coloca (0,8) ºtá?º (1,0) então pra responder
070		essa questão você tem três eixos que a respondem
071		(0,5)=
072	Gustavo	uhum
073	Luiz	=e aí você precisa explicar cada um deles (.) ºné?º (1,0)
074		então você precisa pegar aqui ó (3,0) ºº(fazer um
075		esquemazinho aqui)ºº (1,0) aqui ó o tratado de
076		versalhes né? (1,3) a alemanha tem que pagar
077		algumas indenizações, ela vai perder colônias na
078		áfrica,=
079	Gustavo	ººuhum uhumºº
080	Luiz	=ela vai ser proibida de possuir marinha de guerra e
081		força aérea,=
082	Gustavo	ººuhum uhumºº
083	Luiz	ela vai ter um exército limitado a [cem mil homens],=
084	Gustavo	ºº[cem mil homens]º
085		ººuhumºº
086	Luiz	=perde boa parte do território (1,0) é:: porque (.) se
087		funda a polônia e a thecoslováquia que apareceram
088		(.) então ela perdeu três milhões de habitantes
089	Gustavo	ºº[(nossa senhora ela perdeu muito)]ºº
090	Luiz	[porque a polônia e a tchecoslováquia] faziam parte
091		do território alemão (.) então ela perde território e ela
092		perde população (1,0) tUdo isso aqui em função do
093		tratado de versalhes (0,8) e isso gEra no povo alemão
094		um sentimento de revanchismo (1,0) e o hitler vai se-
095		vai- vai beber nessa fonte (0,8) porque você um povo
096		completamente desmoralizado ali né?=
097	Gustavo	uhum
098	Luiz	=com o fim da guerra (0,4) então o hitler ele bebe
099		nessa fonte também ó em relação aqui a- a resposta

100 que esse povo dá ao ºtratado de versalhesº. (1,0) então
101 por isso que ele vai conseguindo se consolidar (0,8)
102 porque a população ela está desmoralizada em meio
103 ao tratado de versalhes lembrando que o tratado de
104 versalhes ele diz que a alemanha é a grande
105 respon[sável]
106 Gustavo [ele culpa] é- não sei se é somente (.) mas é a
107 grande responsável ºé isso mesmoº
108 Luiz né
109 Gustavo ººuhumºº
110 Luiz e aí ele vai conseguindo né? essa consolidação (.) que
111 é um dos aspectos (.) por meio da propaganda (0,8)
112 >é interessante falar da propaganda< (.) que eram
113 feitos aqueles desfiles enormes né=
114 Gustavo uhum ºº( )hh.ºº
115 Luiz = que simulavam batalhas no estádio, as pessoas iam
116 assistir, desfiles completamente militarizados com as
117 forças [do exército ali]
118 Gustavo [a- aquelas] então aquelas fotos que tem nos
119 livros- >é aquilo?<
120 Luiz ºé aquilo mes[mo]º
121 Gustavo [eu] achei que aquilo era ºº(um tipo de
122 esporte)ºº

Luiz listou com Gustavo alguns fatos históricos necessários para a compreensão do revanchismo alemão e para consolidação do nazismo na Alemanha. Segundo Luiz, após a primeira guerra mundial, com a assinatura do Tratado de Versalhes, a Alemanha foi obrigada a pagar indenizações, perdeu colônias na África, foi proibida de possuir marinha e força aérea, teve o exército limitado a cem mil soldados e perdeu parte do território e da população, o que gerou na população alemã, desmoralizada com o tratado, um sentimento de revanchismo.

Os turnos de Gustavo que entrecortam as falas de Luiz indicam que o estudante estava atento e focado em Luiz por meio de concordâncias (linhas 072, 079, 082, 084-85, 097, 109 e 114), sobreposição de falas e comentários que sinalizam que Gustavo

também tinha conhecimento sobre o assunto (linhas 084, 089 e 106-107). A sequencialidade da fala-em-interação do excerto apresentado evidencia, portanto, que os participantes estavam alinhados com relação aos elementos que deveriam ser incorporados ao texto que Gustavo precisava escrever.

Chamo a atenção para o fato de que a conversa foi conduzida por Luiz, o que significa que, embora com a concordância de Gustavo, os elementos elencados para composição do texto foram determinados pelo professor-orientador. A Gustavo coube, assim, a tarefa de escrever o texto atento a essas determinações, o que implicou considerar a forte presença de Luiz como interlocutor real e mais imediato de Gustavo.

A seguir, apresento o Excerto 17, no qual constam os três primeiros parágrafos do texto produzido por Gustavo em que menciona o sentimento de revanchismo alemão. As marcações em roxo ao final de cada parágrafo foram feitas por Luiz para solicitar que o estudante apresentasse as referências utilizadas. Ao lado, indiquei os elementos listados por Luiz no encontro de orientação e os relacionei por cores com trechos do texto em que Gustavo os inseriu.

Excerto 17 – Recorte de DTX_05_C_gustavo (1)

Com o fim da Primeira Guerra Mundial, em 1918, além de passar por grandes problemas políticos e econômicos, a Alemanha , por conta de uma pressão de soldados, marinheiros e operários organizados em conselhos, havia se tornado república— - A República de Weimar - que utilizava de uma Constituição federalista (divisão da nação em estados autônomos) usando de alguns princípios democráticos, tais como a liberdade de expressão. (SOBRENOME DO AUTOR, ano, p.?).

Contudo, mesmo que desde antes do fim da guerra a Alemanha já passasse por problemas, esses mesmos foram agravados por conta do Tratado de Versalhes, documento este que foi assinado em 1919 pelas potências europeias, encerrando oficialmente o conflito e declarando a Alemanha como grande culpada. Além disso, o Tratado impunha que a Alemanha deveria pagar uma indenização altíssima aos países vencedores, foi tomado a uma parte de seu território (resultando na criação da Polônia e Tchecoslováquia, além da perda de mais de três milhões de habitantes) e colônias no continente africano, também deveria limitar seu exército a cem mil homens e foi proibida de possuir marinha de guerra e força aérea. (SOBRENOME DO AUTOR, ano, p.?).

Assinatura do Tratado de Versalhes

Pagamento de indenizações

Perda de território de e de colônias na África

Limitação do exército e proibição de marinha e força aérea.

Por conta desses fatores, a Alemanha se encontra endividada e com uma alta inflação. Por conta da República de Weimar que é fortemente criticada, o país vive uma grande instabilidade política, além de um sentimento revanchista (revanchismo alemão) que foi criado pelas severas punições do Tratado de Versalhes, que fez com que o povo alemão se sentisse humilhado, gerando um sentimento de revolta. (SOBRENOME DO AUTOR, ano, p.?).

Sentimento de revanchismo.

Desmoralização da população alemã

Conforme pode ser percebido no trecho apresentado, ao abordar o eixo do revanchismo alemão, Gustavo inseriu em seu texto todos os elementos listados por Luiz na sessão de orientação,

inclusive na mesma ordem em que foram mencionados pelo orientador. Mesmo o primeiro parágrafo, que menciona a República de Weimar, tem relação com outro turno de Luiz nesse mesmo encontro de orientação em que ele instruiu:

Excerto 18 – DAV_04_gustavo (4)

148	Luiz	[( )] então olha lá ó essa é a
149		alemanha no pós primeira guerra (1,0) aí você vai
150		falar que ela está numa crise econômica crise política
151		(0,8) lOgo quando a primeira guerra acaba a
152		alemanha se transforma em república
153	Gustavo	uhum
154	Luiz	e aí a república de weimar tem que aparecer aqui

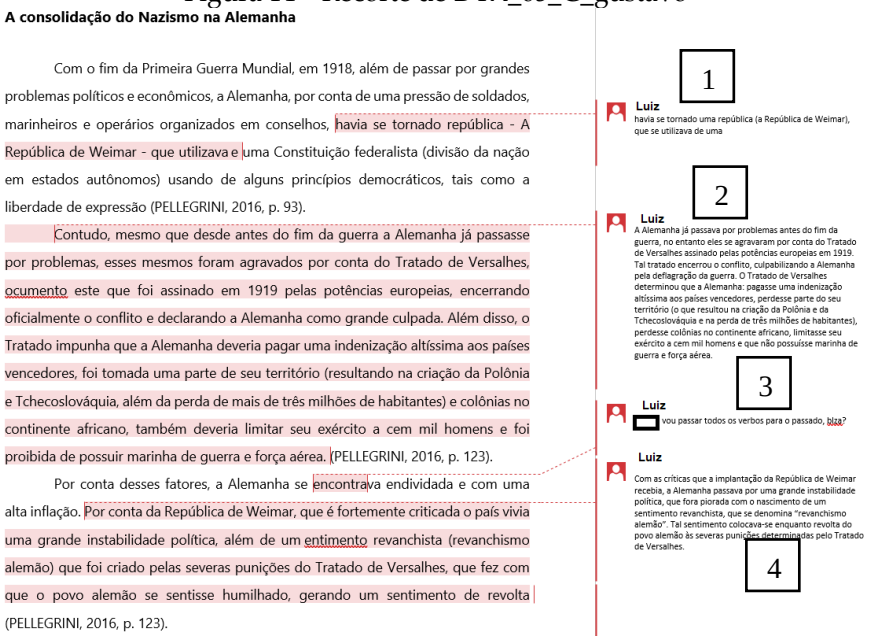
Os excertos de fala-em-interação articulados ao fragmento de texto evidenciam que o conteúdo da escrita de Gustavo, nesse momento inicial, foi totalmente determinado pela interlocução com Luiz. Isso ressalta, mais uma vez, a forte presença do professor-orientador na escrita dos TCCs como interlocutor concreto e real para o estudante. Mesmo que Gustavo tivesse construída uma imagem mais ou menos formatada de um potencial leitor, foi o orientador o seu interlocutor conhecido e mais determinante na escrita do TCC.

Se por um lado, Luiz foi o maior interlocutor e determinante da escrita de Gustavo, por outro, houve também outros interlocutores para quem as ações de Luiz foram orientadas quando interagia sobre a escrita. Luiz tinha consciência das relações de poder existentes no letramento acadêmico e compreendia que há modelos culturais de escrita mais legitimados na academia e aos quais se esforçava para enquadrar o texto de seu orientando por meio de suas interagências tanto em presença física, como nos encontros de orientação, quanto na ausência física, por meio de comentários e modificações no texto.

Assim como no caso de Karen, as relações de poder que atuavam nos diálogos estabelecidos entre Luiz e a comunidade acadêmica influenciaram no acabamento do TCC, de modo que o

orientador, em alguns momentos, foi mais incisivo no sentido de fazer adequações no texto escrito pelo estudante. A Figura 14 apresenta as solicitações de mudanças feitas por Luiz na versão de texto que discuti anteriormente. Os comentários foram feitos no dia 11 de setembro de 2018, pela ocasião de preparação do TCC para a pré-banca, que aconteceu no dia 26 de setembro. Nessa ocasião, Gustavo havia produzido outros textos solicitados por Luiz e juntado todos em um único arquivo em formato de monografia. Depois da figura, apresento a transcrição dos comentários feitos por Luiz no arquivo.

Figura 14 – Recorte de DTX_05_C_gustavo



Transcrição dos comentários de Luiz

1 – Luiz

Havia se tornado uma república (a República de Weimar), que se utilizava de uma

2 – Luiz

A Alemanha já passava por problemas antes do fim da guerra, no entanto eles se agravaram por conta do Tratado de Versalhes assinado pelas potências europeias em 1919. Tal tratado encerrou o conflito, culpabilizando a Alemanha pela deflagração da guerra. O Tratado de Versalhes determinou que a Alemanha: pagasse uma indenização altíssima aos países vencedores, perdesse parte do seu território (o que resultou na criação da Polônia e da Tchecoslováquia e na perda de três milhões de habitantes), perdesse colônias no continente africano, limitasse seu exército a cem mil homens e que não possuísse marinha de guerra e força aérea.

3 – Luiz
Gustavo, vou passar todo os verbos para o passado, blza?

4 – Luiz
Com as críticas que a implantação da República de Weimar recebia, a Alemanha passava por uma grande instabilidade política, que fora piorada com o nascimento de um sentimento revanchista, que se denomina "revanchismo alemão". Tal sentimento colocava-se enquanto revolta do povo alemão às severas punições determinadas pelo Tratado de Versalhes.

Fonte: banco de dados da pesquisa

Os comentários de Luiz foram indicações de reformulações dos trechos escritos por Gustavo que reorganizavam a apresentação das informações sem, contudo, alterá-las quanto ao conteúdo. A atuação de Luiz sobre o texto se deu em termos de ajustes da forma do texto aos moldes que ele reconhecia, a partir de seu lugar de participante de práticas letradas acadêmicas, como mais adequadas. Nesse sentido, as alterações solicitadas pelo professor foram orientadas pela pressuposição de um certo horizonte social típico e estável (VOLOCHINOV, 2017), que é o campo acadêmico.

No Quadro 19, reapresento fragmento de texto escrito por Gustavo na primeira versão ao lado do fragmento que compôs a versão final do TCC. Deixei destacados em cores diferentes os

trechos que se relacionam a fim de melhor visualizar as alterações feitas no texto.

Quadro 19 – Espelhamento de versões – Capítulo 1 Gustavo

DTX_05_C_gustavo (Versão inicial)	DTX_11_E_gustavo (Versão final)
	A CONSOLIDAÇÃO DO NAZISMO NA ALEMANHA
Com o fim da Primeira Guerra Mundial , em 1918, além de passar por grandes problemas políticos e econômicos, a Alemanha , por conta de uma pressão de soldados, marinheiros e operários organizados em conselhos, havia se tornado república– - A República de Weimar - que utilizava de uma Constituição federalista (divisão da nação em estados autônomos) usando de alguns princípios democráticos, tais como a liberdade de expressão. (SOBRENOME DO AUTOR, ano, p.?).	Com o fim da Primeira Guerra Mundial, em 1918, além de passar por grandes problemas políticos e econômicos, a Alemanha, por conta de uma pressão de soldados, marinheiros e operários organizados em conselhos, havia se tornado uma república (a República de Weimar), que se utilizava de uma Constituição federalista (divisão da nação em estados autônomos) usando de alguns princípios democráticos, tais como a liberdade de expressão (PELLEGRINI, 2016, p. 93).
Contudo, mesmo que desde antes do fim da guerra a Alemanha já passasse por problemas, esses mesmos foram agravados por conta do Tratado de Versalhes, documento este que foi assinado em 1919 pelas potências europeias, encerrando oficialmente o conflito e declarando a Alemanha como grande culpada. Além disso, o Tratado impunha que a Alemanha deveria pagar uma indenização altíssima aos países vencedores, foi	A Alemanha já passava por problemas antes do fim da guerra, no entanto eles se agravaram por conta do Tratado de Versalhes assinado pelas potências europeias em 1919. Tal tratado encerrou o conflito, culpabilizando a Alemanha pela deflagração da guerra. O Tratado de Versalhes determinou que a Alemanha: pagasse uma indenização altíssima aos países vencedores, perdesse parte do

tomado—a uma parte de seu território (resultando na criação da Polônia e Tchecoslováquia, além da perda de mais de três milhões de habitantes) e colônias no continente africano, também deveria limitar seu exército a cem mil homens e foi proibida de possuir marinha de guerra e força aérea.— (SOBRENOME DO AUTOR, ano, p.?).	seu território (o que resultou na criação da Polônia e da Tchecoslováquia e na perda de três milhões de habitantes), perdesse colônias no continente africano, limitasse seu exército a cem mil homens e que não possuísse marinha de guerra e força aérea. (PELLEGRINI, 2016, p. 123).
Por conta desses fatores, a Alemanha se encontra endividada e com uma alta inflação. Por conta da República de Weimar que é fortemente criticada, o país vive uma grande instabilidade política, além de um sentimento revanchista (revanchismo alemão) que foi criado pelas severas punições do Tratado de Versalhes, que fez com que o povo alemão se sentisse humilhado, gerando um sentimento de revolta. (SOBRENOME DO AUTOR, ano, p.?).	Por conta desses fatores, a Alemanha se encontrava endividada e com uma alta inflação. Com as críticas que a implantação da República de Weimar recebia, a Alemanha passava por uma grande instabilidade política, que fora piorada com o nascimento de um sentimento revanchista, que se denomina "revanchismo alemão". Tal sentimento colocava-se enquanto revolta do povo alemão às severas punições determinadas pelo Tratado de Versalhes. (PELLEGRINI, 2016, p. 123).

Fonte: elaborado pelo autor

Pontuo, inicialmente, que todas as recomendações de alteração feitas por Luiz foram incorporadas ao texto por Gustavo. Há, nesse gesto, uma evidência das relações de poder estabelecidas entre os dois interagentes que os situavam em posições assimétricas e os constituíam como sujeitos nesse contexto. Gustavo, ao incorporar todas as recomendações de Luiz, o legitimou como um interlocutor

real a quem se orientava e que, pela posição hierárquica ocupada, determinava os modos de interagir na escrita do TCC.

Por outro lado, as modificações feitas por Luiz, sinalizam que ele também estava orientado a um outro que determinava as escolhas feitas por ele para reorganizar as informações do texto de seu orientando. As mudanças mais significativas foram a eliminação de conectivos, elaboração de períodos mais curtos e mudanças no tempo verbal. Essas mudanças podem caracterizar o texto como mais objetivo, impessoal e técnico, atributos geralmente bem avaliados em gêneros acadêmicos como monografias e artigos.

As discussões feitas até aqui sobre a projeção de um interlocutor virtual na escrita do TCC permitem caracterizar esse enquadramento epistemológico a partir de alguns aspectos. O primeiro, e fundamental para compreensão dos outros, é que as imagens construídas pelos participantes acerca de um interlocutor virtual podem variar conforme a participação efetiva em determinadas práticas letradas.

Karen e Luiz foram capazes de projetar um interlocutor virtual como representante médio da comunidade acadêmica por conta de sua participação efetiva em práticas letradas acadêmicas. Jon Snow e Gustavo, por sua vez, tiveram mais dificuldade para pressupor esse interlocutor, tanto é que Jon Snow afirmou que não pensava em um potencial leitor, e Gustavo conseguiu construir a imagem de um interlocutor baseada no contexto institucional.

A distinção identificada nas formas de projetar o interlocutor virtual é a base para compreender o segundo aspecto que destaco desse enquadramento. Na falta de clareza para constituir a imagem de um potencial leitor para o trabalho, Jon Snow e Gustavo ratificaram seus professores-orientadores como interlocutores reais e concretos. Dessa forma, foram as representações de Karen e Luiz que orientaram e determinaram a escrita do TCC dos estudantes e, por trás das representações dos professores, estava a própria instituição e a comunidade acadêmica.

Vale destacar que, como representantes da comunidade acadêmica, os professores refletiram e refrataram em suas

interagências os modelos culturais aprendidos nessa comunidade. Dessa forma, a comunidade acadêmica era uma espécie de interlocutor superior a quem os professores se orientavam para fazer suas escolhas e interagir com os estudantes na escrita do TCC.

Nos diálogos com os diversos interlocutores realizados pelos participantes, foram evidenciadas as relações de poder que existem nas práticas de escrita do TCC e, com base nessas relações, aponto o terceiro aspecto desse enquadramento epistemológico, as interagências responsivas às demandas de um determinado interlocutor são influenciadas pelas relações hierárquicas constituídas.

Bakhtin (2016) afirma que todo enunciador pressupõe com maior ou menor consciência "um supradestinatário superior" (BAKHTIN, 2016, p. 104), descrito por Franzoi (2009) como um representante oficial responsável por constituir as diretrizes que devem ser observadas no meio e contexto social imediato, que pode ser interpretado neste estudo como a comunidade acadêmica, ou mesmo o discurso acadêmico. Dessa forma a imagem da comunidade acadêmica é o centro sobre o qual orbitam as relações de poder.

Gustavo e Jon Snow legitimaram seus orientadores como interlocutores posicionados hierarquicamente em um nível superior, uma vez que, com maior ou menor consciência, vislumbravam os professores como representantes da comunidade acadêmica. Dessa forma, suas interagências foram determinadas pela orientação a esses interlocutores. Isso pode ser verificado no fato de que os estudantes concordaram com as demandas apresentadas pelos orientadores e se esforçaram para atender essas demandas na escrita de seus textos sem hesitações ou questionamentos.

Karen e Luiz, por sua vez, eram conscientes dos modelos culturais instituídos que deveriam ser observados no campo acadêmico. Essa consciência influenciou nas formas de interagir com os estudantes por meio de instruções e orientações dadas sobre a escrita, e também nas interferências mais incisivas feitas nos

textos com relação à adequação da forma do texto a fim de torná-lo mais objetivo, explicativo, impessoal e técnico.

Saliento, porém, que os registros mostraram que os professores orientadores, ainda que algumas vezes interagissem sobre o texto de modo mais direto em modificações, a fim de dar um "acabamento acadêmico", apresentavam um cuidado em preservar marcas da escrita do estudante.

Um último aspecto a ser destacado quanto à projeção de um interlocutor virtual, é que essa forma de interagir sobre a escrita, tal qual a delimitação temática e a orquestração de vozes, estão intrinsicamente relacionadas a formas de ser e de agir dentro de práticas de letramento. Isso quer dizer que a capacidade de idealizar um interlocutor virtual em um contexto de escrita de TCC dificilmente se daria pela explicitação do professor sobre a imagem desse potencial leitor ou pelo domínio neutro de certas habilidades linguísticas. A pressuposição mais consciente sobre a interlocução se dá na participação efetiva de práticas de letramento, o que está relacionado a questões de identidade, poder e epistemologia.

4.3 ENQUADRAMENTO EPISTEMOLÓGICO III – ORQUESTRAÇÃO DE VOZES NA ESCRITA

Uso orquestração de vozes[57] para me referir ao modo como os participantes interagem em torno da escrita com o intuito de mobilizar diferentes vozes, por meio de citações e referências, para prover evidência ao que afirmam em seus TCCs. A expressão recupera a metáfora apresentada por Zavala (2010) com base em Boughey (2000) de que "produzir um texto acadêmico é como cantar uma música com coro atrás" (ZAVALA, 2010, p. 76).

[57] O conceito de vozes sociais presente na teoria dialógica abrange formas de manifestação de discursos outros em nossos usos da linguagem, como por exemplo citação direta e indireta, gêneros, modos de dizer, tonalidades valorativas de certos discursos etc. Nesta Seção, porém, analiso especificamente vozes sociais em suas manifestações por meio do discurso transmitido/reportado no bojo de um dos enquadramentos epistemológicos.

Segundo a pesquisadora, é uma espécie de regra que o acadêmico não pode cantar sozinho, pois outras vozes devem conferir sustentação ao que canta. Para Boughey (2000), o texto acadêmico contém as vozes que o autor cita e também a voz do autor "que aparece em relação a essas outras vozes como um solista sustentado por um coro"[58] (BOUGHEY, 2000, p. 9) e ainda "o autor/solista conduz e agrupa essas outras vozes para sustentar a música que está cantando"[59] (BOUGHEY, 2000, p. 9), isto é, precisa orquestrar as vozes em seu texto.

O fenômeno da orquestração de vozes no texto acadêmico pode ser compreendido também à luz do dialogismo. Volochinov (2017) dedica a terceira parte de *Marxismo e Filosofia da Linguagem* para tratar do discurso alheio, ou discurso reportado (FARACO, 2009). Segundo o teórico, transmitir o enunciado do outro não consiste simplesmente em reproduzir ou repetir as palavras alheias e sim em estabelecer uma relação dialógica ativa entre o discurso transmitido e o discurso autoral, isto é, entre a palavra do outro e a minha.

Volochinov (2017) destaca que qualquer transmissão de enunciado do outro "possui objetivos específicos" (VOLOCHINOV, 2017, p. 252) e "é voltada para um terceiro, isto é, àquele a quem são transmitidas as palavras alheias" (VOLOCHINOV, 2017, p. 252). Isso aponta, na perspectiva dialógica, que as formas de transmissão do discurso alheio (como o discurso direto, indireto e indireto livre, ou mais especificamente as formas de citação direta e indireta no contexto acadêmico) são indissociáveis de seu contexto de transmissão. Dessa forma, assevera Volochinov (2017, p. 255), "o verdadeiro objeto de estudo deve ser justamente a inter-relação dinâmica entre essas duas grandezas: o discurso transmitido ('alheio') e o discurso transmissor ('autoral')".

---

[58] No original: "[...] which appears in relation to these other voices as a soloist backed by a choir." (BOUGHEY, 2000, p. 9)

[59] No original: "The author/ soloist conducts and musters these other voices to back her or him in the song s/he is singing" (BOUGHEY, 2000, p. 9)

No contexto de escrita acadêmica, pensar na inter-relação dinâmica e axiológica que o indivíduo estabelece entre o discurso transmitido e o transmissor envolve questões de epistemologia e identidade. No trabalho Zavala (2010), por exemplo, a necessidade de explicitar outras vozes que dão sustentação ao discurso acadêmico produzido pela participante de sua pesquisa configura uma forma própria de lidar com o conhecimento que pode estar em conflito com outras formas. Zavala (2010) exemplifica essa questão com uma citação de depoimento de sua participante, Paula, nos seguintes termos

> Eu pensava: em que medida as formas naturais [referindo-se a sua forma de escrever] não considera isso? [cantar como parte de um coro]. É como as terras, você as usa e a terra é no momento seu e quando a deixa já não lhe importa de quem foi. Não é que faltamos com respeito aos direitos de outras pessoas. Mas que pensamos que é natural que eu estou pensando também como alguém que pensou, mas que eu não sou obrigada a citá-lo é meu desde o momento em que o assumo. (ZAVALA, 2010, p. 77)

Apropriar-se da palavra alheia e incorporá-la ao seu discurso sem necessariamente citá-la, isto é, sem estabelecer linguisticamente mecanismos que delimitem a palavra alheia é comum na cultura de Paula. Isso me faz pensar no tipo de relação hierárquica que está implicada nas formas de lidar com o conhecimento produzido para a cultura quéchua, pois, segundo Volochinov (2017, p. 262), "quanto mais intensa for a sensação de superioridade hierárquica da palavra alheia, tanto mais nítidas serão suas fronteiras e menos penetrável ela será pelas tendências comentadoras e responsivas". Nesses termos, a forma de produzir e lidar com o conhecimento na cultura de Paula parte do princípio de que se algum conhecimento foi produzido, este conhecimento é agora comum e dado, e se eu me aproprio dele, passa a ser meu.

O relato de Paula aponta, portanto, que há especificidades que distinguem modos acadêmicos de lidar com o conhecimento que,

muitas vezes, além de desconhecidos pelos estudantes que precisam escrever seu texto acadêmico, também não são explicitados pelos professores. Boughey (2000) chama a atenção para uma prática pedagógica comum entre professores que é incentivarem os estudantes a partirem de seus conhecimentos prévios para construírem novos conhecimentos no âmbito da academia, na qual fica omitido, porém, que as regras de produção do conhecimento acadêmico diferem das regras usadas na produção de conhecimento em outras instâncias.

Uma diferença, por exemplo, é que, no contexto acadêmico, há maior tensionamento para sensação de superioridade hierárquica da palavra alheia, o que implica tornar mais nítidas as fronteiras da voz do outro, por exemplo, por meio de citações, sob o risco de incorrer em apropriações indevidas como o plágio. Ao mesmo tempo, a escrita acadêmica exige que o acadêmico mobilize essa outra voz a fim de prover evidência ao que afirma, estabelecendo inter-relações com essa outra voz no sentido de com ela concordar ou polemizar (BOUGHEY, 2000; ZAVALA, 2010), o que implica ressignificar o próprio posicionamento identitário em relação à palavra do outro.

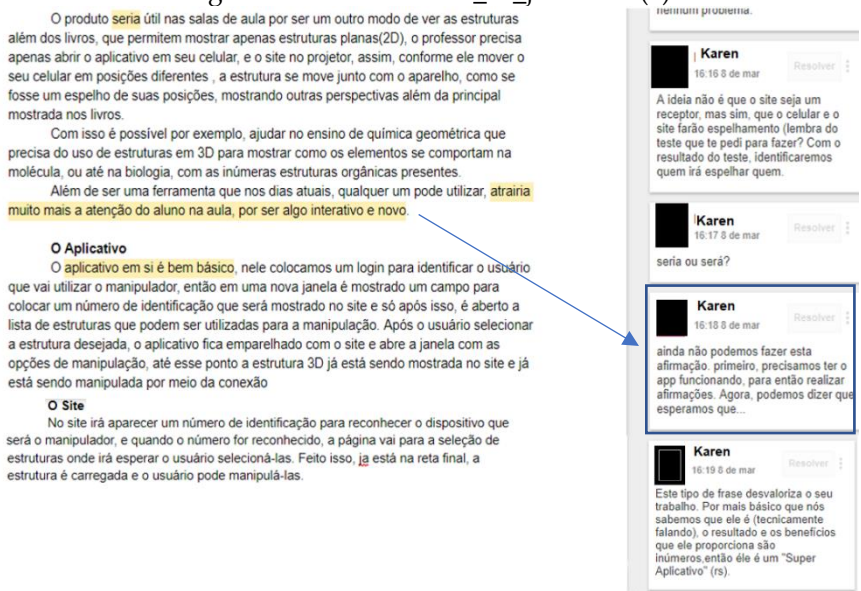
No caso da escrita de um TCC em um curso técnico integrado ao ensino médio, a mobilização e orquestração das vozes que devem compor o TCC constitui-se como um modo de interagir sobre a escrita que é atravessado, por um lado, por uma forma nova de lidar com a palavra do outro em termos de explicitação dessa palavra em citações e referências, e por outro pelo posicionamento que deve ser assumido pelo estudante de "solista/autor" (BOUGHEY, 2000), que teria condições de orquestrar essas vozes, polemizar ou concordar com elas, e delimitar bem as fronteiras da palavra reportada e palavra própria.

Os percursos de escrita dos participantes deste estudo evidenciam caminhos semelhantes com relação aos procedimentos de orquestração das vozes no texto acadêmico. Em ambos os casos, as primeiras versões de textos não apresentam citações ou referências a outras vozes e, na versão final, essa explicitação é

marcada geralmente por uma referência ao final do parágrafo, sem clara delimitação das fronteiras do que é reportado e do que é próprio.

Abordo, primeiramente, o percurso de Jon Snow e retomo o primeiro artefato textual que documentei do processo de escrita de seu TCC. Nessa versão de texto (DTX_01_jon snow), sobre a qual os participantes interagiram no Encontro 1, Karen chamou a atenção de Jon Snow sobre o cuidado que deveria ter com relação às afirmações que se apresenta no texto acadêmico. Destaquei na Figura 15 o comentário da professora-orientadora e o transcrevi na sequência.

Figura 15 – Recorte DTX_01_jon snow (2)



Transcrição do comentário:
Karen 16:17 8 mar. ainda não podemos fazer esta afirmação. Primeiro, precisamos ter o app funcionando para, então, realizar afirmações. Agora, podemos dizer que esperamos que...

Fonte: banco de dados da tese.

Jon Snow afirmou em seu texto que "além de ser uma ferramenta que nos dias atuais, qualquer um pode utilizar, *atrairia muito mais a atenção do aluno na aula, por ser algo interativo"*. Karen, por sua vez, produziu um comentário no arquivo com a advertência a seu orientando de que "ainda não podemos fazer esta afirmação", e sugeriu que ele modalizasse a afirmação com "esperamos que".

Neste pequeno extrato dos registros gerados com a dupla, é possível perceber dois lugares distintos de onde interagem os participantes e que apontam também para diferentes formas de lidar com o conhecimento. Jon Snow justificou que a tecnologia seria capaz de atrair a atenção dos alunos, categoria com a qual ele mesmo se identificava, por ser mais interativa, argumento que está relacionado também a sua percepção do mundo, como jovem e atento às tecnologias digitais. É possível reconhecer que o estudante fundamentou seu posicionamento no senso comum.

Karen destacou que a afirmação não poderia ser feita daquela forma, pois seria preciso "ter o app funcionando para então fazer afirmações", ou seja, era necessário prover evidências para se produzir uma afirmação. A professora-orientadora estava mais alinhada a um modo acadêmico de lidar com o conhecimento, por isso reconheceu a necessidade de mobilizar uma outra voz - que pode não ser a de um outro teórico, mas, como neste caso, do resultado de um experimento - para dar sustentação ao trabalho.

O comentário de Karen no texto do estudante foi retomado Encontro 1. No Excerto 19, Karen orientou Jon Snow com relação às formas como uma afirmação poderia ser feita no texto acadêmico.

Excerto 19 – DAV_01_jon snow (5)

568	Jon	uhum
569	Snow	
570	Karen	tá então evita usar esse tipo de: (1,0) de afirmação (.)
571		outra coisa também com as afirmações (.) em algum
572		lugar aqui eu escrevi nós ainda não podemos afirmar
573		isso (.) nAda a gente pode dizer (.) quer ver um
574		exemplo comum? é nós vamos justificar que vamos
575		levar isso para o celular porque todo mundo tem
576		celular hoje (.) eu não posso escrever isso (1,0) é de
577		senso comum que as pessoas têm celular que o celular
578		é acessível? é de senso comum (.) só que eu não po:sso
579		afirmar isso em um artigo se eu não tenho como
580		comprovar (1,0) tudo o que eu coloco no papel eu
581		preciso ter testado eu preciso ter comprovado (.) então
582		nós podemos dizer assim que ele estará em um é
583		acessível por meio de um dispositivo móvel mas não
584		podemos dizer que escolhemos o dispositivo móvel
585		porque todo mundo tem (1,0) escolhemos o dispositivo
586		móvel porque ele é fácil de utilizar quanto à
587		mobilidade do professor dentro da sala de aula (1,0)
588		com o celular na mão pro professor consegue estar se
589		movendo (.) ele não consegue com um computador na
590		mão
591		((áudio interrompido))[60]

Karen, ao retomar a anotação que havia feito no texto, explicitou para o estudante formas diferentes de se lidar com o conhecimento. Ela fez isso pela oposição entre o senso comum e conhecimento elaborado na academia com o exemplo da afirmação de que "todo mundo tem celular hoje" (linhas 575-576). Segundo Karen, esse dado pode ser uma percepção comum das pessoas, no entanto não pode ser afirmado em um texto acadêmico, como um

[60] O equipamento deixou de funcionar nos momentos finais da orientação. No entanto, o conteúdo que pretendia abordar nesse registro não foi prejudicado.

artigo (linha 578-580), sem que se apoie em algo que possa prover credibilidade à afirmação (linha 580-581).

Boughey (2000) observou uma situação semelhante em seu contexto de pesquisa, uma universidade na África do Sul, na qual os participantes eram estudantes negros com inglês como língua adicional, ao analisar respostas desses estudantes dadas a perguntas sobre as teorias filosóficas de Hobbes e Locke. Em uma resposta redigida por uma das participantes, havia crítica feita ao bispo anglicano Desmond Tutu, que liderou a Comissão de Reconciliação e Verdade[61] na África do Sul. A resposta continha a alegação de que o religioso teria participado da comissão em benefício próprio sem, no entanto, apresentar evidências sobre isso. Boughey (2000) entendeu, em conversa com os demais estudantes, que a crítica se fundamentava na avaliação comum de que a comissão não havia produzido bons resultados.

Destaca ainda a autora que os modelos de produção de conhecimento na academia são diferentes do senso comum, pois o conhecimento acadêmico precisa se apoiar em elementos que lhe deem sustentação e que sejam explicitados. A pesquisadora chama a atenção que essa perspectiva epistemológica pode se tornar mais difícil para os estudantes, porque geralmente os professores incentivam os alunos a produzirem conhecimento com base nos conhecimentos que eles já têm, sem, no entanto, explicitar que "as regras para a construção do novo conhecimento acadêmico diferem das regras que eles usaram para construir seu conhecimento 'comum'"[62] (BOUGHEY, 2000, p. 16).

A afirmação de Karen de que "tudo que eu coloco no papel eu preciso ter testado e comprovado" (linhas 580-581) sinaliza o esforço da professora-orientadora em conscientizar Jon Snow sobre

[61] Comissão criada em 1966 com a finalidade de promover a integração racial na África do Sul após o fim do apartheid. A comissão tinha o poder de investigar, julgar e anistiar crimes cometidos no período do regime.

[62] No original: "[...] is that rules for the construction of that new academic knowledge differ to the rules they used to construct their 'common' knowledge." (BOUGHEY, 2000, p. 16)

"as regras para a construção do novo conhecimento acadêmico". No entanto, conforme aponta Zavala (2010), a compreensão disso constitui um processo de longo prazo, uma vez que não se trata apenas de conhecer mecanismos linguísticos para citar outras vozes no texto, mas sim de "formas acadêmicas de ver e conhecer o mundo" (ZAVALA, 2010, p.76), e eu acrescentaria uma nova forma de ser no mundo, uma vez que a competência de orquestrar vozes no texto acadêmico e estabelecer as inter-relações entre o discurso transmitido e o autoral (VOLOCHINOV, 2017) não implicam apenas ressignificações epistemológicas, mas também identitárias.

Nos encontros de orientação que aconteceram na sequência desse (Encontros 2 e 3), Karen voltou a orientar Jon Snow sobre a necessidade de apresentar referências e incorporar outras vozes no texto. O estudante, porém, começou a trazer outras vozes para o texto somente após o Encontro 3, depois da sessão de orientação, quando, inclusive, renomeou o arquivo em que produzia o TCC para "TCC com referências". Nessa nova versão do texto, Jon Snow incorporou vozes de outros autores aos itens Problemática e Justificativa. No Quadro 20, a seguir, apresento esses itens presentes na versão anterior ao Encontro 3 (DTX_05_jon snow), e a versão posterior, quando o arquivo foi renomeado (DTX_06_jon snow). Em vermelho, destaquei as modificações feitas pelo estudante, que são acréscimos de informações de outros autores. Modificações menores, de ordem textual, não foram marcadas.

Quadro 20 – Espelhamento de versões – orquestração de vozes Jon Snow

Versão DTX_05_ jon snow (Anterior à orientação de 26/04)	Versão DTX_6_jon snow (Posterior à orientação de 26/04 - TCC com referências)
3.Problemática Embora o ensino da Citologia no ensino médio não seja muito avançado em comparação a quem faz um curso no ensino superior que abrange esta	**3.Problemática** Embora o ensino da Citologia no ensino médio não seja muito avançado em comparação a quem faz um curso no ensino superior que abrange esta disciplina, o

disciplina, o estudo dos órgãos da célula assim como seu mecanismo e funcionamento não se mostra nada fácil quando a parte visual do processo de aprendizado em instituições de ensino se limitam apenas a imagens impressas em um livro. A quantidade de recursos tecnológicos como metodologia de ensino são muito variadas, mas a escassez de material visual para demonstrar uma perspectiva diferente na área de Citologia, uma disciplina onde a maior parte do conteúdo é com base em imagens, se mostra muito pequena e com poucas oportunidades. Desse modo o aprendizado conta com a imaginação do aluno, então, fica a pergunta, o professor tem a certeza de que o aluno conseguiu montar em sua cabeça uma visualização correta da estrutura?.	estudo dos órgãos da célula assim como seu mecanismo e funcionamento não se mostra nada fácil quando a parte visual do processo de aprendizado em instituições de ensino se limitam apenas a imagens impressas em um livro. O uso de novos recursos didático-pedagógicos pode ser inserido no ensino tradicional para expor o conteúdo aos alunos de uma forma muito mais participativa e vantajosa (CASTOLDI, 2009). Uma pesquisa feita pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte com alunos que cursam Licenciatura em Ciências biológicas durante o Estágio Supervisionado para a Formação de Professores na qual foram submetidos a ministrar aulas para o ensino fundamental, constatou que a citologia é a segunda matéria mais difícil de ser ministrada, perdendo apenas para genética (IORIOPETROVICH, 2014). É nesse momento que a quantidade de recursos tecnológicos como metodologia de ensino devem ser mais variadas, a escassez de material visual para demonstrar uma perspectiva diferente na área de Citologia, uma disciplina onde a maior parte do conteúdo é com base em imagens, tem se mostrado muito pequena e com poucas oportunidades. Desse modo o

	aprendizado conta com a imaginação do aluno, então, fica a pergunta, o professor tem a certeza de que o aluno conseguiu montar em sua cabeça uma visualização correta da estrutura?.
4.Justificativa Os professores sempre estão a procura de novas recursos tecnológico que consigam prender mais a atenção dos alunos e assim conseguir transmitir a maior quantidade de conteúdo possível em suas aulas. O desenvolvimento de um site que disponibiliza modelos em 3D pretende criar um novo viés para o professor, auxiliando a ilustrar os conteúdos de uma forma muito mais envolvente e interativa, onde o interesse de aluno em observar a explicação é mais eficaz. A Citologia tem um nível de complexidade, consideravelmente grande para os alunos, por ser muito abstrata, torna o seu estudo em sala de aula difícil para ser explicada em imagens planas e que por falta de	**4.Justificativa** Os professores sempre estão a procura de novas recursos tecnológicos que consigam prender mais a atenção dos alunos e assim conseguir transmitir a maior quantidade de conteúdo possível em suas aulas. O uso de modelos didáticos para o ensino em sala de aula possibilita uma maior fixação de fenômenos complexos e concretos na cabeça dos alunos, tornando a aula muito mais produtiva e rentável, neste contexto, o uso de estruturas em três dimensões pode auxiliar o professor complementando sua aula (DANTAS). O desenvolvimento de um site que disponibiliza modelos em 3D pretende criar um novo viés para o professor, auxiliando a ilustrar os conteúdos de uma forma muito mais envolvente e interativa, onde o interesse de aluno em observar a explicação é mais eficaz. A Citologia tem um nível de complexidade, consideravelmente grande para os alunos, por ser muito abstrata, torna o seu estudo em sala de aula difícil para ser

uma perspectiva manipulável, se torna menos instigante para quem tenta aprender.	explicada em imagens planas e que por falta de uma perspectiva manipulável, se torna menos instigante para quem tenta aprender. Vale salientar que uma disciplina muito visual como a Citologia onde o uso de microscópios pode ser requisitado, para mostrar para o aluno todo o conceito estudado representado na vida real, e quando a escola não dispõe desse equipamento, o uso de novos recursos ou metodologias pode ser bem vindo. (DANTAS).

Fonte: elaborado pelo autor

Na seção Problemática, Jon Snow acrescentou duas vozes ao seu texto e as referenciou ao final do parágrafo sem usar mecanismos linguísticos que evidenciassem as delimitações da palavra transmitida. É possível supor essa delimitação por meio de outros recursos, como o uso do ponto final que separa os dois períodos do primeiro parágrafo da seção e o início de outro parágrafo.

Quanto às inter-relações estabelecidas entre o que diz Jon Snow e o que dizem as vozes trazidas por ele ao texto, é possível reconhecer que a função principal das outras vozes foi dar sustentação àquilo que o estudante dizia. Ao pensar nas inter-relações estabelecidas com "Castoldi (2009)", no primeiro parágrafo, as fronteiras entre o que é transmitido e o que é de Jon Snow não são explícitas e as duas vozes se fundem para afirmar que "o uso de novos recursos didático-pedagógicos pode ser inserido no ensino tradicional para expor o conteúdo aos alunos de uma forma muito mais participativa e vantajosa". Estabelecer a delimitação entre as vozes que compõem essa afirmação é difícil, pois ela reflete tanto o ponto de vista do autor citado quanto de Jon

Snow a respeito das vantagens do uso de novos recursos tecnológicos em sala de aula.

Essa forma de incorporar a voz de outros autores se repetiu na seção Justificativa. Nas duas inserções feitas por Jon Snow de "Dantas", que nesta versão do texto não apresentava datação, novamente não há marcações de delimitação entre as vozes, o que sugere a fusão das vozes na apresentação de uma certa asserção com o intuito de dar sustentação à voz de Jon Snow. Nesse sentido, o uso de modelos didáticos, como estruturas celulares em três dimensões, pode ser útil para o trabalho em sala de aula do professor (ver primeiro parágrafo da seção), principalmente se a escola não dispuser de equipamentos mais caros como microscópios (ver terceiro parágrafo da seção) tanto para "Dantas", o autor citado, quanto para Jon Snow.

A versão final de seu TCC mostra que essa forma de trazer a voz de outros autores foi predominante em todo texto. Jon Snow apresentou 9 referências a outros autores/fontes em seu TCC, desse total, 7 (77,8%) foram construídas do mesmo modo que apresentado nas seções Problemática e Justificativa. O Quadro 21 apresenta todos períodos que continham referências a outros textos no TCC numerados e distribuídos conforme seção em que se encontram no corpo do trabalho.

Quadro 21 – Citações no TCC de Jon Snow

Seção do TCC	Trecho
1. Introdução	(1) [...] Apesar das tentativas de atualização e especialização dentro do Ensino de Biologia, esta área é tida ainda como uma ciência que se apresenta completamente ou parcialmente desvinculada das relações e/ou aplicações de seus conceitos ao cotidiano dos alunos, sem oferecer muitas vezes a oportunidade aos aprendizes de refletir sobre novos conhecimentos estruturados em sala de aula [KRASILCHIK 2008].
	(2) [...] O uso de novos recursos didático-pedagógicos inseridos na sala de aula é capaz de gerar um interesse e a motivação em querer aprender, possibilitando uma

	aula mais participativa e produtiva para o aprendizado dos alunos [CASTOLDI e POLINARSKI 2009].
	(3) Em uma pesquisa feita pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte com alunos que cursam Licenciatura em ciências biológicas durante o estágio supervisionado para a formação de professores, os alunos foram submetidos a ministrar aulas para o ensino fundamental, que constatou que a citologia é a segunda matéria mais difícil de ser ministrada, ficando atrás somente da genética [IORIOPETROVICH 2014].
	(4) [...] O uso de modelos didáticos para o ensino em sala de aula possibilita uma maior fixação de fenômenos complexos e concretos mentalmente, tornando a aula mais produtiva e, neste contexto, o uso de estruturas em três dimensões pode auxiliar o professor complementando sua aula [MEDEIROS 2012].
	Medeiros (2012) ainda complementa que a Citologia tem um nível de complexidade, consideravelmente grande para os alunos, por ser muito abstrata, torna o seu estudo em sala de aula difícil para ser explicada em imagens planas e que por falta de uma perspectiva manipulável, se torna menos instigante para quem tenta aprender. [...]
2. O uso de recursos tecnológicos na educação	(5) [...] O fato de haver um elemento visual chamativo do conteúdo abordado, garante ao professor que o aluno tenha montado em mente uma ideia mais concreta do que está sendo ensinado, permitindo também realizar uma aula mais produtiva onde o aluno tem interesse em focar na explicação do professor [CASTOLDI e POLINARSKI 2009].
	(6) Em uma pesquisa feita no Instituto Federal do Rio Grande do Norte, IFRN com alunos do ensino médio do curso técnico integrado de informática, onde eles se submeteram a utilização de um software de um Quiz sobre o táxon Anelídeos, observou se que com o

	uso desse recurso, a participação, o interesse e a memorização do conteúdo foram superiormente melhores do que os apresentados em uma aula onde não havia interesse do professor em buscar formas mais interativas. concluiu-se que a fixação do conteúdo foi melhor, quando o aluno se submeteu a esse recurso tecnológico [MEDEIROS 2012].
2.1 A tecnologia e os processo de ensino aprendizagem	(7) A projeção como um recurso tecnológico, é bom tanto para o professor como para o aluno, pois a interatividade gerada por exemplos visuais promove um interesse maior por parte do aluno em prestar atenção e consequentemente aprender mais, já que os mesmos reclamam que uma aula onde o professor apenas fica falando por horas se torna cansativa e pouco interessante [MEDEIROS 2012].
	(8) [...] Em uma pesquisa realizada em 2017 pela TIC Kids Online Brasil uma organização que mapeia o uso de internet por crianças de 9 a 17 anos, indicou que 93% das crianças pesquisadas possuíam acesso a internet por dispositivos móveis [CETIC, TIK KIDS ONLINE 2017].
4. Conclusão	(9) Esse trabalho, consegue adicionar mais uma opção de processo de ensino e aprendizado nas aulas do professor, embora os testes estão sugeridos para que ocorram como trabalho futuro, de acordo com Castoldi e Polinarski (2009), acredita-se que ao fugir dos modelos tradicionais de ensino, e trazer para os alunos uma nova perspectiva do mundo microscópico a partir de um recurso tecnológico, ajude muito na motivação a aprender essa matéria tão fundamental para entendimento do que é a vida.

Fonte: elaborado pelo autor

Esses exemplos permitem reconhecer que, de fato, a orquestração de vozes na escrita acadêmica é um processo de longo prazo (ZAVALA, 2010). A forma predominante que Jon Snow utilizou para incorporar a voz de outros autores ao seu texto, a fim

de prover sustentação às suas asserções, revela que ele estava em um processo de constituição de uma prática própria do campo acadêmico. Ele entendeu que precisava trazer e explicitar outras vozes para seu texto, no entanto, para incorporar essas vozes, o estudante usou um procedimento menos complexo, que foi apontar a referência ao final do parágrafo sem usar recursos linguísticos que delimitassem as vozes que são inter-relacionadas, tanto que nas ocorrências 1, 2, 4, 5 e 7 (55,6% do total de citações) a voz de Jon Snow se fundiu à voz do autor citado.

O Excerto 20 apresenta parte de conversa que tive com o estudante em 11 de setembro de 2018. Nesse trecho, é possível perceber a forma como Jon Snow entendia a questão da orquestração de vozes em seu TCC.

Excerto 20 - DCV_10_jon snow (2)

054	Rafael	e:: com relação as referências...
055	Jon	não referências foi assim a Karen falava muito para
056	Snow	mim ler... mas mas daí tipo eu pegava o texto eu ficava
057		eu::: eu não preciso ler todo o decorrer do texto para
058		saber se é aquilo que eu quero eu li a conclusão e ali o
059		finalzinho falando se tem alguma coisa se tinha
060		alguma imagem eu via do que se referia a imagem para
061		ver se era alguma coisa que eu podia usar ou não...
062		sinceramente eu nunca li u::m artigo completo para
063		fazer meu TCC eu li só o que eu precisava... eu li em
064		torno assim mais ou menos de uns seis ou sete artigos
065		mas que eu to usando mesmo é quatro. Eu ainda acho
066		que é pouco precisa de mais só que eu também não sei
067		onde colocar mais artigo... é isso.
068	Rafael	e:: e como você conseguiu incorporar essas
069		informações no seu TCC foi tranquilo? Você achou as
070		informações daí foi tranquilo incorporar isso no seu
071		TCC
072	Jon	Não... porque a Karen falou para eu usar só citação
073	Snow	indireta aí foi mais fácil aí eu falava. falava alguma
074		coisa a porque de acordo com uma pesquisa feita em
075		sei lá o que sei lá o que é assim assim assado. aí

076		colocava a referência e pronto. tá ali minha referência
077		deve ter outros lugares do texto que eu usava a mesma
078		referência só mudava a página porque era página
079		diferente foi isso
080	Rafael	e foi você que fez a seleção dos textos?... que você leu
081	Jon	a Karen é: a Karen me mandou uns e aí a partir deles
082	Snow	eu fui achando outros... mas assim dos quatro que eu
083		usei eu acho que três fui eu que procurei
084	Rafael	aí a partir deles você achou outros como? você olhou
085		nas referências deles?
086	Jon	é nas referências ai eu eu achava as referências ia para
087	Snow	ver se tinha alguma coisa que ia ser útil para o meu
088		caso aí eu já tirava entende? porque aí vem aquele
089		problema... eu não a Karen falou que eu não preciso
090		colocar tanta referência assim... só que tem muita coisa
091		que eu tinha escrito que era da: da minha palavra mas
092		escrita em outros ai eu fico eu cito ou não porque eu
093		escrevi só que ele também só que eu escrevi antes de
094		ver o dele aí essas partes eu não citei porque se eu for
095		citar tudo que eu escrevi e que já tinha em outro talvez
096		eu adicionava aí mais mais umas três referências...
097		entende?
098	Rafael	e você e como você avalia a importância ou a
099		necessidade de você ter referência ou citações em u::m
100		TCC?
101	Jon	pelo o que a Karen me falou por exemplo se tem
102	Snow	referência... digo assim que a importância vai subir a
103		ele pesquisou né comprovado aqui e ali porque teve
104		uma pesquisa tem comprovando essa pesquisa para ir
105		comprovando o que você vai falando entende? por
106		exemplo eu estou falando que:... na citologia a
107		citologia é a matéria mais difícil de ser estudada na
108		biologia... mas isso não é eu que estou falando tem
109		uma pesquisa feita com alunos de ensino médio e
110		fundamental e com professores falando que citologia é
111		uma das mais difíceis se não a mais entende? ai por
112		exemplo isso aí ai eu pego a referência se é se é assim
113		que eu pego a referência

O relato de Jon Snow revela algumas informações quanto a sua caracterização da orquestração de vozes como forma de interagir na escrita de um TCC. A primeira delas é que, ao mesmo tempo em que se apropriava de um aspecto da escrita acadêmica, o estudante também adotava um procedimento específico de leitura de textos acadêmicos, pois ele entendeu não ser necessário ler na íntegra os textos que Karen enviava ou que ele encontrava (linha 057). Uma estratégia de leitura econômica adotada pelo estudante foi ler apenas algumas partes dos textos, como a conclusão, para verificar se encontraria informações que poderiam ser incorporadas ao seu TCC (linhas 058-061).

Outro ponto destacado por Jon Snow foi a forte presença de Karen como fundamental para compreender a constituição dessa forma de interagir na escrita do TCC. Segundo o relato do estudante, foi Karen quem fez uma espécie de curadoria dos textos a serem lidos (linhas 081-082), recomendou que o estudante usasse apenas citações indiretas (linhas 072-073) e explicou por que apresentar referências no TCC era importante (linhas 101-105).

A partir desses dois últimos pontos mencionados, é possível inferir que a incorporação de outras vozes ao TCC, feita por Jon Snow, foi fortemente determinada pelo diálogo estabelecido com Karen, sua interlocutora real, o que corrobora com a afirmação de Volochinov (2017) de que o discurso transmitido, além de determinado por objetivos específicos, é também determinado pela orientação para um terceiro.

A forma de citar no texto correspondia à vontade de atender à orientação de Karen de usar apenas a citação indireta, o que não foi avaliado por Jon Snow como uma dificuldade, como se pode ver entre as linhas 073 e 076. Inclusive, o entendimento do estudante sobre o que é fazer uma citação indireta foi refletido na forma como fez essas citações em seu TCC. Além disso, a compreensão que o estudante teve sobre o valor de incorporar outras vozes ao TCC (linhas 101-113) foi baseado nas explicações da orientadora e sinalizou a percepção de Jon Snow de que esse procedimento poderia conferir credibilidade ao trabalho à medida em que

conferia evidência para as asserções e revelava rigor acadêmico por parte do autor.

No percurso de escrita de Gustavo e Luiz, as formas de interagir em torno da escrita com a finalidade de incorporar e orquestrar vozes são semelhantes às descritas até aqui. Inicio a discussão a partir de excerto de fala-em-interação do Encontro 3 da dupla. Recordo que, nesse encontro, os participantes estavam engajados na construção de entendimentos para encaminhar a escrita do capítulo do TCC referente ao contexto histórico da Alemanha e do Brasil na década de 1930, com ênfase à explicação da ascensão do nazismo na Alemanha no período entre guerras.

Excerto 21 – DAV_04_gustavo (5)

272	Luiz	to:dos esses elementos estão no que você leu tá? está
273		lá no livro didático
274	Gustavo	uhum
275	Luiz	resuma faça do seu jeito (.) depois que você fizer o
276		texto (2,0) aí a gente vai ver alguns pontos e aí a gente
277		vai complementar esses pontos com a bibliografia
278		especializada=
279	Gustavo	tá bem
280	Luiz	= pra deixar esses pontos mais ricos=
281	Gustavo	uhum
282	Luiz	=mais enriquecidos
283	Gustavo	uhum
284	Luiz	né? (.) mas essa parte assim vamos dizer (.)
285		conhecimento banal do contexto você tem que ter ele
286		como textinho bonitinho amarradinho
287	Gustavo	uhum
288	Luiz	aí depois que a gente fez então esse primeiro texto
289		que é um texto bem didático e simples (.) aí a gente
290		vai achar alguns trabalhos específicos pra qualificar
291		um pouco melhor o seu argumento (.) mas o que você
292		precisa fazer agora é o seu texto explicando o que é o
293		básico (2,0) entendeu? (2,0) foi?
294	Gustavo	foi

Gustavo havia lido livros didáticos e feito anotações acerca do contexto histórico alemão e brasileiro e as organizado em forma de fichamento. A partir de suas anotações, Luiz solicitou escrita de um capítulo de apresentação do contexto histórico e comentou que esse texto, depois, seria qualificado com bibliografia especializada (linhas 276-278, 280, 282, 290-291).

O professor distinguiu a literatura especializada, que pode ser entendida como textos publicados no campo acadêmico (artigos de periódicos, dissertações e teses), do que ele chamou de "conhecimento banal do contexto" (linhas 285), que pode ser entendido como o conhecimento construído a partir da formação escolar básica, textos de fontes não especializadas (enciclopédias, sites de pesquisa escolar etc.) e livros didáticos. Vale lembrar que, no Encontro 2, quando foi recomendada a leitura de livros didáticos para que Gustavo compreendesse melhor o contexto histórico, Luiz destacou que esses livros não seriam citados como referências no trabalho. No entanto, na versão final do TCC, as referências a "Pellegrini (2016)", apresentadas no primeiro capítulo, são de um livro didático de História destinado à terceira série do ensino médio.

A distinção entre os dois tipos de conhecimento mostra o que significava "qualificar o argumento" com literatura especializada na perspectiva de Luiz. Havia a preocupação de que, além de prover evidência para o que é afirmado no TCC (BOUGHEY, 2000; ZAVALA, 2010), a voz citada deveria ter legitimidade no meio acadêmico e, para tanto, deveria ser trazida de textos produzidos em certos gêneros no âmbito da academia, como artigos científicos, dissertações e teses.

A compreensão sobre as diferentes valorações atribuídas às vozes que podiam ou não ser citadas no TCC era, de certa forma, compartilhada por Gustavo. O Excerto 22 refere-se à conversa que tive com o estudante após o Encontro 2. No trecho que apresento a seguir, conversamos sobre as leituras que o estudante fazia.

Excerto 22 – DCV_04_gustavo (2)

Rafael E:: quais são as maiores dificuldades que você tem enfrentado até agora? Pra, desenvolver essa pesquisa.

Gustavo É: sei lá eu sou muito de me comparar às pessoas eu me sinto, pra trás... É: às vezes eu:: é:: eu tenho um problema co:m com algu:m com algum texto que eu não: que eu não compreendo até por apesar de ser bem simples porque é texto de, Ensino Médio, é: tem coisa que, por exemplo, bolsa de valores. eu não entendo quase nada. Aí eu:, mas eu consigo: leio várias vezes é: aí sai alguma coisa. Mas acho que é isso.

Rafael Mas quando você se depara por exemplo no texto ah tá bolsa de valores aí você procura fora ou você tenta compreender dentro do próprio texto?

Gustavo Ah eu procuro fora. Por exemplo a questão era o que que:: que os economistas é, falavam que: nunca:, que não houve... é::... crescimento é: lá nos Estados Unidos. Que pra eles foi só aparente. Aí eu fui procurar fora entender um pouco mais mas... foi bem...

Rafael Aí essas outras fontes foram o que? A *internet*? Você entrou em quais *sites*? Você lembra?

Gustavo A *internet*. Professor, eu acho que... Geralmente o primeiro que aparece. Não a *Wikipedia* é que eu estou tentando ( ) agora eu estava no *Wikipedia* pra ler sobre o Tratado de Versalhes, mas eu estou tentando diminuir. Mas é: esses sites que todo mundo lê... Brasil Escola essas paradas aí. É que... sei lá é, até pra você encontrar *sites* que não sejam esses na *internet*, tipo, quando você está com pressa, é complicado. Porque é o: primeiro que vem.

Rafael E é só pra você entender um contexto?

Gustavo É só é só pra entender não vou usar aqui no meu texto nem nada, é só pra:... como eu como eu posso dizer? Só pra entender o grosso usando muitas aspas.

Rafael E se você trouxesse por exemplo alguma coisa da Infoescola, *Wikipedia*, alguma coisa assim no seu TCC você acha que isso é bom ruim... Como você avalia isso?

070 Gustavo Professor, eu, eu já, assim, eu não tenho preconceito,
071 mas eu acho que quem fosse ler teria. Por exemplo, o
072 Luiz poderia te:r ah, ele eu não sei mas, tipo, o:, na
073 banca eles poderiam ter e com certeza teriam, por isso
074 que eu sei que tem que é melhor, abafar.
075 Rafael (risos) E por que você acha preconceito?
076 Gustavo Ah porque: como: como pelo men, é: por exemplo a
077 *Wikipedia* ela é: qualquer um pode editar, fica meio
078 uma questão ah será que aquilo está confiável mesmo?
079 É por isso a questão de você ver em vários lugares...
080 pra ver se aquilo lá bate mesmo ou se muda por
081 exemplo questão que muda bastante data... Data é
082 muita di- não é muita diferença mas é por exemplo eu
083 estava estudando a semana passada Platão. Tinha
084 lugar que falava que ele era de: cinco... eu não lembro
085 agora exato eu sei que um falava que era cinco outro
086 falava que era sete, não é tão é: é não era tão distante
087 mas já era distante precisa ser de algo mais exato.
088 Rafael Nessas fontes comuns de *internet*. você tem ideia que
089 tipo de texto ou que tipo de leitura você vai incorporar
090 no seu TCC que de repente é mais valorizado ou
091 menos valorizado pela banca? Você tem uma ideia?
092 Gustavo Ah professor eu acho que aqueles aquele, esses artigos
093 que ele estava falando ( ) como é que chama? É:
094 especializada? Artigo especi, sei lá...
095 Rafael Ah, artigo especializado, científico?
096 Gustavo É, eu acho que vai ser isso... É: tentar trazer isso pro
097 meu texto eu acho que vai ser o que vai, dar um a mais.
098 Rafael E você já teve experiência com a leitura desses textos?
099 Gustavo Não, ainda não.
100 Rafael Ainda não.

Gustavo relatou que uma das dificuldades para realização de seu trabalho era não compreender algumas informações que encontrava nos materiais que lia, ainda que os textos lidos fossem de livros didáticos (linhas 036-042). Para lidar com essas dificuldades, o estudante comentou que fazia buscas em outras

fontes (linha 044) como sites de enciclopédias abertas e de pesquisas escolares (linhas 053-061) com a finalidade de entender os pontos em que teve dificuldade na leitura do texto principal (linhas 063-065).

Chamo a atenção para o turno de Gustavo transcrito entre as linhas 053 e 061. Nele o estudante pareceu querer se justificar por realizar buscas em um site de enciclopédia livre e demonstrou considerar que esse seria um hábito ruim e por isso se esforçava para diminuir a frequência de buscas nessa fonte (linha 056-057).

Reconheço que talvez a minha presença como professor da instituição e pesquisador tenha influenciado nessa resposta, pois minha participação nesse contexto me permite afirmar que havia uma compreensão comum entre os estudantes acerca de quais fontes de pesquisa eram mais valorizadas pelos professores para serem usadas nos trabalhos escolares. As fontes mencionadas por Gustavo em sua resposta estavam na lista daquelas que não eram bem avaliadas nesse entendimento comum, mas eram utilizadas como mecanismos de busca mais rápidas.

Diante dessa resposta de Gustavo, questionei-o sobre sua percepção acerca da incorporação dessas fontes em seu TCC (linhas 066-069). A resposta do estudante foi de que ele não teria preconceito (linha 070), mas outros leitores especializados, como os membros da banca, poderiam ter (linhas 071-073) e por isso seria melhor "abafar", isto é, não trazer essas vozes (linhas 073-074).

Usar o termo "preconceito" para se referir às diferentes avalições que poderiam ser feitas sobre fontes não especializadas da internet me fazem considerar que, mesmo que o Gustavo assumisse um posicionamento parecido com o de seu orientador, o lugar sócio-histórico de onde cada um parte é distinto e se evidencia nas formas interagir. Luiz era participante de práticas letradas que lhe permitiam questionar com propriedade as informações contidas nos referidos sites. Gustavo, por outro lado, não possuía ainda vivências em outras práticas que lhe permitissem questionar essas fontes com a mesma propriedade,

possivelmente por isso tenha usado o termo "preconceito" para se referir a avaliações negativas a esses sites de pesquisa.

A orientação para um outro, seja o professor Luiz ou membros da banca de avaliação, foi o fator mais determinante para a avaliação que Gustavo fez sobre as vozes que podiam ou não ser incorporadas ao seu trabalho. Nesse sentido, o estudante afirmou que o que seria incorporado como outras vozes ao seu TCC era a literatura especializada (linhas 092-094), pois acreditava que essas vozes seriam capazes de "dar um a mais" ao TCC (linha 097).

O Excerto 23 apresenta trechos de conversa que tive com Gustavo no dia 11 de setembro de 2018. Nesse momento, Gustavo já havia tido contato com textos de literatura especializada e trabalhava na leitura, fichamento e incorporação das vozes desses autores em seu TCC.

Excerto 23 – DCV_07_gustavo (3)

048	Rafael	o quê que você observava na sua escrita que você
049		pensava assim ah eu estou arrasando aí de repente
050		você percebe assim não não está bom. o quê que
051		você observava que para você não estava bom?
052	Gustavo	professor repete a pergunta. a sei lá é porque assim,
053		é::: no começo parecia algo complicado porque eu
054		eu no começo pareceu mui- porque primeiro ele
055		pediu para eu estudar e ir fazendo aqueles
056		resumos entre aspas é ai pareceu que eu estava
057		fazendo realmente um resumo e não era aquilo
058		porque o certo é você lê abstrai e vai fazendo
059		correto? eu não estava fazendo isso eu estava
060		realmente eu lia um parágrafo tá isso aqui é
061		importante vamos colocar lá de algum jeito que
062		para num não parecer cópia foi esse o pensamento
063		vou até falar a verdade... ai chegou num momento
064		que eu falei isso aqui não está legal porque porque
065		eu lia uns parágrafos até do:: do:: do que eu usei
066		mais o livro didático, da era Vargas e eu falei cara
067		está igual... eu só diminui só entendeu? a eu parei
068		

069		eu sei lá tentei mudar eu realmente eu lia tudo, dá
070		mais trabalho? dá mas fica melhor.
071	Rafael	então daí você passou a ler tudo e depois escrever?
072	Gustavo	não ler tudo porque geralmente eu leio muita coisa
073		aí tipo sei lá eu leio umas três páginas duas eu leio
074		sei lá, o que mais tem relação quando eu vejo que
075		parou de ter relação eu paro de ler.
[…]		[...]
084	Rafael	E: e:: assim você falou que ele é::: indicou para você
085		alguns textos né, e:: assim é:: ... você leu esses textos
086		acadêmicos para produzir o tcc né então essas
087		leituras você realizava, primeiro você falou que
088		lia:. e ia anotando por exemplo lia um parágrafo e
089		ia anotando depois você passou a...
090	Gustavo	assim por exemplo... o primeiro texto que ele
091		passou para mim foi sobre... é:: a re- lá na
092		Alemanha o nazismo na Alemanha... o catolicismo
093		na Alemanha como é que tava como chegou aquilo
094		é::, ele é muito é:: o artigo que eu li é de um de um
095		cara lá de não sei de onde que agora eu não me
096		recordo, mas não era sobre o meu assunto uma
097		parte era daí por exemplo ele falava sobre:: as
098		testemunhas de Jeová, é parecido mas não é o que
099		eu preciso ai eu precisava sei la eu li por exemplo
100		sei la aquilo eu preciso ai eu lia tudo aquilo
101		começou falar de testemunho de Jeová eu lia um
102		pouco para ver se eu não preciso nada mesmo
103		daquilo ai eu paro ai o que eu começo a fazer eu
104		começo a anotar.
[…]		[...]
116	Rafael	e para você foi tranquilo incorporar as informações
117		desses textos na sua escrita?
118	Gustavo	professor a::té que não esse segundo foi mais difícil
119		porque ele é uma linguagem ele usa uns termos um
120		pouco mais complicado que eu não conhecia pelo
121		menos sei lá tem umas palavras lá que eu cara
122		porque usar umas palavras dessa eu vi os
123		sinônimos e tinha uma coisa muito mais fácil que

124 era só ele colocar mano quis complicar mas sei lá
125 você vai lendo vai ficando mais fácil.

A dificuldade sentida por Gustavo com relação à escrita do TCC na ocasião dessa conversa estava relacionada à forma de selecionar informações em textos de outros autores e incorporá-las em seu trabalho. Segundo seu relato, não havia clareza por parte dele com relação ao que destacar dos textos que eram lidos e como incorporar essas informações ao seu TCC. Inicialmente, o aluno produzia resumos que ficavam muito parecidos com os textos lidos, porque fazia destaques de cada parágrafo (linhas 060-067). Gustavo mudou, então, sua estratégia e passou a ler os textos até onde julgava ter relação com seu trabalho (linha 074-075) de modo que fazia toda a leitura necessária e depois produzia as anotações, como fez com um dos textos encaminhados por Luiz (linhas 096-104). Chamo a atenção para o fato que esse relato de Gustavo possui duas similaridades com o percurso de Jon Snow, ambos desenvolveram estratégias de leitura que consistiam em buscar apenas as informações relacionadas a sua temática nos textos acadêmicos, e, em ambos, os orientadores realizavam uma espécie de seleção dos textos que eram lidos pelos estudantes, embora os alunos tivessem autonomia para buscar outros.

Com relação a incorporar as informações de outras leituras em seu TCC, Gustavo não reconheceu problemas e pontuou que sua dificuldade era relacionada à linguagem dos textos (linhas 118-125). Possivelmente o estudante não enxergou dificuldades por conta da forma como Luiz conduziu o trabalho. O Excerto 24, trecho de conversa que tive com o orientador em 05 de dezembro de 2018, após o fechamento da versão final do TCC, apresenta o relato de Luiz que avaliou que não houve, no TCC, uma discussão bibliográfica, mas que a forma como Gustavo realizou as leituras e a escrita estavam em conformidade com suas orientações (ver linhas 013-018).

Excerto 24 – DCV_12_gustavo (1)

Luiz Bom, falando e:m d-, as principais dificuldades em relação à escrita, você diz propriamente dita, do texto?... Não, eu acho assim, né que há: há uma, uma dificuldade de::... de entender, esse:, esse posicionamento autoral no texto assim né, então:... é:: essa necessidade constante de, de referenciaçã:o, né... então isso, é o que eu precisei ficar com mais, cuidado ali, tanto é que é um trabalho, como é um trabalho que eu não consegui fazer, discussão bibliográfica... né, então é um texto que ele nunca fala segundo o autor, né, ele é um texto que ele sempre se apropriou, is- isso mas isso foi orientação minha né... então ele se apropria do que, determinados autores falam, ele não cita o autor, segundo fulano, mas ele coloca só entre parênteses aquilo ali, ao final do texto todo né. Então isso está muito marcado no texto dele inteirinho, justamente porque a gente não ia conseguir fazer debate historiográfico, então a gente selecionou alguns autores e... isso eu fiz em uma tentativa de, facilitar a escrita, que é essa dificuldade de referenciação, né... mas eu acho que talvez a gente tenha conseguido:, sanar esse problema com isso, né? Mas assim, as dificuldades gramaticais normais da acho que da faixa etária, né? É:: a concatenação d- de pará:grafos, assim a coesão às vezes se perdi:a aí eu tive que fazer mais interferê:ncias né, então a mudança de alguns parágrafos de lugar, então às vezes ele, estava falando determinado assu:nto aí dele voltava a falar lá pra frente eu tive que re- peg- pegar o parágrafo e, trazer mais pra, pra ci:ma ou pra ba:ixo enfim, essa reorganização coesiva do texto, eu acho que eu tive que, ter bastante: interferência, então dificuldade em relação à, coesã:o, problemas gramaticais ele não era um aluno com grandes problemas gramaticais no sentido de::, enfim, de organização de parágrafo assim... Mas eu fiz algumas interferências, eu acho que foi mais na, no sentido de coesão, d- de, de organi- de organização das ideias, né, eu acho que a minha interferência foi mais nesse sentido.

Segundo Luiz, o TCC de Gustavo foi inteiramente marcado por uma forma de referenciar e trazer a voz de outros autores que consistia em se apropriar do que determinados autores diziam, inserir isso em seu texto sem usar expressões como "segundo", "conforme", "de acordo com", mas referenciar o autor entre parênteses ao final do parágrafo (linhas 020-028).

A versão final do TCC de Gustavo apresentou um total de 65 referências a outros textos. Desse total, apenas 3 (4,62% do total) não apresentaram o formato comentado pelo professor, de modo que 1 (1,54% do total) foi uma citação indireta com a expressão "segundo" e 2 (3,08% do total) foram citações diretas, todas com uso de *apud*.

No Quadro 22 ilustro como Gustavo incorporou outras vozes ao seu TCC. Por se tratar de um texto maior que o de Jon Snow, selecionei apenas algumas ocorrências de cada seção do trabalho.

Quadro 22 – Citações no TCC de Gustavo

Seção do TCC	Trecho
Introdução	Ø Não há referência a outros textos.
1.Ascensão do nazismo na Alemanha e no Brasil	(1) Com o fim da Primeira Guerra Mundial, em 1918, além de passar por grandes problemas políticos e econômicos, a Alemanha, por conta de uma pressão de soldados, marinheiros e operários organizados em conselhos, havia se tornado uma república (a República de Weimar), que se utilizava de uma Constituição federalista (divisão da nação em estados autônomos) usando de alguns princípios democráticos, tais como a liberdade de expressão (PELLEGRINI, 2016, p. 93).
1.1 A consolidação do nazismo na Alemanha	(2) [...] O Tratado de Versalhes determinou que a Alemanha: pagasse uma indenização altíssima aos países vencedores, perdesse parte do seu território (o que resultou na criação da Polônia e da Tchecoslováquia e na perda de três milhões de

	habitantes), perdesse colônias no continente africano, limitasse seu exército a cem mil homens e que não possuísse marinha de guerra e força aérea. (PELLEGRINI, 2016, p. 123).
1.2 O nazismo e suas relações com a era Vargas	(10) Enquanto que, ao longo da década de 1920, o Nazismo buscava consolidar-se na Alemanha, no Brasil a "República Oligárquica" (1894-1930) – que se caracterizava pela alternância no posto de presidente da República estabelecida entre as oligarquias cafeeiras de Minas Gerais e de São Paulo – entrava em crise devido às suas políticas que beneficiavam apenas os agroexportadores de café mineiros e paulistas. (PELLEGRINI, 2016, p. 103).
	(11) Devido a tais políticas, instaurou-se no Brasil uma grave crise econômica. A burguesia que estava em ascensão reivindicava medidas que protegessem os produtos industrializados brasileiros e que barrassem a importação de produtos ingleses, franceses e estadunidenses, porém o governo se preocupava apenas com os produtores de café. (PELLEGRINI, 2016, p. 104).
	(25) Segundo Zilda Grícoli (2004, p.50 apud DIETRICH, 2007, p. 155), não houve ações anti-semitas no Brasil, pois mesmo que o país tenha recebido muitos imigrantes judeus desde o período colonial ao pós II Guerra, apenas aqueles que tinham vínculos com o comunismo eram perseguidos.
	(26) A década de 1930 é marcada por relações de comércio entre a Alemanha e o Brasil. Mas não apenas, pois também havia acordos políticos, a caça ao Comunismo, e até mesmo a expulsão de judeus comunistas. Muitas autoridades regionais compareciam às reuniões nazistas, um deles foi o governador do Rio Grande do Sul, Flores da Cunha, que em 1937 afirmou que os alemães presentes do Brasil iriam "melhorar a raça brasileira" (DIETRICH, 2007, p. 172, 173).

Capítulo 2 – Nazismo e Igreja Católica: diálogos difíceis	(36) Hitler nasceu e cresceu em um lar católico, estudou em um colégio católico, mas questionava o cristianismo tradicional. Para ele, o cristianismo havia sido corrompido pelo "Partido cristão", um partido que, segundo ele, mendigava votos de judeus e gerava danos ao caráter nacional. Para Hitler, o cristianismo verdadeiro era de combate (SIMÕES, 2016, p. 56).
2.1 O nazismo como religião	(37) O desafio que se colocava para Hitler no momento em que ele buscava ascensão política na Alemanha, portanto, era conseguir eleitores em um país em que 99% da população se reconhecia como cristã (SIMÕES, 2016, p. 57).
2.2 A Igreja Católica e o Nazismo	(42) [...] Em 1872, Bismark proibiu a atuação da igreja católica no Estado alemão, a fim de sujeitar os elementos da sociedade alemã ao controle do Estado. Porém, em 1887, Bismark precisou do apoio do papa Leão XIII para persuadir alguns membros do Partido de Centro Católico. Bismark, como "pagamento" à Igreja Católica, anulou as leis de 1872 (SIMÕES, 2016, p. 76, 77).
	(43) Segundo o historiador Paul Johnson: Foi essa ânsia continuada por não se expor à acusação de ser anti-germânica que levou a Igreja Católica a condescender com Hitler e os nazistas. Tinha pavor de uma nova Kulturkampf. Havia um temor partilhado pelos bispos alemães, pelo núncio papal, arcebispo Pacelli, e pelo próprio Vaticano, de que uma segunda campanha, executada com muito mais ferocidade – e talvez por muito mais tempo – que a primeira, conseguiria de fato destruir a Igreja Católica na Alemanha. Temiam que Hitler criasse uma igreja separatista, subordinada ao Estado, e que a imensa maioria dos católicos (e do clero) alemães aderisse a ela, expondo, desse modo, a fragilidade da lealdade ao papado, solapando todo o

	conceito de triunfalismo populista e inflingindo danos incalculáveis ao catolicismo internacional por toda parte (JOHNSON, 2001, p. 586 *apud* SIMÕES, 2016, p. 77).
	(44) [...] A forma como esse apoio aconteceu é controversa. O que se pode afirmar é que houve auxílio do Secretário de Estado do Vaticano, Eugênio Pacelli, que buscava firmar uma Concordata (acordo) entre o Vaticano e o Estado alemão, para enfim garantir a atuação do catolicismo na Alemanha (SIMÕES, 2016, p. 78).
2.3 O Papa Pio XI e o Nazismo	Ø Não há referência a outros textos.
2.4 Vargas e a Igreja Católica	(50) Desde a separação estabelecida entre Estado e Igreja, que ocorreu como desdobramento do movimento republicano brasileiro, a Igreja, a partir do movimento de Reação Católica, buscou reacender sua união com o Estado. A Igreja procurava retornar a participar das opiniões políticas e atrair fiéis (SILVA, 2010, p. 17, 23).
	(51) No poder, Vargas buscou criar diversos ministérios e órgãos especiais, além de trazer intelectuais especializados para atuar nesses novos espaços e firmar a política governamental. Em meio aos católicos, intelectuais também foram chamados para falar sobre assuntos diversos e onde quer que esses intelectuais estivessem inseridos, deviam utilizar dos princípios católicos. (SILVA, 2010, p. 24, 25).
	(53) Sobre a experiência da conversão, Rubem Alves assinala: É interessante notar que a experiência da conversão se dá com mais freqüência ou em situações de desorganização dos esquemas culturais da interpretação (choques culturais, o impacto da urbanização sobre regiões agrárias, em

	crises pessoais profundas ou em situações de anomia global, quando a ideologia de uma nação ou de uma civilização se desmorona. (...) Em todos estes casos há um elemento comum: os padrões de interpretação e de sentimento, até então normativos, entram em crise. (1975, p.72-3 *apud* SILVA, 2010, p. 25)
	(55) A LEC, então, apresentou um programa católico voltado à família, à escola, ao trabalho, à propriedade, à vida política e sindical, às forças armadas e etc. A LEC dizia que os candidatos e seus partidos deveriam seguir e defender tal programa. Como resultado, a maior parte dos candidatos sugeridos pela LEC para fazer parte da Assembleia Constituinte foram aceitos. Assim, vários dos pontos do programa católico vieram a fazer parte da constituição de 1934 (SILVA, 2010, p. 30).
Capítulo 3 – Análise da Fonte	Ø Não há referência a outros textos.
Conclusão	Ø Não há referência a outros textos.

Fonte: elaborado pelo autor

A observação do Quadro 22 permite constatar que, além do estabelecimento de um padrão relacionado à forma de apresentar outras vozes, é também regular ao longo do trabalho a repetição dos mesmos autores referenciados em cada seção. "Pellegrini (2016)", por exemplo, é predominante no Capítulo 1 nas duas subseções; "Dietrich (2007)" aparece de modo repetido na segunda seção do Capítulo 1; na primeira seção do Capítulo 2 repete "Simões (2016)" e a terceira, "Silva (2010)". Esses padrões observados corroboram a constatação de Luiz de que não houve discussão bibliográfica no TCC, mas apropriação da voz de outros autores para construção do texto.

As discussões feitas até aqui permitem sistematizar os aspectos que caracterizaram a orquestração de vozes na escrita dos TCCs. O primeiro aspecto a ser destacado é que houve uma compreensão comum entre os participantes de que as vozes de outros autores são mobilizadas no texto acadêmico a fim de dar sustentação às asserções feitas pelo autor.

Essa compreensão foi construída ao longo do percurso de escrita por meio das interagências dos participantes, sobretudo dos professores-orientadores, que explicitaram e requereram que os estudantes trouxessem referências a outros autores em seus TCCs. Esses gestos apontam para o reconhecimento da forte presença do professor-orientador como aspecto constitutivo da forma como se deu a orquestração de vozes na escrita do TCC, inclusive porque, além de principal interlocutor dos estudantes, houve também uma espécie de curadoria dos textos lidos pelos estudantes feitas pelos professores.

Outro aspecto a ser considerado, e fundamental para compreender a orquestração de vozes no TCC, é a materialização escrita de como as vozes de outros autores foram incorporadas no texto pelos estudantes. O modo que se mostrou predominante caracteriza-se, do ponto de vista da forma, pela ausência de mecanismos linguísticos que explicitam as delimitações da palavra transmitida e da palavra própria dos estudantes e pelo posicionamento de uma referência ao final do parágrafo. Já do ponto de vista das inter-relações estabelecidas, foi possível reconhecer que os estudantes mobilizaram outras vozes para prover sustentação à sua própria voz e fundiram as duas vozes em enunciados.

É possível, portanto, reconhecer uma tendência para o apagamento das fronteiras explícitas entre a palavra transmitida do outro e a palavra própria. Recordo que, para Volochinov (2017), essa tendência está relacionada à percepção de uma superioridade hierárquica na voz alheia. Embora esse argumento do teórico não tenha sido pensado especificamente para tratar a escrita acadêmica,

faço o exercício de olhar para o fenômeno a partir de dessas considerações.

Entendo que a percepção de que na escrita acadêmica seja necessário trazer e explicitar vozes para prover evidência ao que se afirma (BOUGHET, 2000; ZAVALA, 2010) implica um tipo de relação com a voz de outros autores que evidencia a "sensação de superioridade hierárquica da palavra alheia" (VOLOCHINOV, 2017, p. 262). Dessa forma, o conhecimento contido na palavra do outro, que mobilizo para produzir um novo conhecimento, deveria ser devidamente referenciado, inclusive sob o risco de apropriação indevida e incorrência em plágio. Não à toa, Volochinov (2017) destaca que a reação ativa ao discurso alheio que tende "a preservar sua alteridade e sua autenticidade" (VOLOCHINOV, 2017, p. 255) se vale de formas linguísticas próprias, que poderia entender, neste caso, como aspas e conjunções conformativas para estabelecer as inter-relações.

Considero que a participação efetiva em práticas letradas acadêmicas é que possibilita ter clareza sobre essa sensação de superioridade hierárquica da palavra alheia nos moldes que comentei no parágrafo anterior. Nesse sentido, penso que o apagamento das delimitações explícitas da palavra alheia nos TCCs de Jon Snow e de Gustavo foi elaborado pelo tipo de relação (hierárquica) que os participantes conseguiam estabelecer a partir das práticas letradas das quais já participavam. Exemplos são práticas letradas vernaculares ou escolares, em que geralmente a palavra do outro é apropriada na construção de argumentos em textos, como a dissertação feita para o Enem, sem a necessidade de ser referenciada.

Com efeito, a forma de inserir outras vozes no TCC sugere que os estudantes estavam em processo de ressignificação dos modos de lidar e produzir conhecimento. O que significa que Jon Snow e Gustavo se encontravam em um processo de aprendizagem de novas formas de ser e de agir próprias dos modelos culturais da academia. Para usar da metáfora do coro de vozes da escrita acadêmica (BOUGHEY, 2000; ZAVALA, 2010), é possível dizer que

os estudantes aprendiam a ser os solistas/autores que orquestram vozes para produzir sua canção. Nesse momento, porém, suas vozes se somavam e se misturavam às outras vozes do coro enquanto aprendiam a deixar de ser coralistas para se tornarem solistas.

À guisa de fechamento para este capítulo, sistematizo os modos de interagir na escrita e em torno da escrita identificados nos enquadramentos epistemológicos.

Com relação à delimitação temática, foi possível reconhecer que para delimitar o tema do TCC os participantes (i) optaram por temas com os quais tinham afinidade, (ii) levaram em consideração as condições de realização do TCC, principalmente o tempo para produzir o trabalho, (iii) ressignificaram seus modos de ser estudante-orientando e professor-orientador.

Quanto aos modos de interagir com a finalidade de projetar um potencial interlocutor para o TCC, (iv) os participantes projetaram com mais ou menos consciência um interlocutor a partir de suas participações em outras práticas, (v) em geral os estudantes ratificaram os orientadores como seus interlocutores e a eles orientaram a escrita do TCC, (vi) os professores, por sua vez, projetaram como interlocutor um representante médio da comunidade acadêmica e a própria comunidade acadêmica, e essas interlocuções determinaram seus modos de interagir.

E com relação ao modo como as vozes foram orquestradas no TCC, foi possível identificar como modos de interagir (vii) a avaliação comum feita pelos participantes de que as vozes de outros autores representavam uma forma de prover evidência e credibilidade ao que afirmavam, (viii) a incorporação das vozes nos textos se deu por meio da apropriação de outras vozes apresentadas no texto sem clara delimitação de seus contornos e com a referência posicionada ao final do parágrafo, e (ix) a inter-relação estabelecida com as outras vozes foram sempre sustentações às afirmações do TCC, portanto estão no campo da concordância ou exemplificação, nunca se polemizava.

Retomo a consideração de Barton e Hamilton (2004) de que as práticas de letramento implicam valores, sentimentos e relações sociais. Para eles, as práticas de letramento incluem, de um lado, aspectos relacionados à consciência e às formas como os indivíduos conferem sentido ao letramento e, por outro, são processos sociais que conectam as pessoas entre si por meio de conhecimentos compartilhados, por isso os autores defendem que é mais produtivo conceber as práticas de letramento existentes nas relações interpessoais.

Ancorado nesses pressupostos teóricos, entendo que os modos de interagir que deram forma aos enquadramentos epistemológicos destacados nessa sistematização de final de capítulo permitiram reconhecer que as formas de ser e interagir no percurso de escrita do TCC incluíram aspectos relacionados a modos individuais de atribuir sentidos ao letramento com base nas vivências anteriores e, ao mesmo tempo, incluíram conhecimentos compartilhados, identidades e relações de poder que conectavam as pessoas entre si. Nesses termos, argumento que esses modos de interagir sistematizados podem ser entendidos como práticas de letramento acadêmico na escrita de TCC nesse contexto do ensino técnico integrado ao ensino médio.

No próximo capítulo, trato de modo mais demorado das ressignificações identitárias dos participantes no percurso de escrita dos TCCs. Embora alguns aspectos relacionados à identidade já tenham aparecido neste capítulo, dada a impossibilidade de separá-los dos modos de interagir, entendo que discutir melhor essas ressignificações identitárias seja fundamental para construção do argumento principal desta Tese sobre a constituição do letramento acadêmico neste contexto.

CAPÍTULO 5

CONSTITUIÇÕES IDENTITÁRIAS: REPRESENTAÇÕES SOBRE SI, O OUTRO E A ESCRITA DO TCC

Neste capítulo tenho como objetivo identificar e discutir como os participantes representam a si mesmos, ao outro e a escrita do TCC em um contexto de ensino técnico integrado ao ensino médio. O meu argumento é que essas representações imbricadas estão na base da constituição das identidades em práticas de letramento acadêmico na escrita do TCC, pois elas evidenciam a projeção de interlocutores concretos ou abstratos com os quais os diálogos são estabelecidos nas interagências e em relação a quem os participantes se definem (VOLOCHINOV, 2017). Isso me faz considerar que as práticas de letramento acadêmico discutidas no Capítulo 4 desta tese estão associadas a tipos de identidade (ZAVALA, 2010) de professor-orientador e de aluno-orientando.

Ao longo do meu trabalho de campo, algumas questões relacionadas às formas como os participantes representavam a si e aos outros, bem como o modo como lidavam com as atividades relacionadas à escrita do TCC, já eram problematizadas. Reproduzo, a seguir, um trecho de registros feitos em meu Diário de Campo, no dia 27 de junho de 2018, no período vespertino. Nessa ocasião, acompanhava uma prática de laboratório. Recordo que os registros das práticas de laboratório bem como os registros gerados com Mirian e Valéria não são trazidos para as análises na Tese, mas o trecho apresentado no Excerto 25 foi selecionado apenas para ilustrar algumas reflexões ao longo do trabalho de campo.

> Excerto 25. – Trecho de Diário de Campo
> [...] Mas de fato o que foi novidade para mim, nesse dia, é que, ao me aproximar, notei que, além de todas as atividades usuais do

> laboratório que Miriam realizava (que era o que a fazia 'pesquisadora', como anotar tudo em seu diário, fotografar modificações e reações em seus experimentos, fazer medições, ter o 'dedo verde', expressão típica do laboratório que significa ter uma espécie de sorte ou habilidade nos experimentos, de forma que apresentem os resultados esperados) ela também se preocupava com seu ingresso na universidade. Pensei isso, pois ela começou a conversar comigo sobre o Enem, o vestibular e seus planos para o ensino superior. Isso me fez pensar muito também sobre a identidade que me é atribuída nesse lugar [...]
> Esse encontro mais próximo me levou a pensar no trabalho de fazer pesquisa no ensino médio como um lugar híbrido, de identidades híbridas, em constante trânsito, quem sabe de alguma forma diferentes daquelas que aparecem no ensino superior e no envolvimento com pesquisas, ou na própria pós-graduação. Enquanto em nível superior e pós-graduação realizar uma pesquisa e envolver-se com ela parece ser parte do fazer ser um profissional, no ensino médio parece mais um processo constante de vir a ser algo. Por isso é comum que as identidades juvenis, estudantis e, porque não 'pré-vestibulandas', figurem no mesmo papel que a pesquisa acadêmica. [...]
> (Diário de Campo, 27/06/2018)

As reflexões feitas neste trecho do Diário de Campo certamente podem ser consideradas apriorísticas, mas elas mostram que as formas de ser e de agir em atividades relacionadas à produção do TCC se mostravam relevantes para a compreensão e o reconhecimento das práticas de letramento acadêmico. Embora eu tivesse atribuído, naquele momento, uma identidade de pesquisadora à Mirian atrelada somente a sua habilidade na realização das práticas de laboratório, sem levar em consideração as práticas de linguagem, era possível supor que essas identidades poderiam, de alguma forma, ter especificidades.

Ao retomar esse trecho do Diário para formulação deste capítulo, reflito agora sobre os trechos que dizem respeito à identidade que era atribuída a mim naquele encontro com Mirian. Minha posição, naquele momento, era de pesquisador. Não só por

ter como objetivo observar o que acontecia, mas também por minha disposição física no espaço do laboratório, sentado um pouco mais afastado de onde Mirian realizava o experimento com um caderno para anotações e um gravador. No entanto, ao me aproximar da bancada, Mirian começou a conversar comigo sobre suas preocupações com as provas de ingresso ao ensino superior.

Mirian me reconhecia não só como pesquisador, mas também, e talvez principalmente, como professor de Língua Portuguesa na IFE e que poderia sanar suas dúvidas e oferecer orientações com relação às suas preocupações. Ainda que eu nunca tivesse sido professor das turmas em que Mirian estudou, ela possivelmente se sentiu à vontade para conversar sobre isso por conta da abertura que os alunos tinham para conversar comigo nos corredores e outros espaços da instituição. Percebo que minha identidade de professor era constituída não somente na interação face a face imediata no laboratório, mas no diálogo historicizado estabelecido com Mirian.

Retomar essa nota, junto às reflexões teóricas que apresentei no Capítulo 1, levou-me a problematizar que as formas de ser professor-orientador e aluno-orientando na IFE se relacionavam com as representações que esses participantes faziam de si e dos outros. Além disso, considero que as representações que os participantes tinham sobre a finalidade e natureza de se produzir um TCC no ensino técnico integrado ao ensino médio também estão relacionadas às formas de se posicionar em relação ao outro.

Organizo este capítulo em duas seções. Na primeira, discuto, com base nas conversas que tive com os participantes, as representações dos professores-orientadores sobre si mesmos, sobre seus alunos-orientandos e sobre o TCC. Na segunda seção, discuto essas mesmas representações na perspectiva dos estudantes.

5.1 REPRESENTAÇÕES IDENTITÁRIAS DOS PARTICIPANTES PROFESSORES

No Capítulo 2, apresentei documentos institucionais que estabeleciam a pesquisa como princípio pedagógico na IFE e mencionei algumas características da instituição, como o perfil do corpo docente formado majoritariamente por professores mestres e doutores que trabalham em regime de dedicação exclusiva e o número de projetos de pesquisa desenvolvidos com participação de estudantes, que possibilitariam a alunos do ensino técnico integrado participarem de práticas letradas do campo acadêmico.

Mais especificamente no Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio, onde gerei meus registros, há exigência da produção de um TCC no último ano. Conforme também destaquei no Capítulo 2, o TCC foi tema de diversas reuniões de colegiado a fim de se discutir a sua forma e finalidade no curso em questão.

Uma das decisões tomadas pelo colegiado do curso em 2015 foi o de autorizar a realização de trabalhos cujas temáticas não necessariamente estivessem relacionadas à área técnica do curso. Essa decisão impactou no formato da disciplina PFC que, a partir de 2016 até 2018, foi ministrada por Sandro, professor com graduação e mestrado em Ciências Econômicas. São as impressões dele sobre o trabalho com o TCC que passo a discutir a partir do Excerto 26 de uma conversa que tive com ele em dezembro de 2018.

Excerto 26 - DCV_01_sandro (2)

007	Sandro	Olha Rafa, quando eu peguei pra trabalhar essa
008		disciplina, a grande dificuldade, que se tinha, pelo
009		menos os professores tinham apontado era a dif- é a
010		interdisciplinaridade. E não só a interdisciplinaridade
011		mas a multi, né, disciplinaridade, porque (são várias
012		áreas), em que os trabalhos, hã::, falavam sobre, então
013		você tinha que trabalhar na área de filosofia na área de
014		história na área de química na área de biologia na área
015		de economia que eu orientei, então era: bem amplo, bem

amplo, pra você falar de um, escopo de um projeto, são áreas diferentes, a gente está tendo problema agora no evento local em definir o que é uma pes- um resumo científico e o que não é porque pra algumas áreas isso é e pra outras não é: enfim, então minha maior dificuldade foi isso, daí eu comecei a pensar como... fazer isso funcionar. Daí eu falei bom, apesar da diferença entre as áreas, pesquisa é pesquisa em qualquer área. Toda pesquisa ela parte de uma problematização:o, algo que você propõe a responde:r, ela exige um método pesquisa científica, porque ele precisa ser replica:do, então tem toda a questão da- então eu falei ciência é ciência, em qualquer área, então vamos primeiro definir pra eles o que é uma pesquisa científica, da onde que ela surge, a importância dela pra geraç- pr- pra se gerar o conhecimento científico. Então passei: ali, quase que: um mês e meio, falando sobre ciê:ncia e métodos, de pesquisa, pra- pra começo de conversa. E depois explicar pra eles ah de onde que sai então uma pesquisa? Problematização. Vamos lá, toda p- toda pesquisa se propõe a responder algo, vocês têm alguma dúvida alguma coisa que vocês se interessam a pesquisar responder? Falei, toda vez que você tiver ( ) vai surgir daí. Aí encaminhei eles, a- a- a, tentarem apontar, dentro de alguns artigos qual era a problematização de cada artigo, pra eles poderem entender olha, lendo o artigo eu achei que o autor se propôs a fazer isso. A- porque está tudo *linkado*, problematização, objetivo, justificativa, hipótese, é:, até a própria metodologia estão todos amarrados, com ( ) com um fim só né, e eles não entendiam isso. Tanto que o B. veio comentar comigo também a dificuldade que os alunos têm, de entender, e de diferenciar, problematização de objetivo, de justificativa, de hipótese, que eles falam que é tudo a mesma coisa, e não é a mesma coisa, é e não é né, porque a gente sabe que são todos relacionados mas não é a mesma coisa. E daí: a principal dificuldade deles era essa, então depois de

passar esses elementos, de uma pesquisa científica, caracterizar a pesqui:sa, apresentei uns artigos pra eles e pedi pra eles identificarem dentro dos artigos cada uma dessas coisas. Então eu falei não adianta a gente querer começar uma pesquisa sem eles entenderem onde que ela surge e o que que eles, precisam fazer primeiro... Aí depois disso a gente pegou e falou, peguei e pensei assim ah agora:, é legal antes de, começar a escrever, já que eles entenderam o que é, eles vão ter que caracterizar a pesquisa deles, fazendo um pré-projeto... É um instrumento de avaliação do primeiro:, do primeiro, trimestre, depois do primeiro trimestre, acabou sendo:, a:: a caracterização da pesquisa via apresentação de um pré-projeto, dentro desse pré-projeto eles apresentavam os principais elementos da pesquisa deles, e apresentavam pra turma... e a turma mesmo questiona:va, sugeria, um viés difere:nte:, contribuía, esse foi, foi o que eles fizeram porque eu pensei assim bom, eles só vão conseguir escrever sobre o que eles estão pesquisando, se eles entenderem o que eles estão pesquisando, porque se não você lê, e você tem aquela sensação de que tudo te serve mas você não sabe onde encaixar... Aí agora quando você define com os objetivos gera- objetivo geral e objetivos específicos, seu trabalho fica s- meio que inces-, tu tem o esqueleto do trabalho já, então, ah, por exemplo, na minha área ah vou fala:r de: desen- de:, cres-, de: desenvolvimento econômico brasileiro, então eu preciso caracterizar o que é o, diferenciar o que é crescimento e desenvolvime:nto, aí depois ah vou precisar falar um pouco sobre o contexto histó:rico, brasileiro... então você vai, criando, pra conduzir o leitor, ou até mesmo o seu próprio raciocínio, ao objetivo do seu trabalho e à conclusão que você quer, então o trabalho científico é isso...

Para Sandro, a maior dificuldade para a condução da disciplina de PFC era a "interdisciplinaridade" (linhas 009-010), isto é, a possibilidade de os trabalhos serem de diferentes áreas do

conhecimento. Esse desafio, para ele, estava relacionado a ter que "trabalhar na área de filosofia, na área de história, na área de química, na área de economia" (linhas 013-015) e cada uma dessas áreas possuir procedimentos de pesquisa e conceitos próprios.

Sandro, dessa forma, precisou pensar em um procedimento didático capaz de "fazer isso funcionar" (linhas 021-022), ou seja, planejar uma forma de conduzir a disciplina. O caminho pensado por ele, conforme relatado das linhas 022 até 031, foi o de apresentar um conceito de ciência que fosse capaz de abarcar a diversidade temática nas várias áreas do conhecimento. Sandro entendia que um procedimento de pesquisa nasce de um problema (linha 025) cuja resposta/solução exige rigor metodológico (linha 026). Ele, assim, se alinhou à definição clássica de método científico que parte da problematização de um fato observado, seguido de uma hipótese a ser testada por meio de procedimentos sistemáticos, a fim de se confirmar ou não uma hipótese (SEVERINO, 2007).

O método científico foi trazido por Sandro para a disciplina PFC por ser aparentemente neutro para apresentar o conceito de ciência para os estudantes já no início do ano letivo. Os procedimentos didáticos mencionados por Sandro durante a conversa como "passar um mês e meio falando sobre ciência e métodos de pesquisa" (linhas 032-034), "definir pra eles o que é uma pesquisa científica, de onde ela surge, a importância de se gerar conhecimento científico" (linhas 029-031), estão relacionados ao fato de que, segundo o professor, "não adianta a gente querer começar uma pesquisa sem eles entenderem onde ela surge o que eles precisam fazer primeiro" (linhas 057-060).

É possível perceber, pelas falas de Sandro, que conduzir uma pesquisa e, por extensão escrever um relatório de pesquisa, como o TCC, não se trata apenas do domínio de algumas regras e procedimentos (de escrita), mas sim de conceber uma forma específica de se lidar com o conhecimento. Isso se alinha à afirmação de Zavala (2010) de que há formas acadêmicas de se conhecer e lidar com o mundo e, nessas formas, um primeiro

princípio apresentado por Sandro aos estudantes foi o de que o conhecimento científico nasce de uma pergunta a ser respondida. Além disso, é possível inferir que Sandro parte do princípio de que os estudantes não eram familiarizados com as formas acadêmicas, conforme linhas 046 e 052 do Excerto 26.

No Excerto 27, o relato de Sandro apresenta sua visão de como a pesquisa é conduzida na universidade e como ele a enxergava na IFE.

Excerto 27 - DCV_01_sandro (3)

102	Sandro	Na universidade a gente tem toda a questão, da pressão,
103		acadêmica, pela produção de resultados resultados
104		resultados... da pesquisa em si:, da pesquisa pela
105		pesquisa. Tanto que da minha área por exemplo a gente
106		utiliza muito de: de:, de:... metodologias estatísticas, que
107		é a tortura de dados, a gente fala estatística tu bate bate
108		bate bate nos dados, escolhe, seleciona aqui, seleciona
109		ali... até o resultado seu, i- di- ir ao encontro da sua
110		hipótese. Foi ao encontro das hipóteses? Ah, legal, tu
111		tem um trabalho científico, aquela parte empírica, exata,
112		bonita du- de um artigo (redondo), e não importa, da
113		questão da pressão, psicológica, que o aluno está
114		sofrendo, não importa se ele sabe ou se ele não sabe
115		desenvolver um trabalho até hoje, a relação que eu
116		tenho com a minha orientadora, na- no meu
117		entendimento ela não, entende, uma pesquisa do modo
118		como eu entendo... Então ela só chega, risca um monte
119		de vermelho lá e fala vai e faz... e: recomenda artigo,
120		mas ela nunca sentou comigo pra falar olha, tu precisa
121		pra pesquisa:r, tu tem que primeiro falar so:bre, a:h,
122		porque que você travou, você não está bem? Você está,
123		então toda essa parte, pessoal, sabe, que eu acho que é
124		o: tato que os professores têm com o ensino médio,
125		aquele cuidado, de falar olha, tu está pesquisando
126		alguma coisa então não precisa pesquisar o artigo agora.
127		O objetivo não é esse, o objetivo não é acadêmico, o
128		objetivo é te colocar, ou te conceituar pesquisa e te

inserir no mundo científico pra tentar despertar o interesse caso você venha amanhã ou depois, a falar pô por que não? (Carreira) acadêmica. Então acho que a grande diferença é essa, a q- su- o modo como os professores fazem aqui, ele é muito mais voltado, pro lado, é:, da educação, do que pro lado da academia... Tanto que a gente discutiu isso em uma reunião do Evento Local, sobre o que era pesquisa e o que não era, e gente ah, o objetivo é in- é, é introduzir o aluno nesse conceito eu falei tá bom mas a gente não pode também fingir pra ele, que pesquisa é isso, porque também, não está certo, você quer levar em consideração muita coisa você pode, mas lá na hora da academia não adianta ele entrar com resumo do *Wikipedia*, achando que ele vai publicar em anais de evento que ele não vai... ele tem que entender da seriedade. E aqui a gente tenta ficar nesse, não é aquela coisa, pessoal, e também não é aquela coisa acadêmica, é u:m, é uma coisa de IFE, porque é muito amplo, é:, são muitas áreas, é:, todo mundo querendo ou não por mais, por exemplo, que eu não sou da área de educação, mas estou em sala de aula, estou lidando com galera de ensino médio

Entre as linhas 102 e 105, Sandro apresentou sua visão sobre a pesquisa no ensino superior. Vale lembrar que as vivências do professor na universidade foram marcadas por sua passagem, como aluno, pela graduação em Ciências Econômicas e mestrado na mesma área em uma universidade pública e, como docente, em diferentes instituições de ensino superior públicas e privadas, inclusive, à época da pesquisa de campo, Sandro ministrava disciplinas nos cursos superiores da IFE. Segundo o relato do professor, as práticas de pesquisa da universidade são caracterizadas pelo apagamento das pessoas envolvidas nos trabalhos em detrimento da produtividade acadêmica.

A percepção de Sandro parece estar de acordo com o que Motta-Roth e Hendges (2010) também observam sobre o sistema universitário brasileiro. As autoras consideram que as políticas de

financiamento de bolsas de iniciação científica, de pós-graduação e produtividade são baseadas no ditado das universidades americanas de "publique ou pereça". Nesse sentido, as autoras avaliam que o esforço empenhado na produtividade, em termos de publicações, é um "meio de assegurar espaço profissional" (MOTTA-ROTH; HENDGES, 2010, p. 13).

No caso da IFE, mesmo que haja também programas de financiamento de bolsas de pesquisa relacionadas à produtividade acadêmica, a natureza da instituição é diferente. Primeiro porque a IFE oferece também cursos técnicos integrados ao ensino médio. Depois, porque desde suas origens como *Escolas de Aprendizes e Artífices*, em 1909, até a atual configuração de Institutos Federais de Ciência e Tecnologia, a partir de 2008, os Institutos Federais foram concebidos como instituições voltadas para a inclusão social e formação profissional (PACHECO, 2011).

Outro ponto destacado por Sandro em sua fala, e que é fundamental para o reconhecimento das práticas de letramento acadêmico na IFE, trata das interações sobre escrita (LILLIS, 2008; FIAD, 2013) que ele tinha com sua orientadora. Segundo o professor, "ela só chega, risca um monte de vermelho lá e fala vai e faz. Mas ela nunca sentou comigo para falar, olha, tu precisa pesquisar, tu tem que primeiro falar sobre..." (linhas 118 – 121).

A experiência vivida por Sandro se assemelha ao que foi observado por Lillis (1999) e também por Street (2010), ambos em contextos universitários britânicos. Lillis (1999) cunhou o termo "prática institucional do mistério" para designar o pressuposto de que as convenções de escrita dos gêneros acadêmicos já eram conhecidas pelos alunos. No entanto ela reconheceu divergência entre os pontos de vista de alunos e professores sobre essas convenções. Street (2010) identificou em sua pesquisa com alunos de doutorado que havia lacunas, que ele chamou de dimensões escondidas, nas expectativas dos professores acerca dos requisitos necessários para escrita de um ensaio.

Na visão de Sandro, os professores-orientadores na IFE, pelo fato de orientarem trabalhos no ensino médio e, por isso, terem "tato

com ensino médio" (linha 124) e serem "mais voltados para o lado da educação" (linhas 133-134), tenderiam a adotar posturas cujo objetivo estaria mais voltado em "conceituar pesquisa e inserir [o aluno] no mundo científico" (linhas 128-129). Assim, as formas de interagir e de ser, isto é, as interagências e identidades dos professores-orientadores no trabalho de orientar e dialogar com seus alunos-orientandos partiria do pressuposto de que os estudantes não conhecem os modos legitimados de se participar de práticas letradas acadêmicas e, portanto, precisariam ser ensinados.

A seguir, exploro as representações de Luiz e Karen. No Excerto 28, apresento trecho da conversa que tive com Luiz e Gustavo em 08 de novembro de 2018, próximo da finalização do TCC. O foco da análise está nas falas de Luiz.

Excerto 28 – DCV_09_gustavo (1)

135	Luiz	eu acho que a escrita acadêmica ela ela sempre é um
136		desafio né:: em qualquer nível... mas para nós aqui na
137		nossa proposta ela se coloca ainda mais desafiadora
138		justamente por essa questão desse pequeno
139		pesquisador. em fase de formação básica né então
140		assim... ensinar os caminhos metodológicos e daí
141		depois que esses caminhos metodológicos foram
142		traçados ainda ter a especificidade da escrita daquilo.
143		é complicado né eu acho difí:cil né eu acho que é um
144		processo que exige muita paciência né... é:: preciso
145		criar mecanismos próprios então eu cheguei a falar
146		isso na:: na banca né, é quando os meus trabalhos
147		todos os trabalhos de orientação que eu fiz de história
148		até hoje né: eles têm a mesma forma o mesmo formato
149		eles tem contexto, e depois o último tópico é a fonte e
150		análise da fonte em um trabalho historiográfico pelo
151		menos assim o que eu entendo de concepção e
152		historiografia da minha área dentro da historiografia.
153		a gente faz a fonte vai vai aparecendo contexto e
154		aquilo... vai embora
155	Gustavo	foi o que o que aquela mulher falou para mim no
156		evento

157	Luiz	isso
158	Gustavo	aquele caldo que ela me deu que me deixou até sem
159		perna
160	Luiz	exatamente
161	Gustavo	que que eu estava focando demais no contexto e estava
162		deixando a fonte de lado sendo que que a fonte era o
163		meu objetivo específico
164	Luiz	isso a fonte que vai fazer com que a história apareça de
165		fato é isso né mas o que acontece na nossa realidade
166		isso é impossível fazer. né porque o o meu aluno no
167		caso o pesquisador ele precisa ter esse caldo contextual
168		antes e aí depois ele precisa transformar isso em texto
169		para ele de certa forma fixar para ele conseguir fazer
170		uma análise preliminar de uma fonte né que é algo que
171		o historiador de ofício ele não vai fazer ele já ele tem
172		uma carga de leitura e quando vai transformar em
173		texto já começa com a fonte e vai né:: então assim mas
174		são caminhos que a gente vai achando porque para
175		mim a função primordial do TCC era fazer com que
176		ele entenda o que que é um procedimento de pesquisa
177		historiográfico se ele entender que o negócio é sério.
178		né e que ele precisa trazer uma fonte e problematizar
179		o contexto já tá. já tá bom né:

Luiz considerava a escrita acadêmica especialmente desafiadora no contexto de um curso técnico integrado ao ensino médio (linha 137), "justamente por essa questão desse pequeno pesquisador em fase de formação básica" (linhas 138-139). Luiz afirmou que precisava ensinar os caminhos metodológicos para se fazer uma pesquisa historiográfica e ainda pensar nas especificidades da escrita acadêmica (linhas 140 – 142), o que exigia criar mecanismos próprios (linha 145) como o de desenhar um formato específico de trabalho historiográfico possível de ser feito nas condições existentes na IFE (linhas 147 – 152). Conforme o professor, esse formato priorizava mais o contexto do que a análise de fonte (linhas 164 – 173), uma vez que o estudante, na fase de escolarização em que se encontrava, precisaria se dedicar mais a

compreender o contexto histórico dos fatos e depois transformar e sistematizar isso em texto escrito para ter condições de iniciar análises (linhas 166-170).

Luiz reconhecia, porém, que esse formato de trabalho não era o mesmo que o do historiador, que, quando realiza uma pesquisa, começa pela fonte historiográfica que, de acordo com o professor, seria o elemento principal no trabalho da historiografia já que é "a fonte que vai fazer que a história apareça de fato" (linha 164). Inclusive, os participantes recordaram de uma situação vivenciada por Gustavo durante a apresentação de sua pesquisa no Evento Estadual, quando foi indagado por alguém que assistiu à sua apresentação quanto ao seu enfoque no contexto e não na fonte (linhas 161-163).

Havia um conflito instaurado para realização de pesquisas historiográficas nesse contexto de produção de TCC a partir da visão de Luiz. De um lado, estavam a natureza e especificidades da pesquisa historiográfica clássica da academia, das quais Luiz era conhecedor por suas vivências tanto na graduação quanto no mestrado e, de outro lado, as contingências existentes no contexto institucional mais imediato que é a IFE, que poderiam ser resumidas, a partir dos relatos de Luiz, na figura desafiadora do "pequeno pesquisador em fase de formação básica" (linhas 138-139).

As formas de ser professor-orientador na IFE assumidas por Luiz se deram nos diálogos com esses distintos interlocutores e nas relações de poder implicadas. As interagências de Luiz eram balizadas como (i) interagências responsivas a um supradestinatário (BAKHTIN, 2016) - as convenções da comunidade acadêmica sobre o que seria legítimo como historiografia - que só se apresentava dessa forma por já ser em alguma medida conhecido por Luiz em suas vivências anteriores; e (ii) interagências responsivas a um interlocutor real (BAKHTIN, 2016; VOLOCHINOV, 2017), imediato, seu orientando, que era ainda alheio ao universo acadêmico, mas que já era conhecido por Luiz como aluno das disciplinas regulares.

Em meio a esses diálogos, Luiz reconhecia que ser professor-orientador, nesse contexto, era "achar caminhos" (linha 174) e "criar mecanismos próprios" (linha 145) para que Gustavo realizasse seu estudo e produzisse seu TCC. Nesse sentido, o professor entendia que "a função primordial do TCC era fazer com que ele [Gustavo] entenda o que é um procedimento de pesquisa historiográfico" (linhas 175-177). Para ele, um trabalho historiográfico como TCC dentro das condições de produção na IFE orbitava em torno de dois núcleos (i) o conhecimento aprofundado do contexto e (ii) a conscientização sobre a importância da análise da fonte, mesmo que esta não fosse feita de forma tão aprofundada.

O Excerto 29 apresenta trecho de outra conversa que tive com Luiz em dezembro de 2018, após a finalização do TCC de Gustavo. Nesse trecho, pedi a Luiz que comentasse a orientação que havia recebido na universidade em comparação com a maneira como se reconhecia como orientador na IFE.

Excerto 29 – DCV_12_gustavo (2)

074	Rafael	A tua postura de orientador é parecida com a postura
075		do ori-, dos orientadores que você teve?
076	Luiz	Não acho... Eu, eu acho que, o trabalho, eu acho que eu
077		fui m- eu, o Gustavo até foi mais, tutelado por mim...
078		embora, não a gente não tenha tido tantos encontros,
079		mas, mesmo assim, me achei, enquanto orientador um
080		pouco mais próximo do trabalho. Né, eu acho que na,
081		na orientação que eu tive tanto na graduação como no
082		mestrado, embora tenha sido ma- uma orientação que
083		eu considero saudá:vel assi:m, profícua, eu acho que
084		houve menos tutela... eu acho que havia muito mais
085		assi:m, olha, isso é seu... né, eu vejo na minha orientação
086		de mestrado e, da- das orientações de iniciação, eu vejo
087		a minha orientadora mais como leitora crítica, o que eu
088		não consigo me ver no Gustavo... Então eu acho que foi
089		diferente a condução. Ela me conduziu mais m- com-
090		enquanto orienta-, como leitora crítica do texto, e como
091		eu não consigo me ver como um leitor crítico do
092		Gustavo, então eu acho que foi, foi diferente. Uma coisa

093 ou outra pode ter... assim, é essa coisa de trabalhar
094 muito via e-ma:il, é, é, muito, fazendo anotação em
095 arquivo, mesmo, isso, pode ser os pontos de
096 aproximação, assim, d- de gostar de escrever a
097 orientaçã:o, né, mas não:, eu acho que foi diferente, foi
098 muito diferente...
099 Rafael A- a-, e essa diferença parece que aparece mais nessa
100 proximidade, tutela que você tinha com, com o
101 Gustavo.
102 Luiz Mais em relação ao Gustavo. Mas eu não sei se é
103 porque... eu comecei a encarar o texto nesse não saber
104 exatamente o que o texto é, eu acho que, eu projetei um
105 tipo de texto que tinha que ter um fim... tipo ai tem que
106 ser assim esse texto, e aí, por esse modelo de texto que
107 eu projetei pra ter como resultado, eu adequei a minha
108 orientação. Não sei se eu consigo explicar.
109 Rafael Sim.
110 Luiz Tipo eu visualizei um ti- eu falei assim, olha, eu acho
111 que ele precisa ter esse resultado... aí, e eu vi isso
112 enquanto texto. Então tem que ser um texto assim, e aí
113 como tem que ser um texto assim, eu fui adequando as
114 minhas ações de orientação. Então ó Gustavo, agora
115 você lê esse livro e faz esse resumo aqui... porque eu já
116 imaginava que tinha que ter aquela seção... eu acho que
117 isso, tanto ano passado como esse ano eu percebi. Eu
118 projeto o texto, e vou, encaminhando a orientação, né...
119 ( )

Luiz acreditava que sua atuação como professor-orientador era caracterizada por sua "tutela" e "proximidade" (linhas 077-080) com o orientando e seu TCC, o que a tornava diferente da orientação que recebeu na graduação e no mestrado (linhas 081-085). Conforme seu relato, essa diferença estava também no seu não reconhecimento de apenas leitor crítico do trabalho de Gustavo (linhas 091-092), como o era sua orientadora. Luiz considerava que a forma como sua orientadora procedia com ele durante a orientação, com menos tutela, deixava marcado o seu

distanciamento do trabalho (linhas 084-085) e o seu papel restrito ao de leitora crítica que fazia apontamentos no texto.

A partir da linha 102 até a 119, Luiz detalhou mais alguns aspectos de sua atuação como professor-orientador que permitem entender o que o fazia não se reconhecer apenas como leitor do trabalho de Gustavo. Segundo o relato, por entender a principal finalidade do TCC como um espaço de aprendizagem sobre o fazer historiográfico (ver excerto 28), Luiz projetou um formato de texto que ele acreditava ser o mais adequado e, a partir dele, ajustou a condução da orientação.

Se tomadas imbricadas, as representações de Luiz sobre si como orientador, sobre seu orientando e sobre a finalidade de um TCC no curso técnico integrado ao ensino médio, é possível vislumbrar que o modo de ser professor-orientador, isto é, a identidade que Luiz intersubjetivamente assumiu para si, foi construída nos diversos diálogos realizados com os diversos interlocutores em meio as relações de poder. O resultado disso foi uma identidade de professor-orientador marcada pelo maior envolvimento e engajamento com o orientando a fim de construir com ele entendimentos acerca do que é legítimo como letramento acadêmico no percurso de escrita do TCC.

O Excerto 30 apresenta trechos de conversa que tive com Karen em dezembro de 2018. Os relatos da professora apresentam algumas semelhanças entre suas representações e as de Sandro e Luiz.

Excerto 30 - DCV_15_jon snow (1)

085	Karen	Rafa, eu tive, até hoje, como que eu vou te explica:r?
086		Porque está gravando né tem que cuidar das palavras.
087		Eu tive orientadores muito bons... mas, acho que o- o
088		mais recente, ele, causou alguns traumas. Só que foi
089		bom, porque eu aprendi tudo o que não fazer, então eu
090		acho que minha postura é mais... não sei se mãezona é
091		uma palavra certa, mas, eu consigo criar um vínculo
092		com os meus orientandos, que não se perde tão rápido,
093		né o M. até hoje eu converso com ele, numa frequência

094		até interessante... por quê? Porque eu tive um
095		orientador que era::... era um pouco mais difícil de
096		lidar, e muitas vezes eu sentia uma pressão que eu
097		olhava e falava, pra que isso?... Entende?... Então eu
098		tento, não fazer isso, mas às vezes me pego fazendo
099		ainda, colocando uma pressão um pouco maior do que
100		é necessário. Então se eu comparar, eu como
101		orientadora, e eu como orientanda, na história mais
102		recente, obrigada D.... eu acho [direciona-se a uma
103		pessoa que entra na sala], que:, tem uma diferença
104		muito grande. Pelo menos eu tento, pôr essa diferença
105		grande.
106	Rafael	E você te:m, nota diferença assim na maneira como
107		você orienta a graduação e o integrado?
108	Karen	Noto, muito, isso eu faço be:m, proposital, tá? Com a
109		graduação eu tento... ir mais fundo ser mais exi-
110		exige:nte, porque são profissionais que vão atuar no
111		mercado, uma possibilidade maior de atuar no
112		mercado. A molecadinha do integra:do, eu entendo
113		que eles ainda têm um processo que eles passarão... né,
114		que é o ensino superior, então é um momento é uma
115		iniciação, os trabalhos são, de menor complexida::de, a
116		orientação, é um momento, mais re-, maio:r, mais
117		relaxante do que se comparar com a orientação... da-
118		da graduação. Então eu tento fazer essa, impor essa
119		diferença sim.... Não sei se consigo (risos)

Karen, assim como Sandro e Luiz, teve experiências acadêmicas anteriores com formas de orientação as quais pretendia não repetir quando lidava com seu orientando do curso técnico integrado. Karen caracterizava seu modo de ser professora-orientadora como "mãezona" (linha 090), devido ao vínculo que conseguia criar com seus orientandos (linhas 091 – 093). Ela inclusive citou o exemplo de seu vínculo com M., seu primeiro orientando do curso técnico integrado em 2015, que não havia se perdido. O modo de ser orientadora de Karen pode ser caracterizado como uma ressignificação de suas experiências

anteriores como orientanda a partir de seu papel, agora, de orientadora, frente às contingências de um interlocutor mais imediato, que era seu orientando Jon Snow, aluno de um curso técnico integrado ao ensino médio.

Destaco que Karen também atuava como professora no ensino superior na IFE e atuava como orientadora de trabalhos também nesse nível de ensino. Por conta dessas duas experiências de orientação, questionei-a sobre diferenças em sua postura como orientadora nos dois níveis. A resposta de Karen mostrou que sua percepção sobre a finalidade do TCC no ensino técnico integrado era parecida com as dos outros professores participantes. Ao afirmar que, propositalmente, assumia posturas de orientação diferentes no ensino superior e no ensino médio (linhas 108-110), Karen afirmou entender que os alunos do ensino médio tinham um processo pelo qual ainda passariam, o ensino superior (linhas 112-114), por isso o TCC era um momento de iniciação à pesquisa e os trabalhos eram de menor complexidade (linhas 115).

Ainda sobre sua percepção acerca de diferenças entre a orientação de aluno do ensino superior e ensino técnico integrado, o Excerto 31 apresenta um trecho de outra conversa que tive com ela e Jon Snow em novembro de 2018.

Excerto 31 – DCV_13_jon snow (1)

216	Karen	Aí:, vou comparar ho:je... com os nossos cursos
217		superiores, tanto da graduação quanto na pós... É::... eu
218		s-, eu sempre coloco até nas reuniões, que eu tenho muito
219		mais preferência, por orientar aluno do ensino mé:dio,
220		do que orientar aluno, do curso superior. Não sei como é
221		esse contexto, Rafa, nos outro:s, eixos, tá? Mas aqui na
222		Informática, os melhores resultados, quando a gente fala
223		de pesqui:sa, estão no Ensino Médio, tá? Os alunos, tanto
224		do do, da graduação quanto da pós, eles procuram mais,
225		desenvolver aplicativo... e eu não sei se é, o tempo de
226		profissão já, eu acho que eu já, se eu já não bati cem
227		orientan- orientandos já estou quase nisso. Eu cansei, de
228		orienta:r, desenvolvimento *software*... né pra mim é mais,

do mesmo... e eu não percebo que isso contribua muito com a formação, profissional dos alunos, e isso me entristece lá no ensino superior... mas eu entendo o porquê que isso acontece lá, né o aluno trabalha o dia inteiro, ele precisa se sustentar, é uma característica de cursos noturnos, né? Diferen:te do contexto do ensino médio, que você liga pra criatura e fala assim, duas horas da tarde quero você aqui, o aluno está. Você não pode fazer isso com o aluno do curso superior. Essa disponibilidade ela te dá um benefício muito maior, do que a a: se a gente comparar com a falta de maturidade, né, e aí é um o:utro ponto que eu também, sempre coloco, na balança né, a::h, os alunos do Ensino Médio, eles estão mais abertos pra aprender... entendeu? Então assim, a falta da maturidade por conta da ida:de, por ainda não ter vivencia:do né, a conclusão do ensino médio, etc etc, não é um problema... pro desenvolvimento da pesquisa, porque, você chega pra um orientando deste, e explica olha, faz esse cari-, por esse caminho, ele vai fazer, ele não vai deixar pra última hora, ele não, quer dizer, uns até deixam né? (risos) mas na maioria nã:o... Então, hoje, eu tenho uma preferência, por orientar alunos do Ensino Médio, em detrimento a alunos dos cursos superiores, entendeu? E vejo isso, de uma forma muito bem vista. Não sei ago:ra, que nós vamos ter um curso superior integral. Talve:z, por ser integral a gente começa, a desenvolver mais pesquisa no curso superior, né, hoje a maioria das pesquisas que estão dentro do do:: do eixo de: comunicação, pelo menos a i- área da informática né, propriamente dito, elas acontecem com a maioria dos alunos do Médio...

O início do relato de Karen apresenta uma informação aparentemente contraditória com relação ao que foi informado no Excerto 30. Ela comentou que os trabalhos orientados no ensino médio eram menos complexos do que aqueles realizados no ensino superior, pois as finalidades eram distintas. Já no Excerto 31, ela

afirmou que no eixo da Informática na IFE "os melhores resultados, quando a gente fala de pesquisa, estão no ensino médio" (linhas 222-223). Essas falas me levaram a pensar sobre o conceito de "pesquisa" que foi usado pela professora em seu depoimento e, a partir das falas dela e de outras conversas informais que já tive com ela e outros professores da área técnica, entendo que há uma diferença entre realizar uma pesquisa acadêmica na área de informática e desenvolver um produto tecnológico.

A distinção entre esses dois tipos de trabalho permite inferir que os trabalhos desenvolvidos com os alunos do curso técnico integrado eram menos complexos do ponto de vista do desenvolvimento de uma tecnologia do que os do ensino superior. Porém, do ponto de vista do desenvolvimento de uma pesquisa acadêmica, embora os trabalhos realizados no ensino médio não fossem aprofundados, já que a finalidade era a iniciação à pesquisa, ainda assim esses resultados eram mais significativos do que os obtidos no ensino superior, em que os estudantes, por serem trabalhadores, optavam mais pelo desenvolvimento de *softwares* geralmente ligados ao seu trabalho (ver linhas 224-225).

As impressões de Karen sobre a orientação de alunos como Jon Snow apresentadas a partir da linha 234 possibilitaram caracterizar melhor as formas de ser orientadora praticadas pela professora. Segundo ela, os alunos do curso técnico integrado tinham mais "disponibilidade" (linhas 235-235) e eram mais "abertos para aprender" (linhas 241-242), ao mesmo tempo em que apresentavam certa "imaturidade" (linhas 239, 242-245) por conta da fase juvenil e de escolarização em que se encontravam. Karen avaliava que esses atributos que ela reconhecia nos alunos do ensino técnico integrado possibilitavam que, no exercício da orientação, ela se reconhecesse como alguém legitimada como capaz de explicar aspectos do campo acadêmico e de apontar caminhos (linhas 246-249).

Possivelmente, o seu reconhecimento como orientadora "mãezona" estivesse relacionado ao fato de ela se sentir autorizada e legitimada como alguém que pode ter um envolvimento maior na

orientação de um trabalho acadêmico no ensino técnico integrado, colocando-se no papel de uma espécie de introdutora do estudante ao letramento acadêmico.

É possível identificar nos depoimentos dos participantes Sandro, Luiz e Karen semelhanças com relação à forma como se reconheciam como professores-orientadores, como reconheciam seus alunos-orientandos e como reconheciam a finalidade do TCC nessa fase de escolarização. Incluo Sandro nessa discussão, pois, embora não tenha sido orientador direto de nenhum aluno participante, considero que, por ser professor de PFC, seus posicionamentos e suas condutas são necessários para compreender as práticas de letramento acadêmico que me proponho neste trabalho.

A primeira similaridade nos depoimentos dos participantes está nos modos de serem professores-orientadores em um contexto de curso técnico integrado em informática. Trechos trazidos de conversas com os três professores mostraram que seu modo de ser orientador era, de alguma forma, uma ressignificação de experiências anteriores vivenciadas na condição de orientandos em cursos de graduação e pós-graduação. Uma ressignificação que se dá porque, conforme Bakhtin (2016), todo enunciado produzido se vale, além do sistema da língua, de enunciados antecedentes, seus ou alheios, com os quais o seu enunciado se relaciona de forma a se basear, concordar, polemizar ou discordar deles.

Em seus relatos, os professores mencionaram situações que sinalizavam certo distanciamento do orientador em relação aos seus trabalhos, que se posicionava apenas como um leitor crítico, conforme disse Luiz, que fazia várias anotações em caneta vermelha no texto e devolvia ao aluno, segundo relatou Sandro, sem explicitar as suas expectativas quanto ao que se esperava do texto acadêmico. As experiências acadêmicas de Sandro, Luiz e Karen foram marcadas por dimensões escondidas dos letramentos acadêmicos (STREET, 2010).

Os professores ressignificaram essas experiências anteriores assumindo modos de ser orientadores mais marcados pelo

envolvimento com os trabalhos dos alunos, de forma que alguns aspectos que, para eles, foram ocultos (STREET, 2010) em algum momento de sua vivência acadêmica eram agora melhor explicitados em suas interagências durante encontros sobre a escrita. Há relação entre essas condutas ressignificadas com a segunda similaridade identificada nos relatos dos professores, a forma como reconhecem seus alunos-orientandos.

Os três participantes, ao falarem dos alunos-orientandos, destacaram como relevante a fase de escolarização em que se encontravam, o ensino médio, e a falta de familiaridade com o campo acadêmico e suas práticas letradas. Os professores partiram do pressuposto de que as convenções de escrita de textos acadêmicos não eram conhecidas pelos alunos e, por isso, deviam ser explicitadas e, cabia a eles criar caminhos para que os estudantes pudessem produzir trabalhos que fossem, dentro das condições impostas, legitimados como acadêmicos. Nessa dinâmica, Luiz e Karen, que atuaram mais diretamente como orientadores, reconheceram seus modos de ser orientadores associados a termos como "tutela" e "mãezona". Seus modos de interagir e de ser nas atuações como professores-orientadores foram fortemente marcados pela forma como reconheciam seus alunos orientandos, pois a palavra é sempre orientada para um interlocutor e determinada por ele (VOLOCHINOV, 2017).

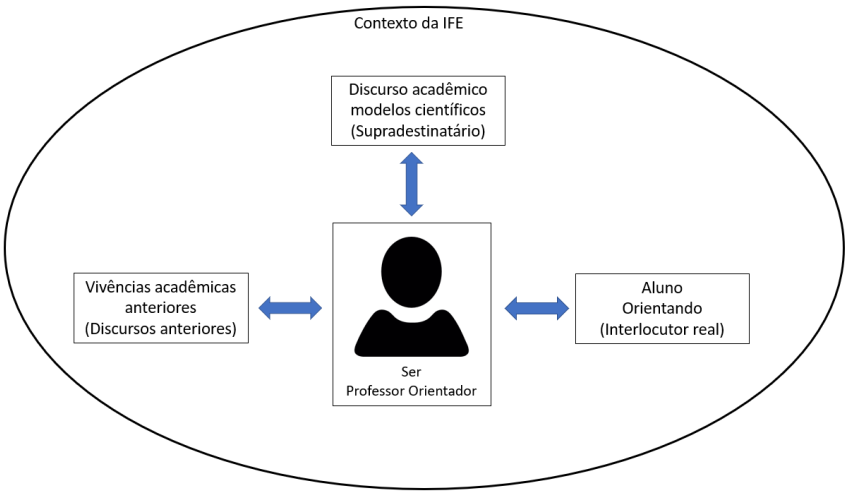
A terceira similaridade percebida nos relatos dos professores foi sua percepção acerca da finalidade do trabalho com TCC em curso técnico integrado ao ensino médio. Sandro, Luiz e Karen acreditavam que o maior objetivo era apresentar ao estudante as formas acadêmicas de se produzir e lidar com o conhecimento, o que envolvia, além das habilidades linguísticas, um certo posicionamento epistemológico, isto é, um jeito acadêmico de ver o mundo (ZAVALA, 2010).

Ressalto que, nos relatos de Luiz e Karen, foi possível perceber que, embora entendessem as condições e limitações existentes no trabalho de conduzir uma pesquisa e produzir um texto acadêmico no contexto de um curso técnico integrado ao ensino médio, na fala

de ambos foi possível reconhecer o compromisso com a ciência e com a legitimidade acadêmica do que era produzido. Ou seja, havia um conceito de ciência construído em outros momentos (ao longo da graduação e da pós-graduação, por exemplo) subjacente a sua forma de conceber o TCC e que também estava relacionado ao conceito de ciência apresentado por Sandro aos estudantes no início do ano letivo.

A Figura 16 ilustra os diálogos que incidiram sobre a constituição da identidade do professor-orientador no contexto investigado.

Figura 16 – Constituição identitária de professor-orientador



Fonte: elaborado pelo autor

A partir das discussões realizadas até aqui, reitero o argumento de que a constituição da identidade de professor-orientador em um contexto de produção de um TCC em um curso técnico integrado ao ensino médio se deu na alteridade por meio dos diálogos estabelecidos com diferentes interlocutores reais ou presumidos. Isso me leva a considerar, em acordo com Zavala (2010), que as práticas de letramento acadêmico nesse contexto são associadas a um tipo de identidade de professor-orientador

caracterizada pelo envolvimento e engajamento em estratégias que visam à iniciação do estudante às práticas (de letramento) acadêmicas.

Reitero que o modo de ser professor-orientador está intrinsicamente associado à forma de interagir. Nesse sentido, saliento que a identidade de professor-orientador discutida até aqui é, de fato, constituída nos modos de interagir discutidos no Capítulo 4.

5.2 REPRESENTAÇÕES IDENTITÁRIAS DOS PARTICIPANTES ALUNOS

Nesta seção analiso Excertos com trechos de conversas que tive com Jon Snow e Gustavo. Busco identificar nos excertos como esses estudantes se reconheciam na condição de alunos-orientandos, em seguida sobre o papel que atribuíam aos professores-orientadores e, depois, como reconheciam a escrita do TCC. Argumento que, tal qual a identidade de professor-orientador estava assentada em diversos diálogos dos quais participaram e participam, também a forma de ser aluno-orientando nesse contexto foi moldada pelos diálogos com diferentes interlocutores.

Nas primeiras conversas que tive com Jon Snow e Gustavo, houve uma resposta a um questionamento que me chamou a atenção, pois, embora tivesse conversado com os dois separadamente no dia 11 de abril de 2018, a reação de ambos foi semelhante. Ao meu questionamento sobre como lidavam com as tarefas de escrita na fase do TCC em que se encontravam naquele momento, que era a definição e escrita de elementos como problematização, justificativa, objetivos, metodologia, cronograma e referências, suas respostas tiveram um elemento comum: a tensa relação que os participantes construíam com o texto em produção.

Excerto 32 - DCV_03_jon snow (2)

070	Rafael	Uhum... E daí: agora você está definindo né,
071		justificativa, objetivo, metodologia, não sei o que...
072	Jon Snow	Infelizmente...
073	Rafael	Infelizmente por quê?
074	Jon	Ah é muito chato professor, não aguento, porque,
075	Snow	professor, eu tenho mu:ita dificuldade de escrever,
076		mu:ita dificuldade mesmo, eu não sei escrever.
077		Digamos assim que eu escrevo do jeito que eu falo...
078		acontece de ficar repetindo palavra na mesma frase:,
079		essas coisas... Quando eu comecei a escrever o projeto,
080		ainda é pra falar isso é importante?
081	Rafael	Pode falar.
082	Jon	Tá... É:: quando eu comecei a escrever meu projeto,
083	Snow	estava aquela merda, estava um negócio curtinho, eu
084		f-, eu falei ai gente no TCC tem que ser longo, tem que
085		dar umas várias páginas, não é só isso aqui, mas eu não
086		sabia o que fazer, não sabia o que escrever, não sabia o
087		que falar, etc. Daí ela me mandou os arquivos, falou,
088		faz assim, assim, assim. Aí::, eu li, escrevi, ficou ruim,
089		agora essa última vez eu li de novo, eu não foi uma
090		cópia, foi uma leitura e foi feito na mesma estrutura,
091		mas foi com palavras totalmente diferentes de um jeito
092		totalmente diferente, só que na_mesma estrutura,
093		falando desse ponto aqui, desse ponto aqui, ago-, eu
094		acredito que o texto melhorou agora sabe el- do jeito
095		que ela vai corrigir lá pra ver se vai ficar bom.

Excerto 33 - DCV_02_gustavo (2)

133	Rafael	e você conseguiria, me dizer assim, é::: como que está
134		sendo pra você até agora ter que, lidar com essa
135		escrita? se você teve dificuldade, se você achou fácil...
136	Gustavo	sufoco.
137	Rafael	por quê? (risos)
138	Gustavo	porque primeiro... é: você confunde muita coisa, eu
139		pelo menos confundi muita coisa. é, não é que, agora
140		eu acho que eu até sei é: basicamen- é:, eu sei o básico.

141		mas, no começo quando:: começaram a explicar e tal,
142		eu: misturei tudo, porque uma coisa parece com a
143		outra...
144	Rafael	você fala o:: objetivo, a metodologia tudo se mistura?
145	Gustavo	objetivo, hipóteses essas coisas... eu falei, pô, é: é
146		problematização, tá, mas isso aqui parece a
147		justificativa, entendeu? aí: e- esse foi o real problema,
148		mas agora eu acho que já está:: um pouco melhor
149		definido.

As palavras "infelizmente" (linha 072 do Excerto 32) e "sufoco" (linha 136 do Excerto 33) são pistas da relação que os participantes estabeleciam com a escrita do TCC e como se reconheciam em relação a esse texto. Jon Snow e Gustavo assumiam para si a posição de pessoas que, até então, não participavam da comunidade acadêmica, estavam alheios a esse campo de atuação social, mesmo não havendo, por parte deles, muita clareza sobre o que seria uma identidade acadêmica.

Jon Snow, por exemplo, afirmou sobre si: "tenho muita dificuldade de escrever, muita dificuldade mesmo, eu não sei escrever" (linhas 075-076 do Excerto 32). Para ele, o texto de um TCC deveria ser mais extenso do que o que ele produzia, conforme se vê nas linhas de 084 a 085 do Excerto 32, porém sua dificuldade estava no fato de que ele "não sabia o que fazer, não sabia o que escrever, não sabia o que falar" (linhas 085-087 do Excerto 32). Essas declarações de Jon Snow permitem reconhecer que ele se colocava fora do escopo daquilo que era, para ele, o perfil de alguém com competência para produzir um TCC, isto é, alguém que soubesse escrever um texto relativamente extenso (linhas 084-085 do Excerto 32), sem repetir palavras (linha 078 do Excerto 32) e cuja escrita tivesse características distintas da oralidade (linha 077 do Excerto 32). Seu distanciamento com relação às partes e às convenções que envolvem a escrita de um TCC foi ainda reforçado nos termos que ele utilizou para avaliar negativamente seu texto "aquela merda"

(linha 083 do Excerto 32), "um negócio curtinho" (linha 083 do Excerto 32) e "ficou ruim" (linha 088 do Excerto 32).

Gustavo destacou em sua fala no Excerto 33 que não tinha clareza quanto às especificidades dos itens de seu trabalho. Em suas palavras: "eu falei, pô, é problematização, tá, mas isso aqui parece justificativa" (linhas 146-147 do Excerto 33). Em outra conversa que tive com o participante, no dia 11 de setembro de 2018, ele detalhou um pouco mais suas percepções sobre sua escrita acadêmica:

Excerto 34 - DCV_07_gustavo (4)

041	Gustavo	a professor, é que assim escrita não era um problema
042		para mim, eu acho que se tornou um problema porque
043		as- assim é:: ... se vai fazendo você acha que você está,
044		você está arrasando mas daí você vê cara isso aqui tá
045		ruim... aí sei lá eu comecei é igual é falam você precisa
046		ler muito para você escrever bem, é uma dica sei lá
047		uma regra sei lá aí depois que eu passei a ler mais que
048		eu estava lendo muito pouco realmente, aí eu notei
049		uma mudança e eu acho que para melhor eu não sei eu
050		vou ver hoje para falar a verdade... mandar correção.

Segundo Gustavo, apesar de a escrita não ter sido um problema para ele (linha 041) ao longo de sua fase de escolarização, com a necessidade de escrever o TCC ela se tornou um problema (linha 042), pois ele percebeu que ela, na sua avaliação, "tá ruim" (linhas 044-045) e, para melhorá-la, a recomendação foi ler muito.

Em uma das conversas informais que tive com participantes no início do trabalho de campo, pedi para que esses participantes comentassem um pouco mais sua relação com práticas de leitura e escrita na escola, Gustavo informou que possuía hábitos de leitura e que tinha boa relação com a escrita, de forma que seus textos eram sempre avaliados como próximos da nota máxima. Jon Snow, por sua vez, declarou que a leitura não era um hábito e que seus textos escolares eram sempre avaliados como medianos e, às vezes, como bons. Esses relatos se confirmaram nos percursos de escrita dos

participantes e nas avaliações que os professores-orientadores fizeram de sua escrita do ponto de vista do desempenho linguístico.

Embora as histórias de letramento escolar de Gustavo e Jon Snow sejam distintas, de forma que um se reconhecia como "bom escritor de textos escolares" e o outro não, ambos demonstraram não possuir muita clareza sobre as convenções que envolviam a escrita do TCC e reconheceram, aos poucos, que se trata de um novo letramento. Isso se relaciona com a afirmação de Bakhtin (2016, p. 41) de que "muitas pessoas que dominam magnificamente uma língua sentem amiúde total impotência em alguns campos da comunicação, justo porque não dominam na prática as formas do gênero desses campos."

Isso significa que as competências necessárias para se escrever o TCC não são apenas linguísticas, do ponto de vista formal, mas sim da atuação social em um determinado contexto e, a partir dos relatos dos professores, é possível afirmar que um modelo de ciência e de discurso acadêmico constituem essa escrita. Nesse sentido, ser "bom escritor de textos escolares" não é sinônimo de "bom escritor de textos acadêmicos", embora a história de letramento escolar possa influenciar na participação em outras práticas letradas desse contexto institucional, para as quais possam trazer modos de participação que já aprenderam, como por exemplo apresentar as ideias centrais de um texto de História para os colegas.

O reconhecimento de Jon Snow e Gustavo sobre si mesmos como inexperientes em práticas letradas que envolviam a escrita do TCC foi identificada também nos depoimentos de Luiz, Karen e Sandro ao apresentarem suas impressões sobre os alunos-orientandos. É certo que essas identidades foram negociadas e construídas, efetivamente, na interação social (BLOOME, *et al.*, 2005) de modo que, pelas práticas de linguagem, um se definia em relação ao outro (VOLOCHINOV, 2017). As formas com que se reconheciam e reconheciam aos outros está intrinsicamente articulada com as interagências na escrita e sobre a escrita.

Quanto à forma como reconheciam os professores-orientadores, os depoimentos de Jon Snow e Gustavo apontam que os participantes legitimavam os professores-orientadores como detentores de uma voz autorizada a dizer o que era adequado ou não para a produção do TCC. Nos excertos a seguir é possível perceber isso, sobretudo nos destaques.

Excerto 35 - DCV_03_jon snow (3)

080	Jon	Tá... É:: quando eu comecei a escrever meu projeto,
081	Snow	estava aquela merda, estava um negócio curtinho, eu
082		f-, eu falei ai gente no TCC tem que ser longo, tem que
083		dar umas várias páginas, não é só isso aqui, mas eu não
084		sabia o que fazer, não sabia o que escrever, não sabia o
085		que falar, etc. Daí ela me mandou os arquivos, falou,
086		faz assim, assim, assim. Aí::, eu li, escrevi, ficou ruim,
087		agora essa última vez eu li de novo, eu não foi uma
088		cópia, foi uma leitura e foi feito na mesma estrutura,
089		mas foi com palavras totalmente diferentes de um jeito
090		totalmente diferente, só que na mesma estrutura,
091		falando desse ponto aqui, desse ponto aqui, ago-, eu
092		acredito que o texto melhorou agora sabe el- do jeito
093		que ela vai corrigir lá pra ver se vai ficar bom.

Excerto 36 - DCV_02_gustavo (3)

029	Gustavo	ah professor, desde que eu::, que eu estudei: segunda
030		guerra mundial no: no ensino fundamental, me
031		chamou atenção. É igual eu falei pro professor, não é
032		que eu goste, mas é uma coisa que me chama atenção...
033		por exemplo, até lá eu achava segunda guerra legal, aí
034		quando eu comecei a estudar aqui pra vestibular essas
035		coisas, eu percebi que o que mais me chama:: é o
036		período, antes da segunda guerra... é: é realmente, o
037		nazismo tomando força, como que ele tomou força por
038		quê ele tomou força, entendeu? E eu achei da hora, aí
039		eu:: aí eu cheguei pro professor luiz e falei, professor,
040		quero fazer alguma coisa relacionada ao nazismo. Aí
041		ele falou assim, olha, eu tenho esse esse::, esse projeto
042		aqui, da gente estuda::r, estudar jornais. aí eu fal-, ele

043 falou assim pra mim, ele me, ele me indicou o site lá
044 da:: hemeroteca digital, e falou, procura. vê o que mais
045 te chama atenção. aí eu comecei a fazer pesquisa com
046 palavras-chave é: nazismo, hitler, essas, essas pa-,
047 essas palavras, aí::: cheguei no J, no jornal. aí, eu notei
048 que tinha:, é, até que, é: algumas é:: matérias sobre,
049 sobre a igreja católica, pô, igreja católica, batendo de
050 frente com o nazismo? interessante, aí eu falei ah quero
051 vou estudar isso.

Jon Snow, embora não avaliasse positivamente o seu trabalho de escrita, executou essa tarefa tendo em vista uma orientação dada por Karen (linha 085-086 do Excerto 35). Gustavo, por sua vez, acatou a sugestão de Luiz para delimitar seu tema (linhas 039-047 do Excerto 36). Esses dois gestos sinalizam a legitimação das vozes de Luiz e Karen como autorizadas a instruir, avaliar e ratificar o que conta e o que não conta como adequado para o TCC nesse contexto.

É evidente que as formas de reconhecer os professores-orientadores estavam relacionadas a relações de poder assimétricas, que são comumente instauradas na maioria dos espaços institucionais. Nesse sentido, aquele que detém o *status* de mais conhecedor tem as atuações mais autorizadas e valorizadas em determinados contextos. No caso desse espaço institucional, Karen e Luiz eram professores efetivos, coordenadores de projetos de pesquisa e mestres em suas áreas de conhecimento, por isso podiam ser reconhecidos com o *status* de mais conhecedores sobre o que conta em termos de letramento acadêmico, e assim o eram, conforme se nota nos excertos já apresentados neste Capítulo e puderam ser percebidos de modo mais enfático nos excertos de fala-em-interação no Capítulo 4.

Pasquotte-Vieira (2014) afirma nesse sentido que

> O caminho a ser experienciado pelo sujeito discursivo em meio às práticas letradas acadêmicas é construído, por um lado por suas escolhas e, ao mesmo tempo, por essas relações que determinam o

> que pode e como pode ser dito para os múltiplos interlocutores com os quais o diálogo é estabelecido, mas, principalmente, aqueles que, na hierarquia das relações acadêmico-institucionais, estabelecem a regra do jogo, sejam eles professores de disciplinas, os orientadores e avaliadores de projetos escritos de pesquisas nos mais diferentes graus, os pareceristas e editores de publicações, entre outros. (PASQUOTTE-VIEIRA, 2014, p. 71-72).

Com efeito, conforme comentei anteriormente, os professores-orientadores interagiam no sentido de enquadrar a escrita do TCC a partir de uma perspectiva epistemológico-acadêmica que funcionava como as "regras do jogo", isto é, este enquadramento determinou o que podia ser dito/escrito e de que modo algo podia ser dito/escrito no TCC. Jon Snow e Gustavo, mesmo que tenham tido a possibilidade de escolher os temas para suas pesquisas, precisaram adequá-los às regras do jogo para que fossem, de fato, legitimados.

Jon Snow, por exemplo, teve a ideia do tema que gostaria de desenvolver em seu TCC a partir de uma lembrança de propaganda que a empresa *Google* produziu para divulgar o lançamento do episódio sete de *Star Wars*, além de querer um tema que pudesse ser aprovado para apresentação no Evento Estadual. A partir dessas escolhas, Karen e ele formataram a sua ideia como um projeto de TCC que pudesse ser legitimado como trabalho acadêmico.

Gustavo, no mesmo caminho, comentou que sempre gostou muito do período das Guerras Mundiais e que sempre se interessou por conhecer mais desse período, além de querer também viajar para o mesmo evento que Jon Snow. Ao conversar com Luiz sobre seu tema, o processo de enquadramento também foi feito de forma que a ideia de Gustavo se transformasse em um tema possível para TCC.

Os professores-orientadores eram reconhecidos, então, como os estabelecedores e maiores conhecedores das regras do jogo desse letramento acadêmico, ou seja, eles eram vozes autorizadas a dizer o quê e de que modo se pode fazer um TCC, o que nem sempre era muito claro para Jon Snow e Gustavo. Na verdade, os estudantes

entendiam que o TCC não era necessariamente igual aos gêneros que escreviam na escola. O excerto 37 ilustra essa afirmação.

Excerto 37 - DCV_03_jon snow (4)

105	Jon Snow	Ah tá tipo eu sou ruim porque. tem muita palavra que eu não sei onde está o acento por exemplo eu errei gênero duas vezes... eu eu coloquei dois acentos em dois lugares diferentes que são os dois errados e não coloquei no certo... foi tipo assim e no mesmo texto ainda aquilo lá foi foi para acabar... e a eu repito palavra eu não sei tipo saber como fazer aquela aquela formal que você lê e você não fica cansado porque a minha escrita eu sinto que quando eu estou escrevendo está ficando tudo muito repetitivo uma coisa que eu falei aqui já falei lá em cima e não precisa falar de novo aqui só que eu também não sei como fazer isso aqui não parecer parecido não ficar parecido com aquele lá de cima e assim vai... assim para escrita eu acho que eu nã::o não me dou muito bem não por falta de prática não é igual dissertação de vestibular da Universidade Estadual[63] que você tem a o:: a receita do bolo. você sabe como fazer... porque ali eu sinto que você não tem como saber como fazer é com a prática não tem uma coisa ensinando como que você faz.

Jon Snow entendia que um TCC era diferente de outros textos, como a "dissertação de vestibular de Universidade Estadual", que pode ser entendida como um texto escolar, uma vez que a prova do vestibular dessa universidade influenciava as aulas, principalmente de Língua Portuguesa, na IFE, de modo que os gêneros textuais solicitados na prova de redação eram trabalhados com os alunos. Segundo ele, a "dissertação de vestibular da universidade estadual" possuía uma espécie de "receita do bolo" (linha 121), ou seja, um gênero já didatizado e, por isso, conhecido.

[63] Nome da instituição citada pelo participante foi substituída pelo termo genérico universidade estadual.

Já o TCC, segundo ele, "não tem como saber como fazer é com a prática. Não tem uma coisa ensinando como que você faz" (linhas 122-124). É possível perceber nesse ponto que havia, em certa medida, uma ressignificação da linguagem por parte de Jon Snow, mesmo que isso não parecesse tão claro para ele. Essa ressignificação se dava à medida em que ele percebia que a escrita do TCC não se resolvia apenas com substituições lexicais ou com aplicação de "uma receita de bolo", mas havia ali uma compreensão de escrita relacionada com produção e comunicação de conhecimento, de ciência.

Gustavo, no mesmo sentido, entendia que o TCC era diferente da escrita escolar. Em conversa que tive com ele em 11 de setembro de 2018, o questionei sobre sua percepção a respeito da escrita do TCC e de outros textos na escola. O excerto a seguir apresenta o posicionamento do participante.

Excerto 38 - DCV_07_gustavo (5)

165	Rafael	legal e:: bom não vou nem perguntar então isso né?
166		mas assim... uma das questões que eu queria entender
167		é, se você percebe que tem diferença então do que você
168		dos textos que você escrevia na escola do que você está
169		escrevendo agora para o tcc?
170	Gustavo	a claro pô (risos) não tem nem como (risos).
171	Rafael	é bem diferente?
172	Gustavo	é muito diferente.
173	Rafael	você acha que o nível de exigência ou a sua
174		preocupação é: bem maior?
175	Gustavo	a preocupação é maior o nível de exigência é claro que
176		é porque é o tcc você você precisa daquilo então não
177		tem como falar que você não vai se preocupar mas a:::
178		é muito.

Gustavo foi enfático ao destacar que o TCC era diferente dos textos escolares (linha 170). Conforme seu depoimento, a diferença estava no fato de haver mais exigência, por parte dos interlocutores, e preocupação, por parte dos estudantes (linhas 175-

178), do que havia com a redação escolar. Na verdade, Gustavo, ao declarar que "você precisa daquilo [TCC]" (linha 176), apontou para o reconhecimento de uma função do TCC que era o de dar condições para concluir o curso.

Embora Gustavo e Jon Snow considerassem a escrita do TCC como distinta de outros gêneros produzidos no contexto escolar - seja pelo seu nível de exigência e demanda de preocupação por parte do estudante, conforme pontuou Gustavo, seja pelo fato de não haver um modelo pré-determinado como uma "receita de bolo", segundo afirmou Jon Snow - os participantes avaliavam a função do TCC também como uma exigência para a conclusão do curso. Os achados de Príncipe (2017), em um contexto de escrita acadêmica bastante parecido com o que investigo, identificou também que os estudantes viam o TCC como uma etapa a ser cumprida e não se convenciam sobre a função social do gênero.

Certamente os fatos de poderem escolher temas com os quais se identificavam para realizar o TCC e da possibilidade de participação em um evento organizado pela reitoria, que significava uma viagem com os amigos, eram fatores que traziam outras finalidades para a escrita do texto. A percepção do TCC como etapa a ser cumprida para finalização do curso era, no entanto, preponderante. Os professores-orientadores, nesse sentido, eram reconhecidos, conforme já mencionei, como vozes autorizadas a dizer o que conta ou não como legítimo em termos de escrita do TCC, e também como aqueles que são conhecedores dos caminhos para se vencer essa etapa.

Entendo que os professores-orientadores eram reconhecidos pelos estudantes não apenas como os interlocutores reais e mais imediatos (VOLOCHINOV, 2017), mas também como representantes da comunidade acadêmica. A fase de escolarização e falta de familiaridade com os modelos culturais do campo acadêmico podem ser dificultadores para que os estudantes vislumbrem que, ao escrever, também dialogam com outros interlocutores menos concretos, como a figura de um potencial leitor como representante médio da academia, por isso o professor-

orientador pode ser entendido como o interlocutor que determina a escrita do TCC nesse contexto.

Em síntese, foi possível identificar regularidades nos depoimentos dos alunos nas formas de se reconhecer como aluno-orientando, reconhecer seus professores-orientadores e o TCC. Quanto à forma como se reconheciam, Jon Snow e Gustavo se identificavam no início como não conhecedores das partes e das convenções que orientam a escrita de um TCC. A percepção dos professores-orientadores sobre eles foi semelhante, o que é um indício de que, de fato, os modos de participar e ser nas práticas de letramento acadêmico que envolvem a escrita de um TCC na IFE são constituídos na alteridade.

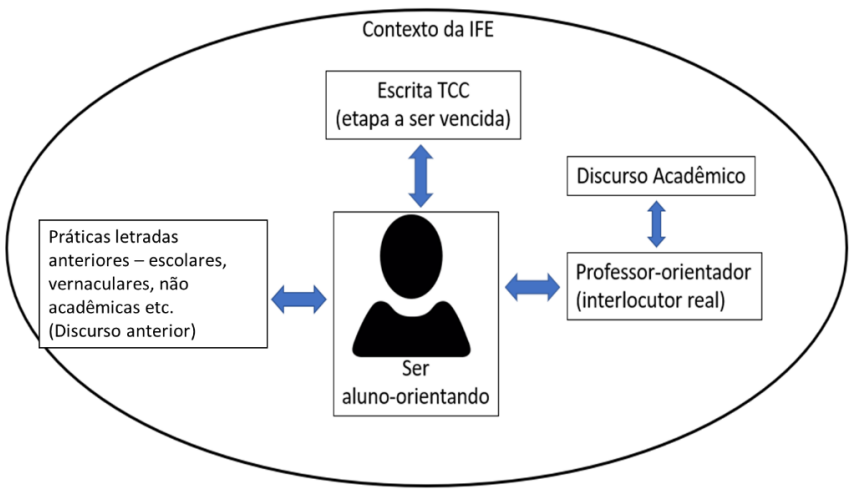
O reconhecimento dos professores-orientadores como mais conhecedores das práticas acadêmicas e, por isso, pessoas autorizadas a dizer o que e como algo pode ser dito/escrito de um modo acadêmico estava também de acordo com a maneira como eles próprios se reconheciam. Além desse ponto, os professores-orientadores eram ainda ratificados pelos estudantes como representantes do discurso acadêmico. Isso se deu, porque as coerções ideológicas ligadas a interlocutores menos concretos, como uma comunidade acadêmica ou mesmo o potencial leitor do trabalho, eram mais difíceis de serem pressupostas pelos estudantes.

O único ponto em que pareceu haver desencontro entre as impressões dos professores-orientadores e dos alunos-orientandos é com relação à finalidade do TCC. Os professores, como destaquei, reconheciam que a escrita de um trabalho como o TCC em contexto de curso técnico integrado ao ensino médio, tinha como principal objetivo introduzir os estudantes às formas acadêmicas de se lidar com o conhecimento. Já os estudantes pareciam reconhecer o TCC como uma etapa a ser cumprida para a conclusão do curso, embora também reconhecessem outras finalidades como a possibilidade de viajar ou estudar um tema que pudesse ser relacionado a um projeto de vida mais extenso.

Entendo que esse ponto de desencontro dá as tonalidades do tipo de relação hierárquica existente nas interações sobre a escrita entre professor-orientador e aluno-orientando, uma vez que as interagências dos estudantes foram fortemente determinadas pelo diálogo com esse interlocutor real, imediato, concreto, que era o professor-orientador.

A Figura 17 ilustra os diálogos que incidiam sobre a constituição da identidade do aluno-orientando no contexto investigado.

Figura 17 – Constituição identitária dos participantes alunos



Fonte: elaborado pelo autor

O modo de ser aluno-orientando nesse contexto se dá, portanto na alteridade, isto é, em meio aos diálogos em diferentes instâncias com interlocutores reais ou presumidos. Nesse sentido, as formas como os estudantes se reconhecem, reconhecem seu professor-orientador e a finalidade de escrita do TCC incidem na configuração de um modo de ser caracterizado pelos esforços interacionais em dar sentido e responder demandas do professor-orientador.

Neste Capítulo, busquei em excertos de conversas que tive com os participantes reconhecer quais fatores incidiam sobre a constituição de suas identidades no contexto investigado. Os fatores identificados estavam relacionados com as formas de representação de si e dos outros, o que evidenciou que os modos de ser dos participantes eram moldados nos diversos diálogos que ocorriam em meio às relações de poder que se instauravam. Entendo que os modos de ser estão intrinsicamente relacionados aos modos de interagir e, por isso, o lugar por excelência da manifestação das identidades é a interação social (BLOOME, *et al.*, 2005).

No próximo capítulo, apresento a Conclusão deste trabalho com a retomada da pergunta de pesquisa e a sistematização de uma resposta.

CONCLUSÃO

A pergunta que moveu este trabalho foi "*Como o letramento acadêmico é constituído em um contexto de escrita de TCC no Curso Técnico Integrado em Informática*?". A partir dessa pergunta, desde uma perspectiva etnográfica, realizei trabalho de campo sistemático, extensivo e com foco em compreender os significados que os participantes atribuíam às práticas de linguagem, constituindo-as e se constituindo no percurso de escrita de TCCs em um Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio. Para tanto, ancorei-me teórico-metodologicamente nas formulações dos Novos Estudos do Letramento e do dialogismo para construir minhas análises no escopo da perspectiva da etnografia da linguagem.

O aparato epistemológico mobilizado neste trabalho de pesquisa me permitiu defender que *o letramento acadêmico é constituído nos percursos de escrita de TCCs no Curso Técnico em Informática Integrado ao ensino médio por interagências que ressignificam modelos epistemológicos de produção de conhecimento e identidades sociais de professor-orientador e aluno-orientando*.

Essa resposta foi construída com base nos objetivos específicos. O primeiro - *identificar padrões de interação nos percursos de escrita dos TCCs* - permitiu reconhecer três padrões de interação, a saber, (i) delimitação temática, (ii) projeção de potencial interlocutor e (iii) orquestração de vozes, nos quais os participantes faziam esforços mútuos e dialógicos para negociar esquemas de legitimação da escrita que eram marcadas por questões de epistemologia, ou seja, formas específicas de se lidar e produzir o conhecimento. A esses padrões designei como enquadramentos epistemológicos.

O segundo objetivo específico foi *analisar interagências que (re)significam enquadramentos epistemológicos e constituem práticas de letramento.* Esse exercício analítico, que ocupou o Capítulo 4 desta

Tese, possibilitou o reconhecimento de diferentes formas de interagir que dão forma a enquadramentos epistemológicos. Argumentei, com base em Barton e Hamilton (2004), que esses modos de interagir incluem aspectos que são, por um lado relacionados à consciência individual e às formas como os indivíduos conferem sentido a partir de suas participações em outras práticas e, por outro, são processos sociais que conectam as pessoas, por isso os defini como práticas de letramento. Dessa forma, entendo que são práticas de letramento escolar-acadêmicas coconstruídas coletiva e dinamicamente nos enquadramentos epistemológicos.

Com relação à delimitação temática, reconheci que, para delimitar a temáticas dos TCCs (i) os participantes alunos optaram por temas com os quais tinham afinidade, (ii) os participantes professores ratificaram esses temas, (iii) e ajudaram os estudantes a delimitar uma problemática ou objeto que pudesse ser legitimado como tema de pesquisa acadêmica, (iv) os participantes também levaram em consideração as condições de realização do TCC, principalmente o tempo de que dispunham para produzir o trabalho, que era um ano letivo e (v) ressignificaram seus modos de ser estudante-orientando e professor-orientador.

No que tange à projeção de um potencial interlocutor, as práticas reconhecidas consistiram na (vi) projeção com maior ou menor consciência de um interlocutor virtual como potencial leitor do TCC a partir de suas participações em outras práticas, por isso (vii) os estudantes ratificaram os orientadores como seus interlocutores e a eles orientaram a escrita do TCC, e (viii) os professores, por sua vez, projetaram como interlocutor um representante médio da comunidade acadêmica e a própria comunidade acadêmica, e essas interlocuções determinaram seus modos de interagir.

E quanto à orquestração de vozes, as práticas reconhecidas foram (ix) a avaliação comum dos participantes quanto à necessidade de incorporar outras vozes ao TCC a fim de conferirem credibilidade às asserções feitas no texto, (x) a incorporação das

vozes nos textos caracterizada pela ausência de mecanismos linguísticos que explicitassem as fronteiras da palavra transmitida (VOLOCHINOV, 2017) e pelo posicionamento da referência a outro texto no final do parágrafo, (xi) o estabelecimento de inter-relações entre a palavra transmitida e a palavra própria que se davam como concordâncias ou exemplificações.

As práticas de letramento reconhecidas nos enquadramentos epistemológicos dão sustentação ao argumento de que há ressignificação de modelos epistemológicos de produção de conhecimento por parte dos participantes. Retomo Boughey (2000) e Zavala (2010), que argumentam que há formas acadêmicas para se lidar e produzir conhecimento, que estão ligadas à racionalidade e explicação (ZAVALA, 2010). Por isso o letramento acadêmico não se resume a questões de domínio de código linguístico ou de formato de determinados gêneros acadêmicos, mas implica uma certa perspectiva epistemológica que pode divergir de outras.

Nesse sentido, foi possível reconhecer que os participantes precisaram ressignificar o modo de produzir conhecimento. Gustavo, por exemplo, percebeu que produzir conhecimento historiográfico não se resumia a ler sobre um determinado tema, como o nazismo, e dissertar sobre ele, mas que havia procedimentos como delimitar o estudo de uma fonte a partir de um determinado recorte histórico. Jon Snow também precisou aprender que não poderia fazer afirmações em seu texto que não pudessem ser sustentadas por outras vozes e, ainda, que era preciso explicitar as vozes incorporadas em seu texto.

Karen e Luiz também precisaram ressignificar a sua forma de produzir conhecimento. Eles são conhecedores dos modelos culturais que estabelecem as regras do jogo de legitimação do conhecimento acadêmico, mas os flexibilizam por conta da avaliação comum que fazem do TCC como um processo de iniciação aos modelos da academia.

As ressignificações epistemológicas que são subjacentes às práticas de letramento implicaram ressignificações identitárias dos participantes, inclusive porque, conforme destaca Zavala (2010), o

letramento acadêmico não é neutro, mas pressupõe certas identidades. Nesse sentido, o terceiro objetivo específico, *(iii) discutir as representações identitárias dos modos de ser professor-orientador e aluno-orientando ao longo do percurso de escrita dos TCCs*, permitiu reconhecer que as identidades de professor-orientador e aluno-orientando eram baseadas em representações imbricadas dos participantes sobre si mesmos, sobre o(s) outro(s) e sobre a finalidade do TCC. Isso significa que as identidades dos interagentes, no âmbito do letramento acadêmico envolvido na escrita de um TCC, foram coconstruídas na alteridade.

O modo de ser professor-orientador foi constituído no diálogo estabelecido (i) com práticas de letramento acadêmico vivenciadas anteriormente, (ii) com os modelos culturais e esquemas da comunidade acadêmica e (iii) com o orientando, que era estudante do ensino médio e não conhecedor dos modelos do letramento acadêmico. Esses diálogos deram os tons da identidade de professor-orientador desse contexto como alguém engajado na iniciação do orientando ao letramento acadêmico, flexível com alguns modelos culturais da academia, mas preocupado com que o trabalho do estudante apresentasse características mínimas para legitimação da comunidade.

Ser aluno-orientando, por sua vez, constituiu-se no diálogo estabelecido (i) com práticas letradas anteriores, que não incluíam as acadêmicas, (ii) com o TCC como uma etapa a ser cumprida e, às vezes, como um meio para outros fins, como viajar com os amigos e (iii) com o professor-orientador como representante da instituição e da comunidade acadêmica. Esses diálogos tonalizaram a identidade dos estudantes nesse contexto como alguém que se reconhecia posicionado no lugar de não iniciado nos letramentos acadêmicos, portanto um aprendiz que mobilizava esforços interacionais para dar conta de atender as demandas do professor-orientador.

Essas ressignificações identitárias, conforme mencionei, são inseparáveis das ressignificações epistemológicas. Jon Snow, por exemplo, percebeu que ser um bom programador não era sinônimo

de ser competente para produzir o TCC, era preciso reposicionar-se como alguém que, mais do que produzir uma tecnologia, produz conhecimento acadêmico. Exemplo parecido pode ser citado de Gustavo, que entendeu que ser reconhecido como bom escritor de textos escolares não era sinônimo de ser um bom escritor de TCC.

Karen e Luiz, do mesmo modo, precisaram ressignificar suas formas de ser orientadores. Por conta dos orientandos que tinham, reconheciam que seu modo de ser não poderia ser uma reprodução dos orientadores que tiveram, que eram apenas leitores críticos do trabalho segundo seus relatos.

As asserções etnográficas apresentadas até aqui em termos de conclusão de modo algum representam uma tentativa de construção de uma verdade absoluta sobre os letramentos acadêmicos no contexto investigado, inclusive porque, por mais rigoroso que seja o trabalho etnográfico, trata-se de uma construção intersubjetiva do objeto – letramento acadêmico - investigado. Isso ocorre porque a natureza do material que se investiga, a linguagem, não é transparente e sempre há elementos que não se mostram ou que não conseguimos reconhecer ou ainda que são "incapturáveis" por nós. Produzir conhecimento não-positivista implica, conforme afirma Miranda (2016), aceitar que "nossos objetos de estudo apresentam condições, as quais, não conseguimos tocar inteiramente" (MIRANDA, 2016, p. 29).

Dada a impossibilidade de tocar a inteireza do nosso objeto de pesquisa, cumpre ressaltar que nossas análises fatalmente são sempre percepções analíticas passíveis de outras percepções analíticas a partir de olhares lançados sob diferentes pontos de vista. Dessa forma, o que se espera em um empreendimento de pesquisa etnográfico é a elaboração de uma boa explicação como resposta para uma pergunta.

Com relação às contribuições teóricas esperadas com esta Tese para o campo de estudos de letramentos acadêmicos, pontuo, primeiramente, que se trata de um estudo que reforça que discussões sobre apropriação de letramentos acadêmicos têm relação com questões de identidade, epistemologia e poder. Nesse

sentido, este trabalho corrobora a desconstrução do "discurso do *déficit*" (LEA; STREET, 2014; MARINHO, 2014b) e sugere que a aprendizagem de um letramento, como o acadêmico, se dá por meio de participação efetiva em práticas sociais.

Além disso, o *lócus* da pesquisa sinaliza que o fenômeno dos letramentos acadêmicos pode ser investigado em outros espaços institucionais que não o universitário. Ao longo das discussões, mencionei que estudos sobre letramentos acadêmicos na educação básica ainda são poucos no Brasil e, com a expansão dos Institutos Federais como instituições em que os estudantes do ensino médio podem vivenciar práticas letradas acadêmicas, abre-se um campo de investigação fecundo que pode ainda apresentar relevantes resultados para os estudos de letramento, inclusive para pensarmos coletivamente em epistemologias e gêneros outros que talvez possibilitem ao aluno se reconhecer como mais agente de sua produção e de sua constituição profissional e pessoal.

Outra contribuição teórica esperada é a apresentação de um trabalho de pesquisa que tenta levar a cabo a etnografia como teoria (LILLIS, 2008) e não apenas como método ou metodologia para o trabalho de campo. Para tanto, parti da construção de uma proposta teórico-analítica que articula a perspectiva etnográfica dos NEL ao dialogismo, como já discutido com base em Fiad (2013), Cerrutti-Rizzatti *et al*. (2013; 2016), Pasquotte-Vieira (2014), Miranda (2016) entre outros. Nesse sentido, minha proposta foi o acompanhamento longitudinal de dois percursos de escrita de TCC com o olhar voltado tanto para a escrita quanto para as interações sobre a escrita com ênfase nas interagências das pessoas. Olhar para os registros gerados nesses percursos à luz do quadro teórico-analítico proposto foi o que possibilitou uma explicação situada do letramento acadêmico nesse contexto associado a questões de identidade e epistemologia.

Em termos de interlocução pedagógica, esta pesquisa pode contribuir para reflexões sobre políticas de letramentos acadêmicos para a educação básica e, principalmente, para contextos de formação técnica integrada ao ensino médio, como é

o caso dos Institutos Federais de Ciência e Tecnologia. Os resultados apresentados neste estudo apontam para a necessidade de pensar o ensino e a aprendizagem dos letramentos acadêmicos a partir de parâmetros mais amplos, que problematizem a natureza situada dos letramentos bem como questões de epistemologia, identidade e poder.

Dessa forma, estudos futuros podem ser realizados com a finalidade de problematizar e apresentar propostas pedagógicas com relação aos caminhos para efetiva articulação entre ensino, pesquisa e extensão no âmbito dos Institutos Federais e, ainda, para efetivação da pesquisa como princípio pedagógico. Considero que essas articulações sejam capazes de produzir reposicionamentos epistemológicos, identitários e discursivos dos sujeitos que resultam maior agentividade e protagonismo no próprio processo de construção de saberes.

Ainda sobre as interlocuções pedagógicas possíveis nesta Tese, destaco os debates que ela pode suscitar nos currículos e práticas pedagógicas dos professores de línguas que atuam nos cursos técnicos integrados ao ensino médio no sentido de avançar para uma compreensão de linguagem como prática social. Trabalhos como Marinho (2010b) e Príncipe (2017) mostraram que uma visão objetificada e autônoma de linguagem fazia com que professores de outras áreas do conhecimento reconhecessem as disciplinas de linguagem como tendo a finalidade de suprir conhecimentos técnicos sobre regras gramaticais e formato de gêneros acadêmicos, acreditando instrumentalizar os estudantes em termos de habilidades para que eles pudessem operar em quaisquer práticas letradas.

Entendo que os resultados desta Tese, assim como de outros trabalhos sobre letramentos já mencionados ao longo de todo este texto, possam oferecer subsídios teóricos para se (re)pensar as disciplinas de línguas a partir de uma concepção de linguagem e de letramento como práticas sociais. Penso que essa ressignificação possa estabelecer de modo mais efetivo o princípio da integração nos cursos técnicos integrados, pois ela exige que se reconheça como

constitutivos do letramento aspectos além do domínio do código linguístico. Claro que, para isso, é necessário considerar as limitações de carga-horária e a necessidade de criação de espaços de discussão interdisciplinares no âmbito das instituições, o que muitas vezes não é possível pela excessiva demanda de trabalho docente.

Para um relativo fechamento desta Tese, ressalto que, se por um lado a pesquisa etnográfica não permite tocar a inteireza do objeto de pesquisa, por outro não há como negar que o seu dinamismo traz junto da formulação de uma resposta para a pergunta, uma série de outras respostas para as quais não houve uma pergunta e perguntas para as quais não há uma resposta. É nesse sentido que a etnografia, conforme citei de Peirano (2008, p. 3), "é uma forma de ver e ouvir" que está "presente no dia-a-dia acadêmico" (PEIRANO, 2008, p. 3). A etnografia, assim, não termina com a escrita do relatório etnográfico, mas se prolonga pela vida.

O que apresentei nesta Tese é uma compreensão situada de uma questão de letramento presente no meu dia-a-dia e tornada relevante. Certamente foi possível "ver muitos elementos que não enxergava" (JUNG *et al.*, 2015) no contexto. Tenho consciência, porém, de que nem tudo foi visto e há muito ainda a se enxergar, problematizar e interpretar ao longo da vida. Nesses termos, empresto as palavras de Paulo Freire para dar um relativo fechamento a esta tese: "onde há vida, há inacabamento" (FREIRE, 1996, p.50) e há novas perguntas a serem respondidas.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. *Os gêneros do discurso.* Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.

BARROS, W. C. *A compreensão do letramento científico a partir da análise de TCC do campo jurídico.* Tese. 318f. (Doutorado em Linguística). Programa de Pós-graduação em Linguística. Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

BARTON, D.; HAMILTON, M. La literacidad entendida como práctica social. In: ZAVALA, V.; NIÑO-MURCIA, M.; AMES, P. (Orgs.). *Escritura y sociedade*: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas. Lima/Peru: Rede para el Desarrollo de las Ciencias Sociales em el Peru, 2004. p. 109-139.

BLOMMAERT, J. Contexto é/como crítica. In. SIGNORINI, I. (Org.) *Situar a lingua(gem).* São Paulo: Parábola, 2008. p. 91-116.

BOTELHO, L. S. *Práticas de Letramentos Acadêmicos na escrita da monografia:* relações de poder na Academia. 2016. 274f. Tese (Doutorado em Linguística). Programa de Pós-graduação em Linguística. Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2016.

BOUGHEY, C. Multiple metaphors in an understanding of academic literacy. *Teachers and Teaching:* Theory and Practice, v. 6, n. 3, p.1-22, 2000.

BRASIL. Decreto 5154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. In: *Diário Oficial da União,* Brasília, 26 jul. 2004. Seção 1, p. 18.

BRASIL. Lei no 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e dá outras

providências. In: *Diário Oficial da União*, Brasília, 30 dez. 2008, Seção 1, p. 1.

BRASIL. Lei 12.772, de 28 de dezembro de 2012. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal; sobre a Carreira do Magistério Superior, de que trata a Lei no 7.596, de 10 de abril de 1987; sobre o Plano de Carreira e Cargos de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico e sobre o Plano de Carreiras de Magistério do Ensino Básico Federal, de que trata a Lei no 11.784, de 22 de setembro de 2008; sobre a contratação de professores substitutos, visitantes e estrangeiros, de que trata a Lei no 8.745 de 9 de dezembro de 1993; sobre a remuneração das Carreiras e Planos Especiais do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, de que trata a Lei no 11.357, de 19 de outubro de 2006; altera remuneração do Plano de Cargos Técnico-Administrativos em Educação; altera as Leis nos 8.745, de 9 de dezembro de 1993, 11.784, de 22 de setembro de 2008, 11.091, de 12 de janeiro de 2005, 11.892, de 29 de dezembro de 2008, 11.357, de 19 de outubro de 2006, 11.344, de 8 de setembro de 2006, 12.702, de 7 de agosto de 2012, e 8.168, de 16 de janeiro de 1991; revoga o art. 4o da Lei no 12.677, de 25 de junho de 2012; e dá outras providências. In: *Diário Oficina da União,* Brasília, 31 dez. 2012.

BRITTO, L. P. L. Em terra de surdos-mudos (um estudo sobre as condições de produção de textos escolares). In: GERALDI, J. W. (Org.) *O texto na sala de aula.* São Paulo: Ática, 2006. p. 117-126.

BUNZEN, C. Os significados do letramento escolar como uma prática sociocultural. In: VOVIO, C.; SITO, L.; DE GRANDE, P. (Orgs.) *Letramentos*. Campinas: Mercado de Letras, 2010. p. 99 – 120.

CERUTTI-RIZZATI, M. E. et al. Estudos em cultura escrita e escolarização: uma proposição de simpósio entre ideários teóricos de base histórico-cultural na busca de caminhos metodológicos para pesquisas em Linguística Aplicada. *Fórum Linguístico*. Florianópolis, v.10, n. 1, p. 48-58, jan./mar. 2013.

CERUTTI-RIZZATI, M. E. et al. Olhares para encontros mediados pela escrita: uma proposta de reconfigurações conceituais e metodológicas. In: KLEIMAN, A.; ASSIS, J. A. (Orgs.) *Significados e ressignificações do letramento:* desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita. Campinas: Mercado de Letras, 2016. p. 143-166.

CORREA, M. L. G. As perspectivas etnográfica e discursiva no ensino da escrita: o exemplo de textos de pré-universitários. *Revista da ABRALIN*, v. Eletrônico, n. Especial, p. 333-356. 2ª parte, 2011.

COUTO, M. *E se Obama fosse africano?:* e outras intervenções. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

CREESE, A. Linguistic Ethnography. In: KING, K; HORNBERGER, N. (Orgs.) *The encyclopedia of language and education.:* Vol. 10. Research methods in language and education. Berlim: Springer, 2008, p. 229-241.

DALLA VECCHIA, A. *Os conceitos de proficiência em língua alemã em práticas letradas em uma escola situada em um contexto plurilíngue Schwowisch/Hochdeutsch/Português*. Tese. (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2018.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. *O planejamento da pesquisa qualitativa*: teorias e abordagens. Tradução: Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ERICKSON, F. Métodos cualitativos de investigación sobre laenseñanza. In WITTROCK, M.C. (Org.) *La investigación de laenseñanza, II. Métodos cualitativosy de observación***.** Barcelona. EdicionesPaidos, pp. 195-301, 1989.

ERICKSON, F; SHULTZ, J. O quando de um contexto: questões e métodos na análise da competência social. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. *Sociolinguística Interacional***.** São Paulo: Edições Loyola, 2013. p. 215 – 234.

FIAD, R. S. Reescrita, dialogismo e etnografia. *Linguagem em (Dis)curso,* v.13, n.3, p. 463-480, set./dez. 2013.

FISCHER, A. *A construção de letramentos na esfera acadêmica.* Tese. 340f. (Doutorado em Linguística). Programa de Pós-graduação em Linguística. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

FRANZOI, R. C. Manifestações do interlocutor nas produções textuais: escritas no ensino fundamental. 2009. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade Estadual de Maringá, Maringá. 2009.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia.* São Paulo: Paz e Terra, 1996

GARCEZ, P. M. A organização da fala-em-interação na sala de aula: controle social, reprodução de conhecimento, construção conjunta de conhecimento. *Calidoscópio.* v. 4, n. 1, p. 66-80, 2006.

GARCEZ, P. M.; OSTERMANN, A. C. Glossário conciso de sociolinguística interacional. In*:* RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. (Orgs.) *Sociolinguística Interacional***.** São Paulo: Edições Loyola, 2013. p. 257-268.

GARCEZ, P. M.; BULLA, G. S.; LODER, L. L. Práticas de pesquisa microetnográfica: geração, segmentação e transcrição de dados audiovisuais como procedimentos analíticos plenos. *Delta*. v.30, n.2, p. 257-288, 2014.

GARCEZ, P. M.; SCHULZ, L. Olhares circunstanciados: etnografia da linguagem e pesquisa em Linguística Aplicada no Brasil. *Delta.*v.31 – especial, p. 1-34, 2015.

GEERTZ, C. *A interpretação das culturas.* Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GERALDI, J. W. *Portos de Passagem.* São Paulo: Martins Fontes, 1995.

GERALDI, J. W. (Org.) *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2006.

GRILLO, S. V. C. Esfera e campo. In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin***:** outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2006. p.133-160.

GUMPERZ, J. J. Convenções de contextualização. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. (Orgs.) *Sociolinguística Interacional*. São Paulo: Edições Loyola, 2013. p. 149 – 182.

HAMMERSLEY, M.; ATKINSON, P. *Ethnography:* principles in practice. New York: Routledge, 2007.

HAMILTON, M. Expanding the new literacy studies: using photographs to explore literacy as social practice. In: BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIC, R. (Orgs.). *Situated literacies.* Londres: Routledge, 2000.

HANKS, W. F. Indexicality. In: DURANTI, A. (Org.) *Key terms in language and culture.* Oxford: Blackwell Publishers, 2001, p. 119-121.

HEATH, S. B. What no bedtime story means: narrative skills and school. *Language in society.* v. 11, 1982, p. 49-76.

HELLER, M.; PIETIKÄINEM, S.; PUJOLAR, J. *Critical sociolinguistic research methods:* studying language issues that matter. New York: Routledged, 2018.

JUNG, N. *Identidades Sociais na Escola*: gênero, etnicidade, língua e as práticas de letramento em uma comunidade rural multilíngue. 2003. Tese (Programa de Pós-Graduação em Letras). Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

JUNG, N. *A (re)produção de identidades sociais na comunidade e na escola.* Ponta Grossa: Editora UEPG, 2009.

JUNG, N. M. et al. 'Vendo o que não se enxergava': condições epistemológicas para construção de conhecimento coletivo e reflexivo da língua(gem) em contexto escolar. *Delta*, v. 31-especial, p. 35-65, 2015.

JUNG, N. M.; SILVA, R. C. M.; SANTOS, M. E. P. Etnografia da linguagem como política em ação. *Calidoscópio*. v. 17, n. 1, p. 145-162, 2019.

KANITZ, A.; FRANK, I. "O ponto de vista cria o objeto": relacionando a máxima saussuriana e a perspectiva teórico-metodológica da análise da conversa etnometodológica. *Cadernos do IL*. n. 46, p. 229-243, 2013.

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: _____ (Org.). Os significados do letramento. Campinas/SP: Mercado de Letras, 1995. p. 15-69.

KLEIMAN, A. B.; ASSIS, J. (Orgs). *Significados e ressignificações do letramento:* desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita. Campinas: Mercado de Letras, 2016.

LEA, M. R.; STREET, B. V. O modelo de letramentos acadêmicos: teoria e aplicações. *Filol. Linguíst. Port.*, São Paulo, v.16, n.2, p.477-493, jul./dez. 2014.

LEITE, E. G. *Letramentos acadêmicos na iniciação científica de alunos de ensino médio do campus Pau dos Ferros do IFRN.* 738f. Tese. (Doutorado em Letras). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Pau dos Ferros, 2020.

LILLIS, T. Student Writing as 'academic literacies': drawing on Bakhtin to move from critique to design. *Language and education*. v. 17, n. 3, p.192-207, 2003.

LILLIS, T. Ethnography as Method, Methodology, and "Deep Theorizing": Closing the Gap Between Text and Context in Academic Writing Research. *Written Communication.* v. 25, p. 353-388, 2008.

LILLIS, T.; CURRY, M. J. Professional academic writing by multilingual scholars: interactions with literacy brokers in the production of English-medium texts. *Written Communication*. v. 23, n. 1, p. 3-35, 2006.

LILLIS, T.; SCOTT, M. Defining academic literacies research: issues of epistemology, ideology and strategy. *Journal of Applied Linguistics*, vol 4.1, p. 5–32. 2007.

LODER, L. L.; JUNG, N. M. (orgs.) *Fala-em-interação social***:** introdução à Análise da Conversa Etnometodológica. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

LODER, L. L.; JUNG, N. M. (Orgs.) *Análises de fala-em-interação institucional*: a perspectiva da Análise da Conversa Etnometodológica. Campinas: Mercado das Letras, 2009.

LODER, L. L. O modelo Jefferson de transcrição: convenções e debates. In*:* LODER, L. L.; JUNG, N. M. (Orgs.) *Fala-em-interação social***:** introdução à Análise da Conversa Etnometodológica. Campinas: Mercado de Letras, 2008. p. 127 – 161.

MARINHO, M. Letramento: a criação de um neologismo e a construção de um conceito. In: MARINHO, M; CARVALHO, G. T. (Orgs.). *Cultura escrita e letramento*. Belo Horizonte: EFMG, 2010a. p. 68-100.

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

MASON, J. *Qualitative Researching*. London: Sage, 2002.

MENEGASSI, R. J. Aspectos da responsividade na interação verbal. *Línguas & Letras*. v.10, n.18, p. 147-170, 1ºsem., 2009.

MENEGASSI, R. J.; PETERMANN, R. O outro na produção de textos instrucionais de ensino médio. *Signum:* Estudos Linguísticos. n. 20/3, p. 11-39, 2017.

MENEGASSI, R. J.; FUZA, A. F. A finalidade da escrita no livro didático: influências da imagem do interlocutor. *Acta Scientiarum*: Human and Social Sciences, v. 28, n. 2, p. 155-165, 2006.

MIRANDA, F. D. S. *Letramentos (en)formados por relações dialógicas na universidade: (res)significações e refrações com tecnologias digitais.* 414f. tese. (Doutorado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016.

MOITA LOPES, L. P. (Org.) *Por uma linguística aplicada indisciplinar***.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MOITA LOPES, L. P. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (Org.) *Por uma linguística aplicada indisciplinar***.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p.13 – 44.

MOITA LOPES, L. P. Como e por que teorizar o português: recurso comunicativo em sociedades porosas e em tempos híbridos de globalização cultural. In. MOITA LOPES, L. P. (Org.) *O português no século XXI:* Cenário geopolítico e sociolinguístico. São Paulo: Parábola, 2013. p. 101-119.

PASQUOTTE-VIEIRA, E. A. Letramentos Acadêmicos: (re)significações e (re)posicionamentos de sujeitos discursivos. 2014. 262f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada. Área de Concentração: Língua Materna) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

PASQUOTTE-VIEIRA, E. A. Letramentos acadêmicos: a aliança entre linguística e etnografia. *Estudos Linguísticos.* v. 44, n. 2, p. 695-710. 2015.

PACHECO, E. *Institutos Federais:* uma revolução profissional e tecnológica. São Paulo: Moderna, 2011.

PEIRANO, M. Etnografia, ou a teoria vivida. *PontoUrbe:* Revista de antropologia urbana da USP, ano 2, versão 2.0, fevereiro de 2008.

PETERMANN, R. *A fala-em-interação em sala de aula no ensino médio: participação e construção conjunta de conhecimento em uma equipe de trabalho*. 2016. 138f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2016.

PRINCIPE, G. S. *A escrita de monografia no ensino técnico integrado ao ensino médio: uma prática dialógica de letramento acadêmico.* 2017. 209f.

Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017.

RAMPAZZO, G. C. C. *Práticas de letramento acadêmico na formação docente em um curso de letras de uma universidade pública do Paraná.* 2019. 165f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2019.

RAMPTON, B.: Methodological Reflections. In: *Language in Late Modernity: Interaction in an urban school.* Cambridge University Press, New York, 2006. p.383-409.

RAMPTON, B.; MAYBIN, J.; ROBERTS, C. Methodological foundations in linguistic ethnography. *Working Papers in Urban Language and Literacies125*. 2014

RAMPTON, B.; et al. *Linguisti Ethnography:* a discussion paper, Unpublished, 2004. Disponível em: www.lingethnog.org.uk. Acesso em 15 de outubro de 2017.

RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. (Orgs.) *Sociolinguística Interacional***.** São Paulo: Edições Loyola, 2013.

SACKS, H.; SCHEGLOFF, E. A.; JEFFERSON, G. Sistemática elementar para a organização da tomada de turnos para a conversa. *Veredas*. Juiz de Fora, v.7, n.1-2, p.9-73, 2003.

SEMECHECHEN, J. A. *O multiculturalismo na escola:* práticas linguísticas em uma comunidade de imigração ucraniana no Paraná. 2016. Tese. (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-graduação em Letras. Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2016.

SILVA, J. Z. Letramentos acadêmicos na educação básica: perspectivas, pesquisas e possibilidades. *Revista do Gelne*. Natal, v. 21, n. 1, p. 20-31, 2019.

SOBRAL, A. *Do dialogismo ao gênero:* as bases do pensamento do círculo de Bakhtin. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

STREET, B. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

STREET, B. *Abordagens alternativas ao letramento e desenvolvimento*. Teleconferência Unesco Brasil sobre Letramento e Diversidade, out/2003.

STREET, B. Dimensões escondidas na escrita de artigos acadêmicos. In: *Perspectiva.* v.28, n.2. p.541-567, jul./dez. 2010.

STREET, B. Eventos de letramento e práticas de letramento: teoria e prática nos Novos Estudos do Letramento. In*:* MAGALHÃES, Izabel (Org.) *Discursos e práticas de letramento:* pesquisa e formação de professores. Campinas: Mercados de Letras, 2012. p. 69- 107.

STREET, B. *Letramentos Sociais:* abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

URIARTE, U. M. O que é fazer etnografia para os antropólogos. *Revista PontoUrbe*, 11, p.1-11, 2012.

VALENTIM, A. et. al. Educação, Ciência e Tecnologia: o IFPR - Campus Paranavaí em Contexto. In: CAMPONES, K. (Org.) *Ensino e Aprendizagem como unidade dialética 3.* Ponta Grossa: Atena Editora, 2019. p. 76-85.

VIANNA, C. A. et al. Do letramento aos letramentos: desafios na aproximação entre letramento acadêmico e letramento do professor. In: KLEIMAN, A. B.; ASSIS, J. (Orgs). *Significados e ressignificações do letramento:* desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita. Campinas: Mercado de Letras, 2016. p. 27-59.

VOLOCHINOV, V. N. A palavra na vida e a palavra na poesia: introdução ao problema da poética sociológica (1926). In: VOLOCHINOV, V. N. *A construção da enunciação e outros ensaios.* São Carlos: Pedro & João Editores, 2013. p. 71 – 100.

VOLOCHINOV, V. N. O que é a linguagem (1930). In: VOLOCHINOV, V. N. *A construção da enunciação e outros ensaios.* São Carlos: Pedro & João Editores, 2013. p. 131 – 156.

VOLOCHINOV, V. N. A construção da enunciação (1930). In: VOLOCHINOV, V. N. *A construção da enunciação e outros ensaios.* São Carlos: Pedro & João Editores, 2013. p. 157 – 188.

VOLOCHINOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem.* Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

VOVIO, C.; SITO, L.; DE GRANDE, P. (Orgs.) *Letramentos*. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

ZAVALA, V. Quem está dizendo isso? Letramento acadêmico, identidade e poder na educação superior. In: VÓVIO, C.; SITO, L.; DE GRANDE, P. *Letramentos.* Campinas: Mercado de Letras, 2010. p. 71-95.

ZAVALA, V. La escritura académica y la agencia de los sujetos. *Cuadernos Comillas.* v. 1, p. 52-66, 2011.

ZAVALA, V. Justicia sociolingüística para los tiempos de hoy. *Íkala, Revista de Lenguage y Cultura.* Medelín-Colombia, v.24, n. 2, p. 1-18, mai./ago., 2019

[...] Os resultados apresentados pelo Rafael, embora situados em um contexto social e histórico específico, terão efeitos importantes para reflexões sobre o ensino e a pesquisa na Educação Básica e no Ensino Superior. O livro não é apenas uma análise descritiva das práticas de letramento de um Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio, mas uma obra que nos ensina a ver estudantes e professores como agentes de seu fazer educativo, de um modo que jamais poderíamos ver sem o trabalho sistemático do pesquisador [...]

Neiva Jung

Pedro & João Editores
pedrojoaoeditores.com.br

ISBN 978-65-265-1811-3