

Fabiana Esteves Neves
Jéssica do Nascimento Rodrigues
Organizadoras

Educação linguística em práticas discursivas acadêmicas

Volume 2

Educação linguística em práticas discursivas acadêmicas

volume 2



**Fabiana Esteves Neves
Jéssica do Nascimento Rodrigues
(Organizadoras)**

**Educação linguística em práticas
discursivas acadêmicas**

volume 2



Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Fabiana Esteves Neves; Jéssica do Nascimento Rodrigues [Orgs.]

Educação linguística em práticas discursivas acadêmicas. Vol. 2. São Carlos: Pedro & João Editores, 2025. 168p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-2054-3 [Impresso]

978-65-265-2055-0 [Digital]

1. Educação linguística. 2. Estudos bakhtinianos. 3. Estudos em metacognição. 4. GEPLA-UFF. I. Título.

CDD – 410

Capa: Marcos Della Porta

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 Patrícia da Silva (UERJ/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2025

Dedicamos nossos estudos a todas as pessoas
que percorrem conosco uma trajetória
acadêmica de muito debate, profunda reflexão e
intensa colaboração amorosa.

Sumário

Ensaando (sobre) autoria na escrita acadêmica – ponto de partida	9
<i>Fabiana Esteves Neves</i> <i>Jéssica do Nascimento Rodrigues</i>	
Contribuições do dialogismo bakhtiniano à educação linguística de professoras e professores em formação na esfera discursiva acadêmica	27
<i>Jéssica do Nascimento Rodrigues</i> <i>Dayala Paiva de Medeiros Vargens</i>	
Leitura na universidade como prática de liberdade: (re)pensando o letramento acadêmico em tempos brutos	37
<i>Diego da Silva Vargas</i>	
A paráfrase como estratégia de aprendizagem na universidade	51
<i>Fabiana Esteves Neves</i>	
Uma perspectiva discursiva sobre o parecer na práxis científica: breves notas de (e para) um longo debate	65
<i>Michel Marques de Faria</i>	
Escrever e resumir na universidade: apontamentos à luz de perspectivas linguístico-discursivas	79
<i>Nadja Pattresi de Souza e Silva</i>	
Da escrita-inventiva ao texto acadêmico	91
<i>Bebel Pantaleão</i> <i>Elisa Bragança</i>	

O estudo de gêneros acadêmicos: uma experiência de formação de jovens pesquisadores no Colégio Pedro II	103
<i>Fabiana dos Anjos Pinto</i> <i>Maria Cecília Sousa de Moraes</i>	
Aprendizagem, mediação e produção acadêmica na modalidade de EaD: fundamentos embaixadores e algumas conquistas	115
<i>Carolina Emília da Silva</i> <i>Maria Evanilda Tomé Valença</i>	
Considerações em torno do ato de tornar-se pesquisador: uma análise documental acerca da formação do discente-pesquisador nos cursos de licenciatura em Letras e Pedagogia	127
<i>Rafaela Garcia Estrela</i> <i>Samanta Henriques Pinto</i> <i>Taissa Rodrigues Barbosa Vieira</i> <i>Franciele Santos de Faria</i>	
Orientação acadêmica como relação humana, dialógica e de trabalho	139
<i>Adriane Matos de Araujo</i>	
Diálogos entre orientador/a-orientando/a na formação do/a professor/a-pesquisador/a: alguns percursos de escrita monográfica	151
<i>Dionelle Araújo</i> <i>Elienaia Barros da Cunha</i> <i>Yasmim Pereira de Oliveira</i>	
Sobre as autoras e os autores	163

Ensaando (sobre) autoria na escrita acadêmica – ponto de partida

*Fabiana Esteves Neves
Jéssica do Nascimento Rodrigues*

Iniciamos este segundo livro recuperando as discussões que empreendemos no volume 1 (Rodrigues; Neves, 2021) e nos concentrando em pontos que não só foram vislumbrados lá como também se mostraram pulsantes no intervalo temporal entre um livro e outro. No mesmo cenário de produtivismo acadêmico (Bianchetti; Zuin; Ferraz, 2018), vivemos mudanças que apontaram para mais esperança, como o fim da pandemia de covid-19 e o término de um governo de feição autoritária, negacionista e anticientífica. Ao mesmo tempo, vimos se agravarem algumas das dificuldades já sinalizadas no primeiro livro: no retorno ao trabalho presencial, a necessidade, como pesquisadoras, de escrever – para debater resultados de pesquisa e para atender as demandas institucionais; como professoras, um cenário de problemas e de luta por nossos alunos, inadaptados após o ensino remoto e sujeitos a dificuldades materiais, emocionais, psíquicas; como profissionais, o enfrentamento de uma greve, controversa para a categoria, mas evidentemente necessária, diante da defasagem dos salários e da carreira docente (sobretudo nos níveis iniciais), além da falta quase total de verbas para assistência estudantil e até para manutenção da infraestrutura, o que aponta para o ainda não superado (e intensificado nos últimos 10 anos) sucateamento da universidade pública.

Nesse contexto, vivemos hoje um período de crise com a desvalorização social profunda da pesquisa científica e dos profissionais envolvidos. Os sentimentos de rejeição e descredibilização direcionados ao corpo docente e pesquisador das universidades reverberam nas e nos estudantes, ainda mais

intensamente em quem cursa as licenciaturas. Consideramos que esse estado de coisas desencadeia e intensifica a dificuldade na construção da autoria, tanto de docentes quanto de estudantes, por razões que detalharemos.

Nesse sentido, que fenômenos, agentes e situações estão envolvidos no que podemos chamar de “crise da autoria” na escrita acadêmica? Não que a autoria sempre (ou já) tenha sido um fenômeno pacífico, sem controvérsias; não se trata de rememorar um tempo ideal em que não houvesse dificuldade em se entender autor/a, da parte de acadêmicas/os, ou de observar e reconhecer autoria(s) em textos da/na universidade. A questão, no presente em que escrevemos este ensaio, passa por elementos mais diversos e complexos, agudizados em nível individual e social; passamos a destrinchá-los.

Um ponto de partida consistente se ancora em fundamentos teóricos bakhtinianos. Afinal, escrita (portanto, linguagem), conforme concebemos, é interação, construção de sentido compartilhada socialmente, com as implicações aí advindas. Na esfera discursiva acadêmica, entrelaçamos discursos para fundamentar nossa produção de conhecimento, alinhar-nos a uma ou outra corrente teórica, posicionar-nos diante de uma contenda conceitual – entendemos que a linguagem, a escrita e, mais especificamente, a escrita acadêmica são intrinsecamente dialógicas:

Os enunciados não são indiferentes entre si nem se bastam cada um a si mesmos; uns conhecem os outros e se refletem mutuamente uns nos outros. Esses reflexos mútuos lhes determinam o caráter. Cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva. Cada enunciado deve ser visto antes de tudo como uma *resposta* aos enunciados precedentes de um determinado campo (aqui concebemos a palavra “resposta” no sentido mais amplo) ela os rejeita, confirma, completa, baseia-se neles, subentende-os como conhecidos, de certo modo os leva em conta. Porque o enunciado ocupa uma posição *definida* em uma dada esfera da comunicação, em uma dada questão, em um dado assunto, etc. *É impossível alguém definir sua posição sem correlacioná-la com outras posições. Por isso, cada enunciado é pleno de variadas*

atitudes responsivas a outros enunciados de dada esfera da comunicação discursiva.”
(Bakhtin, 2011, p. 297, grifos nossos).

Quando uma interlocução autêntica parece faltar, pode-se abrir espaço para a crise na autoria. Entendemos que esse é o problema no caso da dificuldade de inserção na esfera discursiva acadêmica por estudantes de graduação – devido, principalmente, à dificuldade de o próprio contexto acadêmico acolher esses estudantes – quando não identificam nem assumem que estão escrevendo para interagir com alguém que vier a ler, e que, nessa interlocução, estão construindo sentidos e conhecimentos a partir de suas leituras e estudos, mais do que meramente respondendo a avaliações de disciplinas, provas ou “trabalhos”.

Dialogando novamente com as ideias do Círculo (Bakhtin/Volochínov, 2006, p. 117), podemos aprofundar a questão dos participantes da interlocução tendo em mente como ela se processa na esfera discursiva acadêmica:

Essa orientação da palavra em função do interlocutor tem uma importância muito grande. Na realidade, toda palavra comporta *duas faces*. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede *de* alguém, como pelo fato de que se dirige *para* alguém.

De quem procede a “palavra acadêmica”, no caso da escrita de estudantes de graduação que estão em formação para a docência, nas licenciaturas? Quem tem “autorização” para fazer afirmações, análises e postulações teóricas no campo do ensino-aprendizagem de línguas, no caso de graduandas e graduandos? Essa é uma problemática que pode ser encarada como vivência pessoal, fenômeno que atinge apenas alguns(mas) estudantes, quando, na verdade, consiste em dificultador que tem suas raízes em questões mais profundas e imbricadas. Trata-se de uma consequência de características estruturantes do próprio sistema educacional em que nos inserimos, desde a educação básica: o conhecimento difundido na escola, tomado como verdade, não explicita o estabelecimento de um diálogo, uma vez que “fala sozinho”, se

propaga em monólogo que é “transmitido” por quem ensina e precisa ser “absorvido” por quem aprende. Ao mesmo tempo, e em decorrência disso, o que estudantes escrevem ali tende a se manifestar bem mais como devolução pouco crítica do que foi lido, diante do que foi demandado (em geral, questões de prova) do que como interação com o conhecimento, a *resposta* naquele sentido bakhtiniano. Na verdade, dizendo de outra forma, a *atitude responsiva* acaba por caracterizar-se, de forma distorcida, como reprodução, devolução, “escrita-reativa” (Perrotta, 2003), na própria compreensão que estudantes têm do que seja escrever em contexto escolar – e essa compreensão, levada para a universidade não só pelo corpo discente, mas também pelo corpo docente, pode sinalizar para uma crise na autoria.

Se a autoria é um dos componentes na dinâmica da enunciação discursiva, para analisá-la, é preciso dar um passo atrás e olhar primeiro para outro aspecto em que o diálogo se instaura e, comumente, funda a interlocução acadêmica: a relação de quem escreve com a leitura, seja por quem começa sua trajetória na graduação, seja por docentes em sua ação pedagógica nas disciplinas ou no processo de pesquisa (ou mesmo pelo corpo de pesquisadoras e pesquisadores de uma universidade). No contexto das licenciaturas, indagamo-nos: de que forma seria possível superar a tendência à naturalização da leitura – a pressuposição frequente de que estudantes de graduação, por terem completado a educação básica, já dominam saberes e estratégias adequados ao contato com textos acadêmicos – e avançar no ensino da leitura na universidade? Afinal, na esfera discursiva acadêmica, a leitura e a escrita estão entrelaçadas dialogicamente na tessitura da autoria:

A escrita é, então, um processo de contínua (des)construção e de deslocamentos, que exige atos fecundantes de leitura. Leitura entendida como construção social, diálogo entre sujeitos que buscam alcançar seus desejos e/ou necessidades de interação, que ganham nuances diferentes, de acordo com os mais variados contextos e épocas. O social determina a leitura e constitui seu significado, nos entremeios da relação autor-leitor, em diferentes contextos. A leitura, como gesto interpretativo, abre espaço para

que o leitor se torne um novo autor que, emergindo da interlocução com seus pares, inaugure gestos autorais. (Bianchetti; Zuin; Ferraz, 2018, p. 143).

Na esteira desse “gesto interpretativo” que funda as bases para o diálogo via escrita acadêmica, urge lançar luz sobre um ponto que não é novidade, mas que ganhou novos contornos recentes: a existência de tecnologias digitais que atuam sobre a escrita acadêmica. Pelo menos desde o ano 2000, no contexto brasileiro, a possibilidade de buscar leituras se ampliou muito com o advento, popularização e diversificação da internet, dos buscadores (sobretudo o Google, geral e acadêmico), repositórios e enciclopédias digitais. Com isso, ampliou-se também a possibilidade de plágio. Agora, a inteligência artificial generativa, da qual o primeiro representante popularizado foi o chat GPT, escreve e revisa. Cabe pensar o impacto nas novas gerações, não só de estudantes, mas também de docentes; avançaremos nesse tópico mais adiante.

Ainda pensando nos estudantes de graduação, cabe ressaltar: uma vez que a interlocução se instaura por meio de gêneros do discurso, entendemos que a assunção da autoria é turvada também pela indefinição desses gêneros na escrita proposta nas disciplinas. Aliás, isso é um sintoma da escrita demandada (e imposta) apenas como recurso de avaliação no contexto de graduação. Nesse caso, parece não se dar a importância devida a que tipo de interação se constrói por meio de um gênero – com seu propósito sociodiscursivo, sua estrutura composicional e seu estilo discursivo – já que o foco é o conteúdo: em geral, o que estudantes “aprenderam” durante um semestre diz respeito a informações que conseguiram reter e escrever do modo esperado na universidade. No entanto, esse “modo”, muitas vezes, não é especificado nas disciplinas, o que se manifesta na solicitação de “trabalhos” como avaliação, sem identificação do gênero que integra a esfera discursiva acadêmica.

É a partir desse conjunto de circunstâncias, pensamos, que estudantes, sobretudo na graduação (mas até mesmo na pós-

graduação), se tornam reprodutores de conhecimento. Cabe avançar na reflexão: há espaço para a agentividade criadora, as vivências tão diversas de estudantes? Como esperar que se tornem pesquisadoras e pesquisadores, com senso crítico e autonomia, se há pouco espaço para suas manifestações, sobretudo escritas, construídas ao longo de uma vida pregressa à universidade, e mesmo durante os cursos de graduação? A pergunta atribuída por Perrotta a estudantes de pós-graduação também ressoa entre licenciandas/os: *“como posso trazer algo de meu a terrenos – linguagem escrita, texto acadêmico – construídos por muitos, antes mesmo de minha existência?”* (Perrotta, 2004, p. 5, grifo nosso).

Essa pergunta ecoa também entre o corpo docente e pesquisador, mas de outro modo: a sobrecarga de trabalhos diversificados (entre ensino, pesquisa, extensão e gestão) e o produtivismo acadêmico são fatores que prejudicam muito a construção da autoria. Tarefas administrativas compulsórias e infundáveis frequentemente afastam professoras e professores de uma escrita satisfatória, pois ela tende a ficar em segundo plano, soterrada em atividades que, por vezes burocráticas, fragmentam os processos de pesquisa e limitam o desenvolvimento da criatividade científica.

Acrescente-se a esse quadro o trabalho de orientação acadêmica, o qual temos estudado em pesquisas anteriores: orientadoras e orientadores estão assolados não só pelo excesso de orientações na graduação e na pós-graduação como também pela presença ostensiva de tecnologias digitais que podemos classificar, na nossa perspectiva, como invasivas na escrita: o exemplo mais evidente, neste nosso presente, é o das inteligências artificiais generativas, dentre as quais o Chat GPT se tornou representante.

Aqui queremos comentar brevemente, de forma bem específica, a atuação dessa ferramenta não por possíveis contribuições válidas, mas pelos problemas que pode trazer à aprendizagem processual da leitura e da escrita nos níveis iniciais da formação acadêmica. Se leitura-escrita são processos e se é na/com a linguagem que se produz conhecimento, então, como

delegar a um ator não humano (embora criado por um coletivo deles) o trabalho de tessitura do texto? Como sintetizam Cruz e Rezende (2023, p. 2):

o caráter processual da escrita acadêmica é interpretado como parte inseparável da formação intelectual, uma vez que a escrita não é mera forma de dizer o que se sabe, mas é, sobretudo, um dos meios mais efetivos para desvelar o que se tem a dizer.

Assim, torna-se mais enfática a necessidade de pensar os processos de orientação: qual é a formação de quem orienta? Qual é o papel? A função da orientação na trajetória acadêmica de estudantes na graduação ultrapassa a atuação individual de quem orienta: é evidentemente necessário o apoio institucional à construção do estudante como pesquisador, o que envolve desde a concessão de bolsas para a manutenção da/o estudante no curso até o investimento em ações mais abrangentes voltadas para os letramentos acadêmicos. No presente, o que vemos é a existência de grupos de pesquisa que desenvolvem projetos e programas de extensão com essa finalidade, mas que não dão conta de atender todo o público que precisa. Ademais, não se trata apenas de “oferecer um serviço”, mas de criar e fomentar, na comunidade acadêmica, uma cultura de atenção e dedicação aos letramentos acadêmicos como espaço de construção da autonomia e como componente essencial da democratização do conhecimento. É o que busca fazer o nosso Laboratório de Letramentos Acadêmicos (LabLA-UFF).

Nessa conjuntura, entendemos a *autoria* como tema pulsante para discussão em nosso grupo e na universidade, tema em torno do qual, de diferentes formas, orbitam os capítulos deste volume.

Jéssica Rodrigues e Dayala Vargens, em seu capítulo *Contribuições do dialogismo bakhtiniano à educação linguística de professoras e professores em formação na esfera discursiva acadêmica*, problematizam o cenário da educação linguística nos cursos de licenciaturas voltados às linguagens. As autoras, que são professoras da Faculdade de Educação da UFF, partem do questionamento

acerca da escassez de estudos voltados para os letramentos no contexto acadêmico, sobretudo no campo das licenciaturas, o que reforça a desigualdade no acesso aos gêneros acadêmicos e aos modos de dizer na universidade. A naturalização dos processos de leitura-escrita nessa esfera discursiva prejudica principalmente estudantes trabalhadoras/es e aprofunda as desigualdades.

Ancoradas nos pressupostos bakhtinianos do dialogismo e dos gêneros do discurso, Rodrigues e Vargens põem em relevo a formação de licenciandas e licenciandos destinada à “construção de uma posição enunciativa própria” no discurso acadêmico, a partir da compreensão e do compromisso com a responsabilidade ética e com a responsividade às palavras outras na esfera discursiva acadêmica. Para isso, defendem que é preciso avançar na compreensão dos gêneros do discurso, não como modelos, mas como espaços-tempos dialógicos que materializam as relações na academia, a fim de conceber professoras e professores como pesquisadoras e pesquisadores “das suas práticas sociais de modo autônomo e autoral, como práxis humana, na imbricação escola e universidade”.

Assim, as autoras defendem “que a pesquisa científica, com as práticas de leitura e escrita que a permeiam, precisa figurar com regularidade na formação de todo estudante de graduação”. É dessa forma que, em sua perspectiva, será possível promover uma educação linguística, nas licenciaturas, que possibilite a professoras e professores a constituição do seu próprio dizer em interação com os demais dizeres, para lhes propiciar participar efetivamente das interações discursivas e da construção de conhecimentos nas esferas discursivas escolar e acadêmica.

Diego da Silva Vargas escreve o capítulo *Leitura na universidade como prática de liberdade: (re)pensando o letramento acadêmico em tempos brutos* no contexto pós-pandemia. Professor dos cursos de Pedagogia e de Letras na UNIRIO, ele identifica que a brutalidade de tal momento histórico também pode se manifestar na universidade, na medida em que suas práticas de linguagem podem inibir – e o têm feito – estudantes de classes populares, vozes ainda marginalizadas em âmbito acadêmico. Nesse contexto,

o autor objetiva refletir sobre as práticas de leitura na universidade, as quais considera ainda menos pensadas do que as de escrita, tanto por serem naturalizadas como requisito tácito dos estudantes ingressantes quanto por serem negligenciadas nas ações didáticas do ensino superior.

Com esse fim, Vargas fundamenta-se na noção de educação linguística, nos estudos em letramento(s) e nas políticas cognitivas. Por meio desse arcabouço teórico, afirma que é possível identificar quais dessas políticas excludentes são postas em prática na universidade, a fim de combatê-las. No caso da reprodução dos discursos acadêmicos como forma privilegiada – e autorizada – de escrita, destaca a necessidade de pensar as práticas de letramento de modo transformador, com base na interação com o conhecimento e com as relações de poder. Em outras palavras, urge que estudantes, no âmbito acadêmico, também sejam validados em seu lugar de produtores de conhecimento.

Nesse sentido, Vargas propõe a *leitura integrativa*, que ratifica os sentidos produzidos pelos alunos e também os problematiza, a fim de analisá-los como relevantes, ou não, para contextos específicos. Para essa finalidade, o caminho que o autor delineia consiste em olhar a organização da leitura em diferentes níveis inferenciais, que medem as possibilidades de atuação dos leitores sobre a leitura; essa é a abordagem metacognitiva da leitura, como conjunto de estratégias e processos para o gerenciamento das inferências.

O autor mostra que é possível e desejável, na universidade, gerenciar metacognitivamente a produção e a validação dessas inferências, por meio de objetivos definidos e ações bem delimitadas. Assim, descreve o conjunto de ações metacognitivas que considera “fazer parte constitutiva de uma leitura de qualidade”, a fim de construir uma “atitude metacognitiva por parte dos estudantes universitários”. Para isso, apresenta um protocolo de leitura para textos acadêmicos, que não se pretende exaustivo, mas que é abrangente o suficiente para orientar as reflexões do leitor sobre sua geração de inferências e hipóteses.

O capítulo *A paráfrase como estratégia de aprendizagem na universidade*, escrito por Fabiana Esteves Neves, objetiva problematizar o fenômeno do plágio por meio da relação com o ato de parafrasear, à luz dos estudos em cognição e metacognição. Para isso, a autora contextualiza a produção de conhecimento nos âmbitos escolar e acadêmico, analisando o papel de estudantes como aprendizes. Ela observa que o ato de copiar, frequentemente, recebe aval nas atividades escolares, como em questões discursivas de diferentes disciplinas, pois espera-se que estudantes repitam, nas avaliações, o conteúdo ministrado nas aulas. Assim, ensina-se também que escrever e aprender consistem em reproduzir.

A partir daí, Neves questiona tal papel estabelecido de aprendiz, propondo que se desestabilizem as noções de aprendizagem e autoria na escrita acadêmica, por meio da reconfiguração da paráfrase como “estratégia de aprendizagem e de escrita”, no âmbito da processualidade inerente a essas ações. Finalmente, a autora projeta alguns caminhos para uma abordagem pedagógica da paráfrase no contexto acadêmico.

Em *Uma perspectiva discursiva sobre o parecer na práxis científica: breves notas de (e para) um longo debate*, Michel Marques de Faria discute o parecer acadêmico/científico, um gênero discursivo muito pouco publicizado entre acadêmicos e acadêmicas em formação, pensando o papel de quem o elabora (que também pode ser mestrando ou doutorando) e tomando-o como lugar não só de avaliação, mas também de formação para os interlocutores. Por isso, o autor, enquanto doutorando na área de Letras, indaga: “é possível abrir um espaço de formação-interlocação na produção de um parecer?”

Em seguida, analisa a configuração dos pareceres em periódicos, para identificar que a revisão duplo-cego tende a ser a mais comum, e também a que é mais bem avaliada. Nesse sentido, Faria discute o papel desse gênero e os meandros do seu uso, problematizando a eficácia desse sistema de revisão. Dentre os questionamentos, incluem-se a escassez de informações sobre como realizar um parecer, em consulta aos sites das revistas e a

falta de uma estrutura em comum entre os pareceres, o que resulta em diferentes organizações, a cada periódico. Com base nesse ponto, o autor indaga sobre o parecer: “em que medida podemos considerá-lo enquanto um instrumento científico ou, ainda, um instrumento de gestão política?”

Faria empreende essa discussão com base em proposições de Pêcheux quanto às diferentes formas de *prática*, dentre as quais está a prática científica, que, fazendo uso de *instrumentos científicos*, outro conceito do estudioso francês, configura-se como prática simbólica, com implicações político-ideológicas. Assim, nosso autor assinala que o parecer tem um papel na expansão do conhecimento acadêmico-científico, na medida em que autoriza ou interdita a publicação de resultados de pesquisas – ou seja, que é um *instrumento de gestão política*.

Por fim, Michel Faria busca responder às indagações que propôs ao longo de seu ensaio e aponta os próximos passos de sua pesquisa, que incluem analisar discursivamente o tema da avaliação nos periódicos e discutir as conexões entre parecer e parecerista.

Nadja Pattresi de Souza e Silva é a autora de *Escrever e resumir na universidade: apontamentos à luz de perspectivas linguístico-discursivas*. A professora do Instituto de Letras da UFF teoriza sobre o processo de produção de resumos acadêmicos junto a estudantes do curso, fundamentada pelos princípios da Teoria Semiolinguística de Análise do Discurso. Em uma perspectiva processual e interativa da textualidade, ela problematiza o escrever e o ensinar a escrever na academia e se propõe a “repensar rumos que possam resultar, de fato, em mudanças concretas no modo como agimos diante das práticas de letramentos em ambientes de ensino-aprendizagem”. Assim, a autora tem como objetivo analisar e propor a escrita de resumos a partir de diferentes dimensões, especialmente a situacional e a linguístico-discursiva.

Nesse propósito, o artigo é constituído de duas etapas: na primeira, é tecido o diálogo entre alguns conceitos da Semiolinguística e a leitura e a escrita acadêmica; na segunda, como

decorrência, são apresentadas propostas para o trabalho processual com a escrita de resumos, gênero com que a autora tem trabalhado frequentemente na graduação e nas atividades do LabLA-UFF. Tomando o dizer como “experiência teatral”, assunção de papéis pelos sujeitos envolvidos na interação, de acordo com a teoria, Pattresi detalha como essa conceituação pode subsidiar o ensino-aprendizagem específico do resumo, nas várias funcionalidades do gênero; então, propõe atividades que não só contribuem para o exercício da escrita como também evidenciam seu caráter de prática compartilhada, de espaço para interação entre estudantes, com vista à aprendizagem. Por fim, a autora destaca a primazia do sentido e dos propósitos no ato de comunicar como a principal escolha de quem redige um resumo acadêmico.

Bebel Pantaleão e Elisa Bragança, no ensaio *Da escrita-inventiva ao texto acadêmico*, põem em cena a confluência da literatura com os letramentos acadêmicos, a primeira atuando como impulsionadora da escrita-inventiva na universidade. A noção de escrita-inventiva, postulada por Pantaleão em sua pesquisa de doutorado e experienciada na oficina que leva seu nome, se delinea como “uma escrita próxima da literária” (Pantaleão, 2013, p. 28), resultante das leituras, literárias ou não, e, por isso, “marcada pela imprevisibilidade” (p. 94). Caracteriza-se por surgir “como um fluxo, não submissa ou cerceada pelo código” (p. 111) e por ser “uma atividade concreta capaz de atualizar no campo da experiência algo que nos habitava de modo implícito, difuso e virtual.” (p. 114). Em suma: “Quando pensamos em uma escrita-inventiva, o que temos em mente é a potência de invenção e de novidade que a linguagem poética é capaz de engendrar.” (p. 199)

O ensaio, assim como a proposta de oficinas de escrita-inventiva, vem ao encontro da necessidade premente de lidar com os contrastes entre as práticas de leitura-escrita cotidianas, escolares ou não, e as práticas acadêmicas, que tendem a cercear e mesmo silenciar estudantes dos diferentes níveis na universidade, ao exigir-lhes a atenção a uma série de regras e especificidades. O contato com a literatura, em um território de linguagem e afetos,

faz emergir a escrita como (re)conhecimento de si, como ato de resistência e espaço para invenção; possibilita materializar, em coletividade, a experiência com mundos diversos, em um movimento de escrever que resulta da escuta mútua.

Nesse cenário, as autoras discutem as conexões entre a leitura-escrita acadêmica e as potencialidades de vivência e de subversão pela escrita-inventiva, para estudantes e docentes em formação, inicial ou contínua. Para corroborar seu entendimento, relatam uma experiência vivida com professoras em uma oficina, no âmbito do Laboratório de Letramentos Acadêmicos (LabLA-UFF). A ação teve dupla atuação: tanto validar a escrita das professoras, que estavam em processo de produção de um texto acadêmico, quanto apresentar-lhes uma proposta de abordagem da escrita em suas salas de aula.

Na roda de leitura partilhada, em que a fala é livre, instaura-se o espaço para a escrita literária e a circulação daqueles textos recém-escritos. Em uma escrita também poética e rica em diálogos, Pantaleão e Bragança descortinam, a quem lê o ensaio, esse rico tempo-espaço de invenção na escrita acadêmica.

O relato *O estudo de gêneros acadêmicos: uma experiência de formação de jovens pesquisadores no Colégio Pedro II*, de Fabiana dos Anjos Pinto e Maria Cecília Sousa de Moraes, apresenta a trajetória do Projeto de Iniciação Científica Júnior (PIC) no âmbito do Grupo de Estudos em Ensino de Português e Literaturas (GEEPOL-CP2). As autoras, professoras de língua portuguesa da instituição federal de educação básica, o Colégio Pedro II, destacam a relevância do projeto no contexto da pandemia de covid-19, em que, além das circunstâncias complexas advindas da doença, vivemos também, no Brasil, um período de agudização do menosprezo pelo conhecimento, pela ciência e pela educação.

Ao recuperar o percurso do grupo, as autoras chamam atenção para a relevância do intercâmbio de vivências entre professoras e professores, como parte do processo de formação que deve ocorrer continuamente, a fim de colaborar na atuação, junto aos estudantes, voltada para a criticidade. Para fundamentar sua abordagem, elas

refletem sobre a *palavra* a partir de Paulo Freire e Mikhail Bakhtin, promovendo o encontro entre os dois estudiosos na convergência do caráter dialógico do dizer, que o emparelha com a ação. Esse ensino de língua fundamentado no estudo dos gêneros dialoga com o manifesto interesse dos estudantes do Colégio Pedro II em não só ingressar, mas em permanecer em numa universidade pública.

Nesse sentido, as autoras relatam o desenrolar do PIC em 2019, fundamentado no estudo sobre a produção do conhecimento na escola e na universidade e nos gêneros acadêmicos relacionados à construção desse conhecimento. Detalham as diferenças entre esse projeto e os anteriores, além do processo de construção progressiva das vivências acadêmicas junto a estudantes do ensino médio, que culmina na elaboração de um ensaio sobre temas que espelham seus interesses na grande área de Letras.

Carolina Emília da Silva e Maria Evanilda Tomé Valença, professoras com vasta experiência na Educação a Distância, escrevem o artigo *Aprendizagem, mediação e produção acadêmica na modalidade de EaD: fundamentos embaixadores e algumas conquistas*. As autoras contextualizam sua abordagem a partir do período pandêmico e se concentram na relação professor-aluno ao longo do processo de ensino-aprendizagem a distância, enfatizando seus diferentes aspectos e relacionando a aprendizagem às vivências materiais do trabalho docente.

Fundamentadas em uma perspectiva bakhtiniana, Silva e Valença evocam o conceito de dialogismo para mediar a análise da formação docente requerida na EaD e para recorrer também a Paulo Freire, ao discutir um exemplo de mediação a distância em um curso de licenciatura em Pedagogia. Elas relatam o processo de entrega de uma atividade por uma estudante, que foi incentivada a adequar sua produção ao que foi pedido. Em vez de apenas corrigir o trabalho, as professoras optaram por acolher a aluna afetivamente e apostar no diálogo.

Mesmo diante do sucesso da intervenção, as autoras fazem questão de ressaltar as dificuldades materiais na Educação a Distância, problemas que envolvem atuação desigual dos

diversos membros no processo e relações trabalhistas desfavoráveis. Apresentando dados oficiais, discutem o cenário mais amplo, que engloba também a expansão dessa modalidade de ensino após a pandemia.

O capítulo *Considerações em torno do ato de tornar-se pesquisador: uma análise documental acerca da formação do discente-pesquisador nos cursos de licenciatura em Letras e Pedagogia* foi escrito por Rafaela Garcia Estrela, Samanta Henriques Pinto, Taissa Rodrigues Barbosa Vieira e Franciele Santos de Faria, estudantes de graduação e pós-graduação dos cursos de Pedagogia e Letras da UFF Niterói, participantes do GEPLA e do LabLA-UFF. As autoras relatam parte da pesquisa, realizada durante três anos no âmbito dos dois cursos, na qual atuaram, fundamentalmente, constituindo e analisando a fundamentação teórica e o *corpus*. Neste artigo, elas se concentram no papel que a formação para a pesquisa desempenha nos cursos de licenciatura que integram.

As autoras trazem para o centro da análise, na formação docente, as conexões entre a constituição do processo de tornar-se pesquisador/a e os letramentos acadêmicos. Nessa finalidade, propõem-se a “investigar as condições de letramento acadêmico e a inserção dos/as licenciandos/as na pesquisa e na esfera acadêmica” por meio de uma reflexão situada nos cursos de Letras e de Pedagogia da UFF, Niterói. A base para tal discussão, neste artigo, são documentos institucionais – mais especificamente, os dois Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) e a Política Institucional de Formação de Professores dessa universidade. Para fundamentar teoricamente sua análise, as autoras evocam o dialogismo bakhtiniano e a proposição de um “*ethos* universitário”, feita por Rodrigues e Souza (2020), quanto ao aspecto da formação docente para a pesquisa em interação com os letramentos acadêmicos.

Procedendo à análise dos PPC dos cursos de Letras e do curso de Pedagogia, as autoras apontam descompassos entre as propostas desenhadas pelos documentos e a necessária formação do professor-pesquisador em relação com os letramentos acadêmicos – discutem especialmente o incentivo maior à atuação

na sala de aula, desvinculada da pesquisa, e o maior relevo dado ao produto da pesquisa, não ao processo de formar-se pesquisador e à práxis na formação docente.

Essas conclusões e seus detalhamentos são confrontados com a Resolução n.º 131/2018, que regulamenta políticas institucionais para a formação de professores na universidade. Os resultados, em linhas gerais, apontam para discrepância nas rotas assumidas por cada um dos documentos, uma vez que a resolução destaca a formação de docentes calcada pela pesquisa como sustentáculo para a formação crítica, enquanto os PPC pouco mencionam o tema.

Adriane Matos de Araujo apresenta *Orientação acadêmica como relação humana, dialógica e de trabalho*, artigo em que intenciona analisar como é abordado, em pesquisas, o trabalho de orientadoras e orientadores na graduação e na pós-graduação. A autora, professora que assessora estudantes em processo de escrita acadêmica, integra o projeto de pesquisa *Relações dialógicas entre orientadores/las e orientandos/las: o processo de ensino-aprendizagem da pesquisa e da docência mediante produção do gênero discursivo monografia nos cursos de licenciatura da UFF*, do GEPLEA; assim, ela parte das leituras ali realizadas para, empregando a metodologia da metaetnografia, explorar o estado atual das investigações sobre a relação orientador-orientando.

Depois de detalhar as sete fases do processo metaetnográfico e a forma como foi aplicado ao tema da pesquisa, Araujo recorta a categoria “gestão” para ser observada no *corpus*, referente ao trabalho do/a orientador/a acadêmico/a. A partir dessa perspectiva, a autora discute as abordagens à orientação como trabalho e suas implicações para essa relação de trabalho entre orientador/a e orientando/a, além das conexões entre a gestão do conhecimento e a orientação acadêmica.

O último artigo intitula-se *Diálogos entre orientador/a-orientandola na formação dola professor/a-pesquisador/a: alguns percursos de escrita monográfica* e foi escrito por Dionelle Araújo, Elienaia Barros da Cunha e Yasmim Pereira de Oliveira, também estudantes de graduação e pós-graduação em Letras e Pedagogia

na UFF. As autoras se dedicaram a analisar de que forma alguns Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC) de licenciaturas da UFF, Niterói, apresentam (ou não) a dinâmica de orientação para a produção de monografias de conclusão de curso e a atuação de orientadores e orientandos. Como fundamentação teórico-metodológica, as autoras aderem ao cotejo de conceitos bakhtinianos com aspectos dos letramentos acadêmicos, a fim de buscar compreender, como ato social, a leitura-escrita acadêmica.

Suas análises apontam para o caráter formativo da escrita de monografias, uma vez que esse processo possibilita a estudantes constituírem-se como sujeitos que fazem pesquisa no âmbito acadêmico. Nesse processo formativo, as autoras discutem a atuação dos professores orientadores, cujo papel inclui o de colaborar na formação em/para a escrita acadêmica. Particularmente no campo das licenciaturas, assinalam a ausência do tema da orientação nos PPC dos cursos analisados, a escassez de pesquisas com esse recorte e o impacto dessas ocorrências no processo formativo de profissionais que serão, ao mesmo tempo, pesquisadores, professores e autores.

O artigo aponta para inferências semelhantes às aquelas relatadas no capítulo anterior: tanto os PPC quanto outros documentos oficiais não pormenorizam nem aprofundam um enfoque dos processos de orientação acadêmica de TCC em licenciaturas da UFF. Em que medida essa ausência impacta a construção da identidade de professores-pesquisadores entre nossos estudantes é uma questão que o texto suscita em nós, leitores, como provocação final também na leitura do presente livro.

Referências

- BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, M; VOLOCHÍNOV, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Trad. Michel Lahud et al. 12ª ed. São Paulo, Hucitec, 2006.

BIANCHETTI, L.; ZUIN A. A. S.; FERRAZ, O. **Publique, apareça ou pereça**: produtivismo acadêmico, pesquisa administrativa e plágio nos tempos da cultura digital. Salvador: Edufba, 2018.

CRUZ, R. **O mal-estar na escrita acadêmica**: um problema político. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2024. 160 p.

CRUZ, R. N. da; REZENDE, J. A escrita de notas como artesanato intelectual: Niklas Luhmann e a escrita acadêmica como processo. **Pro-Posições**, v. 34, p. e20210123, 2023.

GUEDES-PINTO, A, L.; GOMES, G, G.; SILVA, L. C. B. da. Percursos de letramento dos professores: narrativas em foco. *In*: KLEIMAN, A.; MATENCIO, M. de L. M. (Orgs.). **Letramento e formação do professor**. Práticas discursivas, representações e construção do saber. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2005. (Coleção Ideias sobre Linguagem).

NEVES, F. E. Níveis de leitura e textos acadêmicos: uma proposta de ensino-aprendizagem na universidade. *In*: TORRESAN, P.; PERUTA, V. D. (Orgs.). **Ensino de línguas**. Caminhos para a formação docente. São Carlos: Pedro & João Editores, 2025.

RODRIGUES, J. do N.; NEVES, F. E. (Org.). **Educação linguística em práticas discursivas acadêmicas**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021.

Contribuições do dialogismo bakhtiniano à educação linguística de professoras e professores em formação na esfera discursiva acadêmica

*Jéssica do Nascimento Rodrigues
Dayala Paiva de Medeiros Vargens*

Notas iniciais

Enquanto pesquisamos a educação básica, suas práticas sociais de leitura e escrita e, nelas, os processos de ensinar-aprender – como aponta um sem-número de estudos no país, em especial os dos Estudos da Linguagem e da Educação, ainda pouco o fazemos no ensino superior, pouco pesquisamos a educação linguística inerente à esfera discursiva acadêmica, principalmente se consideramos as relações desiguais que se (re)produzem e, também, se sustentam nessa esfera. Nessa contextura, recebemos nos cursos de licenciatura muitos estudantes trabalhadores e, também, suas filhas e filhos que, celeremente, começam a exercer atividades remuneradas para possibilitar a permanência na universidade. Cremos que essa não seja uma novidade que agora contamos, porém, subjacente a nossa afirmação, estão essas mesmas práticas de leitura e escrita acadêmicas na formação docente, ainda entendidas como processos naturalizados e/ou meramente como resultados do trabalho de professoras e professores de língua portuguesa do ensino fundamental e médio. Logo, a educação linguística na esfera discursiva acadêmica, do modo como é posta, remete-nos também à manutenção do desigual direito de acesso e uso das linguagens do discurso considerado científico-acadêmico e de seus gêneros.

Tais aspectos, aqui sumariamente apresentados, impulsionam-nos a refletir sobre os desafios da educação

linguística de estudantes de cursos de formação inicial de professoras e professores que atuam/ atuarão na educação linguística de crianças, jovens e adultos e em seus processos de letramento – desafio esse que é por nós experienciado nas ações de ensino e extensão promovidas pelo Laboratório de Letramentos Acadêmicos (LabLA-UFF). Esse nó se reflete no pequeno recorte sobre o qual desejamos ensaiar: as dificuldades de diálogo entre vozes *não autorizadas* e vozes *autorizadas* nos textos-enunciados que circulam na esfera discursiva acadêmica, marcados por palavras próprias e palavras outras quase que trazidas à superfície textual. Essa é uma das razões que nos levam a embarcar nos estudos do Círculo Bakhtiniano (Bakhtin, 2011, 2013; Volóchinov, 2018), especialmente no que se refere ao dialogismo, porque todo enunciado, definido pela alternância dos sujeitos do discurso, se constrói com outros na cadeia de comunicação discursiva, ininterruptamente, marcado por “atitudes responsivas diretas e ressonâncias dialógicas” (Bakhtin, 2011, p. 300). O enunciado-texto-gênero se constitui na alteridade.

Das esferas discursivas ao diálogo entre vozes sociais em gêneros acadêmicos

Dialogismo e gênero do discurso, dois pilares do pensamento bakhtiniano, ajudam-nos a compreender o movimento de tessitura que se dá entre as vozes instituídas nos textos aqui adjetivados como acadêmicos, no plural, visto que consideramos as infinitas possibilidades de diversificação e constante transformação das atividades humanas em suas esferas discursivas. Segundo nossa principal referência,

No fundo, os estilos de linguagem ou funcionais não são outra coisa senão estilos de gênero de determinadas esferas da atividade humana e da comunicação. Em cada campo existem e são empregados gêneros que correspondem às condições específicas de dado campo; é a esses gêneros que correspondem determinados estilos. Uma determinada função (científica, técnica, publicística, oficial, cotidiana) e determinadas condições de

comunicação discursiva, específicas de cada campo, geram determinados gêneros [...]. (Bakhtin, 2011, p. 266).

Sob essa perspectiva, a reflexão sobre os usos da linguagem na universidade não pode desvincular-se das práticas sociais que os constituem. Trata-se de uma esfera discursiva multifacetada sustentada por variados gêneros discursivos que assumem contornos próprios de acordo com especificidades das áreas do conhecimento e/ou imposições reguladoras de determinadas instituições de prestígio, entre forças de manutenção e transformação no tempo-espaço da universidade.

A ampliação do conhecimento sobre o funcionamento dos gêneros discursivos acadêmicos na formação de sujeitos se institui como uma necessidade concreta para a condição de enunciabilidade no âmbito dessa esfera discursiva. Com base nesses pressupostos, Amorim (2002, p.14) considera que aprender a falar não abrange apenas aprender uma língua, mas inclui a aprendizagem de “falar em diferentes gêneros”. Por conseguinte, dominar o gênero discursivo e o seu funcionamento é, inclusive, uma condição para uma possível subversão em matéria de escritas acadêmicas.

O efetivo conhecimento acerca de um gênero discursivo implica saber operar com os seus três elementos ao mesmo tempo: forma composicional, estilo e unidade temática. Abordando-os sinteticamente, a *forma composicional* corresponde à estrutura do texto, à organização de cada uma de suas partes e à articulação entre elas, à combinação de formas textuais; o *estilo* corresponde às escolhas linguísticas (o léxico, o registro, a sintaxe etc.), ao modo como o sujeito faz uso da forma composicional; e, por fim, a *unidade temática* não equivale ao assunto ou conteúdo temático do texto, mas sim àquilo que o gênero “diz e faz usando um texto” (Sobral; Giacomelli, 2016a, p. 1087). De acordo com a perspectiva bakhtiniana, os temas são únicos, indivisíveis e irrepetíveis, visto que sempre resultam de uma posição enunciativa do locutor.

Observar o tema na aceção enunciativa aqui defendida, como engrenagem que move as práticas discursivas da esfera acadêmica,

implica considerá-lo sempre como uma resposta avaliativa de sujeitos e enunciados em uma situação histórica concreta. É nesse sentido que, nas específicas condições de produção, circulação e recepção dos textos, “Os diferentes gêneros do discurso da esfera acadêmico-científica implicam pensar em diferentes formas e graus de influência do interlocutor sobre o dizer do sujeito produtor” (Bessa, 2018, p. 174). O reconhecimento da influência do interlocutor sobre as práticas discursivas é uma ação necessária, portanto, para o rompimento de uma concepção da existência de conhecimento científico neutro e indiferente às apreciações valorativas, aos posicionamentos enunciativos no mundo. Ao considerar a interação entre os interlocutores como fator determinante na produção de sentidos nos enunciados, situamo-nos em uma das dimensões do dialogismo – a alteridade, que está disposta na alternância de vozes na corrente de comunicação discursiva.

Assim sendo, compreender o funcionamento do discurso acadêmico-científico e dos seus diversos gêneros vai além da assimilação de modelos de determinadas estruturas e de estilos. Sobral e Giacomelli (2016b), criticando as propostas de modelização dos gêneros discursivos, defendem uma certa união produtiva do textual ao extratextual, do verbal ao extraverbal, sendo este incorporado àquele, porque a enunciação marca o enunciado. Por isso, gêneros estão vinculados às esferas discursivas. Sendo a palavra povoada (Bakhtin, 2013), o/a estudante, ao ler um texto, por exemplo, jamais recebe a palavra isenta, mas sim recheada da voz do/s outro/s e da avaliação expressa pela enunciação da qual é objeto.

Sabemos que os gêneros discursivos mais padronizados, como boa parte dos acadêmicos, tendem a refletir pouco a subjetividade na linguagem, criando uma aparente monovocalidade. Entretanto, os enunciados, cuja estabilidade é sempre relativa, segundo Fiorin (2018), corroborando com a visão dialógica da linguagem, são criados sempre por pelo menos duas vozes, havendo aquelas que não ficam visíveis (*dialogismo constitutivo*) e aquelas que se instauram na superfície textual-discursiva mediante incorporação

da voz do outro no discurso (*dialogismo composicional*). Portanto, a presença da palavra alheia e a influência do outro a quem endereçamos um dizer, ambas inerentes à própria constituição da linguagem, moldam incessantemente o que falamos ou escrevemos (Bessa, 2018), ainda que os índices dessa alteridade possam ser mais ou menos explícitos nos enunciados mediante uso de recursos distintos como o discurso objetivado (direto, indireto, aspas) e o discurso bivocal (paródia, indireto livre). Compreender o funcionamento desses e de outros recursos, no arranjo discursivo, faz parte das práticas sociais que, ideológicas por natureza, mantêm – movidas por forças mais conservadoras – e modificam – movidas por forças mais criativas – os modos próprios de enunciação de determinados acontecimentos de linguagem. Se é o horizonte social o determinante da criação ideológica de um grupo social e de uma época, é ele também determinante dos usos sociais da língua/linguagem na esfera acadêmica em cujo cerne disputam-se projetos de sociedade e de educação.

É indispensável, no processo de uma educação linguística, ensinar a aguçar o olhar para as relações entre os interlocutores e, numa relação inextricável, para as relações entre os enunciados. É por meio da análise crítica e criativa dessa trama de acordos e desacordos inerente à esfera acadêmica que se pode fazer ouvir uma “voz pessoal” em que se construa um discurso próprio (Delcambre; Reuter, 2015, p. 226), que não é monológico, porque um enunciado é sempre um encontro entre o pronto e o que será criado como resposta. Em suma, a construção de uma voz autoral na esfera discursiva acadêmica abrange um permanente diálogo com as palavras do/s outro/s tanto em relação ao já-dito quanto a uma possível resposta do interlocutor (Bessa, 2018, p. 174). Para criar as bases para a sustentação do diálogo na formação inicial de professoras e professores, pesquisadores, profissionais, precisamos lhes garantir a construção de uma posição enunciativa própria, portanto.

Da formação científica à formação docente como assunção de posição enunciativa

A força das políticas mais conservadoras do setor público e privado que buscam interferir diretamente na educação não tem impedido que a universidade pública e seus atores reajam e venham repensando o seu papel como formadores de professoras e professores para o trabalho nas escolas de educação básica. Uma das questões centrais desse debate está relacionada à problematização sobre os prejuízos decorrentes da falta de incentivo ao diálogo entre os saberes tidos como “específicos” e os saberes designados como “pedagógicos”, como se não houvesse relações constitutivas entre eles.

Entretanto, apesar do crescimento do movimento conteudista e tecnicista nas mais recentes reformas da educação, ainda resiste o entendimento de que o professor deva ser o pesquisador das suas práticas sociais de modo autônomo e autoral, como práxis humana, na imbricação escola e universidade como esferas discursivas nas quais os usos da linguagem são situados e os fazeres científicos e pedagógicos, para Geraldi (2015), estão articulados. As práticas de leitura e escrita situadas em esferas discursivas mais padronizadas, nas quais os *gêneros secundários*, considerados os mais complexos, são produzidos e circulam, como “enunciação em situação” (Brait, 2017, p. 16), ganham delineamentos distintivos nesses espaços-tempos, dentro da comunidade discursiva escolar e acadêmica, produzidos por sujeitos históricos e ideológicos que assumem papéis sociais próprios, compondo seus grupos e suas orientações sociais, do que não se excluem as relações hierárquicas, ideológicas, de poder e de classe social.

Todavia, assevera Geraldi (2015) que o trabalho docente, como posto, é resultado de uma divisão social entre os produtores de “verdades científicas” e seus reprodutores/ transmissores debruçados sobre materiais didáticos: “a cabeça do professor, vazia por natureza, é enchida pelo aprendido na formação inicial, e isto é transmitido para a cabeça do aluno, também vazia por natureza”

(Geraldi, 2015, p. 93). Entretanto, para além do acompanhamento das transformações científicas e da instrumentalização para tanto, é imprescindível que professoras e professores, na formação inicial e contínua, compreendam o processo de fazer pesquisa, no que está não só o processo de elaboração dos objetos científicos, mas também o dos objetos de ensino.

Para Geraldi (2014, 2015), o fetiche do novo produzido na universidade, de um lado, como mera novidade e, de outro, como algo definitivo, ainda gera o afã pela cristalização do conhecimento de cujo ensino supostamente dá conta a abordagem tecnicista, bancária. Compreender a produção acadêmico-científica – em seus enunciados-textos-gêneros – como histórica, polifônica e intencional, é reconhecer que a formação docente é organicamente contínua e dependente da combinação entre eixos epistemológicos e necessidades didático-pedagógicas para a efetiva construção de conteúdos/ objetos de ensino e pesquisa na escola e na universidade. A propósito, julgamos importante reiterar que a formação docente a que chamamos de contínua inclui professoras e professores universitários.

Sob esse ponto de vista, é possível traçar elementos que aproximam a práxis do professor e a do pesquisador. Um deles é a “responsabilidade ética fundante da relação com a alteridade” (Geraldi, 2014, p.34), tomando as imbricações entre a *palavra própria* e a *palavra outra* como axiais para a linguística da enunciação (Ponzio, 2011) que recobre todo este ensaio. Ademais, visto que se trata, aqui, de uma necessidade inerente à formação graduada para a docência em suas práticas sociais de linguagem, a *bivocalidade* precisa constar como um dos elementos da reflexão sobre os usos da linguagem nos processos de escrita acadêmica; afinal em nossas palavras estão sempre as dos outros, porque são povoadas (Bakhtin, 2013).

Não obstante ponhamos em tela a perfídia da educação bancária (Freire, 1987) e de sua intensificação via documentos oficiais nas mais recentes reformas curriculares na educação brasileira, defendemos que a pesquisa científica, com as práticas de

leitura e escrita que a permeiam, precisa figurar com regularidade na formação de todo estudante de graduação, como afirma Cintra (2013, p. 43), se a nossa intenção é “preparar para leituras críticas, para leituras que levem a pensar, não apenas a reproduzir e compilar, tornando nossos estudantes aprendizes de produção de conhecimentos em seus campos de especialidade”. Bakhtin (2013) se refere, por exemplo, ao gênero artigo científico em que a citação da palavra outra é utilizada para refutar, confirmar e/ou completar. Fica muito claro que a relação entre a palavra própria e essa palavra outra não é meramente a relação entre elementos da enunciação, mas sim, e principalmente, entre enunciações completas na sua bivocalidade. Por essa razão, assim como Bessa e Bernardino (2011), entendemos que na formação inicial – ou na formação do iniciante na produção do conhecimento, como dizem os autores – é comum e perfeitamente explicável que o estudante, futuro docente, se refira com mais frequência ao discurso de um outro que o respalde como voz autorizada, como, consoante Cintra (2013), autoridade acadêmica nas hierarquias de poder.

De todo modo, mesmo que a ancoragem na palavra outra, mediante utilização do discurso direto e do discurso indireto, seja esperada da professora e do professor em formação, “é preciso começar ao menos garantindo um distanciamento mínimo por meio do qual o aluno se coloque numa posição enunciativa própria” (Grigoletto, 2013, p. 99). Este é um fator de suma importância na educação linguística do estudante, o que não se dá sem sua possível implicação responsável e responsiva – porque alteritária – nas práticas sociais acadêmicas.

Notas inconclusas

Promover criticamente práticas sociais letradas na universidade, no que está a educação linguística aqui defendida, é uma condição indispensável para professoras e professores em formação inicial e contínua nas suas diferentes frentes de trabalho educativo, as quais abarcam um amplo repertório de gêneros do

discurso. Porém, as dificuldades de apropriação das convenções desses gêneros acadêmicos não poderão ser resolvidas enquanto a academia não se dedicar ao ensino dessas convenções (Bessa; Bernardino, 2011), entendendo-o como sua tarefa. Esse trabalho pedagógico deve ser permanente e, segundo Bessa (2018), concentrado nas convenções sobre a utilização consciente e ética da palavra do outro. Para além disso, reiteramos que os gêneros discursivos acadêmicos não são meras cópias dos conhecimentos produzidos em dada área do conhecimento, são dispositivos enunciativos mais ou menos estáveis nos quais o gerenciamento de vozes sociais parte de um posicionamento enunciativo do sujeito de linguagem numa determinada cultura disciplinar. É, portanto, a educação linguística de professoras e professores em formação que sedimentará o seu engajamento discursivo dentro e fora da academia; é na realização mesma desses atos de linguagem que se possibilita a real aprendizagem e instituição da palavra própria na relação com a alheia.

Referências

- AMORIM, M. Vozes e silêncio no texto de pesquisa em ciências humanas. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 7-19, jul. 2002.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Ed WMF Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. 5. ed. Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.
- BESSA, J. C. R. Dialogismo interlocutivo e construção da autoria em artigos científicos. **Linha D'Água (Online)**, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 171-191, jan./abr. 2018.
- BESSA, J. C. R.; BERNARDINO, R. A. dos. Das marcas de dialogismo no texto acadêmico: o discurso citado em monografias de estudantes de Letras/Português. **Revista Língua e Literatura**, v. 13, n. 21, p. 55-72, dez. 2011.

CINTRA, A. M. M. Discutindo apropriação de informações e autonomia de linguagem de pós-graduandos. In: RIOLFI, C. R.; ALMEIDA, S.; BARZOTTO, V. H. (Org). **Leitura e escrita: impasses na universidade**. São Paulo: Paulistana, 2013. p. 41-62.

DELCAMBRE, I.; REUTER, D. L. Discurso de outrem e letramentos universitários. In: RINCK, F.; BOCH, F.; ASSIS, J. A. (Org). **Letramento e formação universitária: formar para a escrita e pela escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015. p. 225-250.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GERALDI, J. W. **A aula como acontecimento**. 2 ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015.

GERALDI, J. W. A produção de diferentes letramentos. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 25-34, ago./dez. 2014.

GRIGOLETTO, M. Do temor do texto ao texto próprio: desafios ao estudo da linguagem. In: RIOLFI, C. R.; ALMEIDA, S.; BARZOTTO, V. H. (Org). **Leitura e escrita: impasses na universidade**. São Paulo: Paulistana, 2013. p. 99-111.

PONZIO, A. Problemas de sintaxe para uma linguística da escuta. In: VOLOCHÍNOV, V. N.; BAKHTIN, M. M. **Palavra própria e palavra outra na sintaxe na enunciação**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011. p. 7-57.

SOBRAL, A.; GIACOMELLI, K. Gêneros, marcas linguísticas e marcas enunciativas: uma análise discursiva. In: SOUZA, S.; SOBRAL, A. (Org). **Gêneros, entre o texto e o discurso: questões conceituais e metodológicas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016b. p. 47-69.

SOBRAL, A.; GIACOMELLI, K. Observações didáticas sobre a análise dialógica do discurso – ADD. **Domínios de Lingu@agem**, Uberlândia, v. 10, n. 3, jul./set. p. 1076-1094, 2016a.

VOLOCHÍNOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Sheila Guillo e Ekaterina Vólkova Américo. 2 ed. São Paulo: Editora 34, 2018.

Leitura na universidade como prática de liberdade: (re)pensando o letramento acadêmico em tempos brutos

Diego da Silva Vargas

Introdução

Brasil, maio de 2022, quase 700 mil pessoas mortas pela covid-19 desde março de 2020 em números oficiais. Acrescentemos a esse número as mortes não registradas pela subnotificação de um país que oficialmente ignorou a existência da pandemia que condenou seu povo à asfixia (literal e metafórica). Há mais de dois anos, universidades públicas vêm lutando contra essa realidade, desenvolvendo pesquisas e sustentando, enquanto necessário, o distanciamento físico como estratégia para salvar vidas. Se a ideia deste texto é (re)pensar a leitura na universidade, não posso deixar de trazer esses dados que compõem a realidade (em) que vivemos.

Em outubro de 2018, após o primeiro turno das eleições presidenciais, Eliane Brum denominou o tempo (em) que vivemos como “tempos brutos” e elaborou uma reflexão sobre como resistir e “transformar luto em verbo”. Tenho nomeado como ela o momento em que nos encontramos, mas, em 2018, não poderíamos imaginar a dimensão que esse termo tomaria. Nesse contexto, cabe observar o papel que a escrita, em especial a que circula *online*, desempenhou na construção desta realidade. Notícias falsas e informações deturpadas definiram as eleições de 2018 e o comportamento da população durante a pandemia.

A universidade, em especial, a pública, como coloquei, vem se construindo como espaço de resistência. É espaço de pesquisa e de construção de conhecimento, prezando pela circulação da verdade (mesmo que provisória) e do fazer científico. Essa resistência se

constrói também pela circulação de textos. Entretanto, a linguagem que circula nos espaços acadêmicos cria uma distância entre os que estão autorizados a circular neles e os que não estão. Assim, as práticas de linguagem desenvolvidas na universidade resistem a tempos brutos, mas ainda são incapazes de ajudar a combatê-los.

Diversos trabalhos já demonstraram que a experiência de inserção de estudantes das classes populares nessas práticas de linguagem é também uma experiência brutalizada e brutalizante (Marinho, 2010; Sito; Kleiman, 2017; Vargas, 2019). A linguagem acadêmica ainda é uma das responsáveis pela exclusão e expulsão desses alunos da universidade. Por isso, “resistir em tempos brutos” (Brum, 2018) passa também por construir, na universidade, novas relações com as práticas de letramento acadêmicas.

Este capítulo busca construir algumas reflexões especificamente sobre práticas de leitura na universidade. Inserindo-me em uma Linguística Aplicada Indisciplinar, assumo o compromisso de produzir conhecimentos sobre como as pessoas vivem seus sofrimentos, projetos políticos e desejos (Moita Lopes, 2006). Ciente de que a universidade pública é parte da vida das pessoas que nela se inserem (e das que dela são excluídas), procuro reconhecer a fala dos excluídos (García; Valla, 1996) e desenvolver o diálogo como prática da liberdade (Freire, 2005).

Conceitualmente, me baseio nos estudos em letramento(s) (Kleiman, 1995), na ideia de educação linguística (Bagno; Rangel, 2005) e na noção de políticas cognitivas (Kastrup, 2005). Entendendo que práticas de letramento são práticas de significação construídas pelos sujeitos a partir de seus conhecimentos prévios, em integração com quem dialogam e com as informações que recebem, podemos reconhecer as políticas cognitivas construídas na universidade, como agência de letramento, e romper com elas, quando geram silenciamento e exclusão. Só assim podemos realizar uma educação como prática de liberdade (Freire, 2005) nesse espaço.

Ao longo de minha experiência como docente no ensino superior, tenho recolhido relatos que revelam que os estudantes

não se (re)conhecem em relação às suas capacidades linguísticas na universidade. Suas falas, que, considerando seu perfil socioeconômico, são, em geral, as falas dos excluídos (García; Valla, 1996), revelam uma aprendizagem sofrida e sacrificante da escrita e da oralidade na universidade (cf. Vargas, 2019).

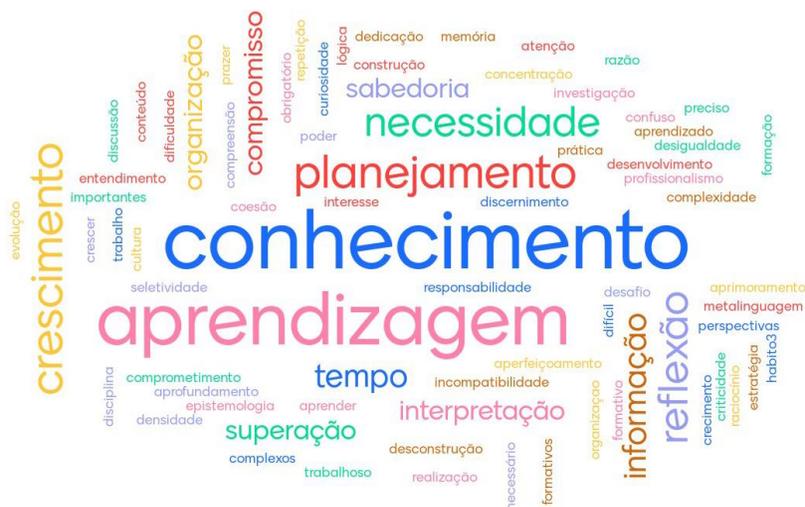
Sem conseguirem construir outras experiências com a linguagem acadêmica, os estudantes reproduzem o que consideram ser o esperado pelos professores, não se colocando como sujeitos autores, reproduzindo a fala de quem define o que é o saber (García; Valla, 1996) e não construindo efetivamente um diálogo com aquilo que aprendem (Freire, 2005). Entretanto, justamente por ser espaço de resistência, é necessário inserir esses estudantes, de maneira menos traumática, nas práticas de letramento que circulam na academia.

Tais práticas nos “permitem pensar o ensino da escrita a partir de princípios transformadores que envolvem as relações que os sujeitos têm com o conhecimento e as relações de poder presentes no contexto de ensino” (Fiad, 2015, p. 29-30). Assim, para além do domínio de normas, contribuem para a construção de um sujeito crítico, que reflete (e não repete) sobre as informações que recebe e se desenvolve como alguém que se vê como produtor de conhecimentos.

O lugar da leitura nas práticas de letramento acadêmico

O estudo das práticas de letramento acadêmico não é recente. Entretanto, a maior parte dos trabalhos está mais dedicada a pensar a produção escrita do que a leitura. Acredito que isso se deva, principalmente, a dois fatores: a) a crença de que a leitura se realiza sempre de um mesmo modo (e de que estudantes universitários não precisam de orientações em relação a ela); e b) a inexistência de uma didática específica e efetiva para o ensino da leitura.

De um lado, professores dizem que os estudantes leem pouco e que não sabem interpretar os textos indicados. Dizem ainda que não entendem os enunciados das questões de prova ou as



Observando este par de nuvens, podemos entender como é cruel o processo de construção da leitura acadêmica. Se do ponto de vista “racional”, proliferam palavras positivas que evidenciam sua importância, do ponto de vista “emocional”, praticamente todas as palavras ressaltam sentimentos negativos. Assim, para eles, se a leitura dos textos acadêmicos é essencial para a construção do conhecimento, da aprendizagem, de seu crescimento e, portanto, se trata de uma necessidade, é também geradora de ansiedade, nervosismo, desespero e insegurança, mas também curiosidade.

Como apontado na introdução deste texto, esse descompasso entre o que se busca e as dores trazidas por essa busca gera a exclusão de muitos dos cursos superiores, bem como a exclusão da maior parte de nossa sociedade dos saberes que circulam nas universidades. Em último grau, gera o triste cenário que vivemos como nação.

Em Vargas (2019), notei que o discurso discente sobre leitura e escrita na universidade revela a falta de um trabalho sistematizado com tais práticas, o que dificulta sua aprendizagem. Cabe lembrar, então, que, para além da circulação de gêneros textuais específicos, há, na universidade, práticas de letramento específicas, que vão muito além de formas de escrever, posto que representam modos de pensar.

Como explicita Neves (2015), de modo geral, na escola e na universidade se constroem modelos cognitivos diferentes: enquanto na educação básica predominam práticas reprodutoras, na universidade, predominam as que buscam a produção de saberes. Em relação à leitura, então, espera-se que o estudante deixe de atuar de maneira reprodutora em relação aos textos lidos, inclusive, porque estes textos devem servir prioritariamente para a produção (ou seja, criação) de seus próprios textos – respostas de provas, resenhas, trabalhos de final de disciplinas ou de curso etc. Entretanto, isso precisa ser ensinado.

Uma concepção de leitura no ensino superior – como lemos e como deveríamos ler textos acadêmicos?

Partindo de estudos clássicos da psicolinguística revisados a partir de pressupostos contemporâneos da linguística cognitiva, temos defendido uma perspectiva de leitura que denominamos “integrativa”. Nesta perspectiva, entendemos que a leitura se constrói por meio de processos de significação, que se dão pela integração conceptual (Fauconnier; Turner, 2002) entre as informações do texto e os conhecimentos prévios do leitor (Vargas, 2015). A construção de inferências seria a maior evidência desse processo (Botelho; Vargas, 2021). Por inferência, entendemos o resultado desse processo de significação (Vargas, 2015). Ao lermos um texto, produzimos uma série de inferências que vão servindo de base para a construção de outras durante a leitura ou depois dela.

Vários trabalhos já revelaram que leitores sempre constroem inferências enquanto leem. Logo, não podemos acreditar que os universitários não sejam capazes de produzir leituras que saiam da reprodução. O problema da leitura acadêmica não é cognitivo, mas metacognitivo, o que significa que, se os estudantes não conseguem organizar as inferências produzidas e explicitá-las para colegas e professores, é porque não foram ensinados a fazê-lo.

Se a universidade é um espaço de produção de conhecimento e não de reprodução, deve ensinar seus estudantes a lerem os textos

para utilizarem-nos como suportes para a construção de novos saberes, novas experiências, novas reflexões e (por que não?) novas relações dentro e fora deste espaço. Não se trata de uma ação difícil ou para poucos. Todos a realizamos o tempo todo. O que a universidade precisa fazer é validar os sentidos produzidos pelos alunos e ensiná-los a se utilizarem melhor desses sentidos, bem como a refletirem sobre eles de maneira crítica, ou seja, a reconhecerem sua pertinência ou não para certos fins e em determinados momentos/espacos.

Um caminho possível: a abordagem metacognitiva do plano inferencial de leitura

Lembremos que a leitura no ensino superior é uma atividade de apoio para a produção de textos que deveriam ser autorais, isto é, os estudantes (e os professores) leem os textos para produzirem novos conhecimentos que precisam ser publicizados através de debates, resenhas, seminários, provas, artigos etc. Obviamente, esta não é uma regra absoluta: há momentos em que a reprodução dos textos lidos é também requerida. Por isso, considero que pensar a leitura em diferentes níveis inferenciais, como propuseram Applegate et al (2002), pode ser importante para o trabalho desenvolvido no ensino superior. Os autores apresentam a seguinte organização:

(a) nível literal: seleção de informações declaradas explicitamente no texto;

(b) baixo nível inferencial: reconhecimento de ideias não citadas verbalmente no texto, mas próximas do literal; identificação de relações entre ideias do texto não explicitadas gramaticalmente e de detalhes irrelevantes para a mensagem central ou especulação sobre informações do texto sem apoio nelas;

(c) alto nível inferencial: articulação entre as experiências prévias do leitor e o texto; construção de pensamentos mais complexos, que envolvam, por exemplo, soluções alternativas para um problema descrito ou descrições de motivações que poderiam

explicar atitudes apresentadas nos textos; busca por explicações para uma situação, um problema ou uma ação apresentados no texto; explicitação de predições baseadas nas informações do texto; e

(d) inferencial global: discussão e reação ao significado do texto como um todo; julgamento da eficácia de uma ação ou decisão ou defesa de um julgamento ou de uma solução alternativa para um problema complexo descrito no texto; resposta positiva ou negativa ao texto, baseada em julgamentos lógicos sobre ele.

Cabe destacar que os autores não estão pensando em níveis de inteligência ou de capacidade, ou seja, não estão classificando os estudantes a partir de uma hierarquização. Todos, como leitores, somos capazes de construir leituras que envolvam os quatro níveis apresentados. A questão é que nem sempre temos consciência disso, já que, ao longo da escolarização, somos ensinados a ignorar essa nossa capacidade em predomínio de uma leitura literal. A classificação anterior nos ajuda, assim, a pensarmos em diferentes níveis de agentividade sobre a leitura, que podem ser requeridos em diferentes momentos e para o cumprimento de diferentes objetivos.

Assim, um caminho possível para a leitura em nível superior passa pelo reconhecimento e pela valorização das inferências construídas em diferentes níveis de integração do leitor com o texto. Portanto, estamos falando de um trabalho com ações metacognitivas com a leitura, o que significa que essas práticas precisam acontecer de forma explícita e partindo de objetivos específicos.

Como apontam Botelho e Neves (2019), a metacognição envolve processos de conscientização sobre os próprios processos cognitivos e se constrói, principalmente, pelas ações de monitoramento e de controle. As ações metacognitivas se realizam por meio da avaliação, do julgamento, da reflexão e só podem se realizar em sala de aula a partir de uma perspectiva processual do ensino e da aprendizagem. Por isso, é possível defender que ações metacognitivas devem fazer parte constitutiva de uma leitura de qualidade (cf. Gerhardt; Vargas, 2010; Gerhardt; Botelho; Amantes, 2015; Botelho; Vargas, 2021).

Na leitura, então, elas se apresentam principalmente por meio da definição de objetivos de leitura e da formulação e flexibilização de hipóteses, mas também representam níveis de agentividade sobre a leitura na relação que se constrói entre texto e leitor, envolvendo ações como a seleção consciente de informações, o julgamento sobre as inferências construídas, a reflexão sobre as ações de quem escreveu o texto, enfim, o controle e o monitoramento dos processos de construção de significados. Um ensino de leitura que se insira em práticas de letramento acadêmico que busquem a alteração da realidade em que vivemos precisa passar pela construção de uma atitude metacognitiva por parte dos estudantes universitários.

Isso significa dizer que é preciso que, o tempo todo, ao longo de todas as interações estabelecidas com esses textos, se reflita sobre a leitura que se constrói. Como apontado anteriormente, para isso, antes de tudo, é necessário que se pense em objetivos específicos para a leitura que se realiza. Toda leitura se propõe a um objetivo: a) prazer, distração, fruição; b) localizar informações; c) comparar/relacionar informações, ideias, autores; d) responder a uma questão de prova / a uma atividade; e) produzir outro texto (oral ou escrito) etc. Assim, não leremos um mesmo texto de uma mesma maneira se nosso objetivo é estudar para uma prova com consulta ou para uma prova sem consulta, ou ainda elaborar a parte teórica de um trabalho de conclusão de curso. Todas essas circunstâncias afetam como vamos interagir com o texto, como vamos selecionar as informações postas nele, o quanto deveremos considerar as inferências realizadas por nós etc.

Uma pequena contribuição: um protocolo de leitura de textos acadêmicos

A partir dos referenciais e das reflexões postos nas seções anteriores, pretendo apresentar aqui um protocolo de leitura que pode ser útil para estudantes que não tiveram a oportunidade de serem ensinados a desenvolverem um caminho de leitura como

esse em seus cursos universitários, mas também para professores universitários (de quaisquer áreas e disciplinas) que busquem trabalhar a leitura desta maneira com seus alunos. Obviamente, a ideia não é que esse roteiro seja exaustivamente reproduzido em todas as aulas. O objetivo aqui é apresentar um caminho possível de reflexão. Pontualmente, uma ou outra ação pode ser privilegiada e outras podem ser acrescentadas a partir das experiências pessoais de quem se utiliza dele.

Dentro de uma perspectiva metacognitivista, entendemos que, ao longo da leitura, construímos hipóteses e inferências e que é importante monitorar esse processo e controlar processualmente o alcance aos objetivos pretendidos. Apresento a seguir o protocolo que pretende transformar esse processo em perguntas que facilitem a reflexão do leitor inexperiente sobre suas próprias ações.

A apresentação em forma de perguntas se justifica porque elas podem auxiliar o desenvolvimento do que chamamos de autoavaliação – ação fundamental no desenvolvimento da metacognição. Além disso, adoto o modelo de três etapas adaptado para a leitura (Gerhardt; Botelho; Amantes, 2015), pensando-a nos estágios de aquisição, retenção e recuperação (cf. Botelho; Vargas, 2021).

Antes de ler: a) Já estabeleci meu objetivo? b) O que eu já sei sobre isso que vou ler (tema, área, autor, gênero etc)? c) O que eu posso esperar desse texto, considerando o que eu já sei sobre o que vou ler? d) O que eu acho que esse texto vai me fazer pensar?

Durante a leitura: a) Estou esquecendo meu objetivo? b) Estou focando em informações/pensamentos úteis para o alcance do meu objetivo? c) Minhas hipóteses levantadas antes da leitura do texto estão sendo confirmadas? Se não, isto está me atrapalhando? d) Isso que estou pensando está no texto ou em meu conhecimento prévio? e) Isso que estou pensando é algo novo? É uma inferência minha? f) Com base em que eu construí essa inferência? Que informações do texto me permitem dizer isso? E que informações do meu conhecimento prévio (experiências pessoais, outros textos etc.) usei

para dizer isso? g) Como posso usar as informações trazidas pelo texto e minhas inferências para o alcance do meu objetivo?

Depois da leitura: a) Alcancei meu objetivo? Se não: preciso ler tudo novamente ou algumas partes? b) Minhas hipóteses foram confirmadas ou não? Se não: isso atrapalhou toda a minha leitura? Por quê? Preciso reler o texto? c) As inferências que eu construí me ajudam a alcançar meu objetivo? Se não, por que me prendi a inferências que não me ajudavam a alcançá-lo? Devo refazer todo o processo ou parte dele? d) Consegui sistematizar o que o autor me traz de informações de outros textos, o que me traz de novo e o que eu construí de novas reflexões? e) O que eu faço agora com tudo que aprendi, pensei, construí...?

Considerações finais

Comecei este texto refletindo sobre a situação atual em que nos encontramos como nação, em tempos tão complicados e, portanto, assumindo o compromisso político e ético ao qual deve estar vinculado todo trabalho em Linguística Aplicada.

Enfocando-me no trabalho com a leitura de textos acadêmicos, parti da ideia de que os estudantes podem e devem, em atividades acadêmicas de leitura, se (re)conhecer como sujeitos que trazem saberes e experiências (re)conhecidos e valorizados) para o espaço universitário e que refletem e agem sobre tais saberes e experiências.

Dessa forma, é possível não apenas auxiliá-los em sua construção como pesquisadores e como sujeitos que refletem criticamente sobre a produção de conhecimentos, mas também romper com a separação que se apresenta ainda hoje entre aqueles que podem ocupar os bancos universitários e os que não podem.

Acredito, então, que as leituras de textos acadêmicos devem acontecer não para a reprodução de saberes produzidos por outros, mas para geração de deslocamentos, construção de novos pensamentos, invenção de novos mundos e novos sujeitos e, portanto, de uma nova sociedade. Dessa maneira, podemos realizar práticas alternativas que se voltem para a criação de um

outro mundo possível, a partir de propostas de práticas de letramento que se contraponham aos tempos brutos que se potencializaram com a pandemia.

Referências

- APPLEGATE, M. D.; QUINN, K. B.; APPLEGATE, A. J. Levels of thinking required by comprehension questions in informal reading inventories. **The Reading Teacher**. New Jersey: Wiley, v.56, 2ª ed., 2002, p. 174-180.
- BAGNO, M.; RANGEL, E. de O. Tarefas da educação linguística no Brasil. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v.5, n.1, 2005, p.63-81.
- BOTELHO, P. F.; VARGAS, D. da S. Inferências e atividades de leitura: cognição e metacognição em sala de aula. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, SP, v. 63, n. 00, p. 01-14, 2021.
- BOTELHO, P. F.; NEVES, F. E. Perspectivas metacognitivas e metalinguísticas para o ensino de leitura e escrita em língua materna. **Revista do GELNE**, v. 21, n. 2, p. 189–201, 2019.
- BRUM, E. Como resistir em tempos brutos - um manual para enfrentar as próximas três semanas e transformar luto em verbo. **El País**. 09 de outubro de 2018.
- FAUCONNIER, G.; TURNER, M. **The way we think**. New York, Basic Books, 2002.
- FIAD, R. S. Algumas considerações sobre os letramentos acadêmicos no contexto brasileiro. **Pensares em Revista**, n. 6, set. 2015.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- GARCIA, R. L.; VALLA, V. A fala dos excluídos. **Cadernos CEDES**, nº 38, Campinas: Papyrus, 1996.
- GERHARDT, A. F. L. M.; VARGAS, D. da S. A pesquisa em cognição e as atividades escolares de leitura. **Trabalhos em linguística aplicada**, v. 49, n. 1, p. 145-166, 2010.
- GERHARDT, A. F. L. M.; BOTELHO, P. F., AMANTES, A. M. Metacognição, objetivos de leitura e atividades didáticas de língua

portuguesa. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 15, n. 1, pp. 180-208, 2015.

KASTRUP, V. Políticas Cognitivas na Formação do Professor e o Problema do Devir-Mestre. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.26, n.93, 2005, p.1273-1288.

KLEIMAN, Â. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Â. (Ed.). **Os significados do Letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

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

MOITA LOPES, L. P. Introdução: Uma linguística aplicada mestiça e ideológica – interrogando o campo como linguista aplicado. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006, p.13- 44.

NEVES, F. E. **Letramento linguístico acadêmico de estudantes universitários/os**: gerenciamento metalinguístico na leitura e na escrita. Tese (Doutorado em Letras Vernáculas). Faculdade de Letras, UFRJ, Rio de Janeiro, 2015.

SITO, L.; KLEIMAN, Â. Eso no es lo mío: un análisis de conflictos en la apropiación de prácticas de literacidad académica. **Universitas Humanística**, Bogotá, n. 83, p. 159-185, 2017.

VARGAS, D. da S. Por uma visão cognitivista do processo de inferenciação em leitura. **Ciências & Cognição**, v. 20, p. 313-330, 2015.

VARGAS, D. da S. Práticas de linguagem na formação de professores e na educação básica: entrelaçando formas de (r)existir na sala de aula. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 39, 2019, Niterói. **Anais...** Niterói, RJ, Brasil, 2019.

Notas finais

1 Mesmo sabendo que a separação razão/emoção é bastante problemática e não concordando com ela, optei por fazer essa separação como estratégia para a construção do debate proposto nas oficinas. Conversei, inclusive, com os participantes sobre o problema de tal apartamento.

A paráfrase como estratégia de aprendizagem na universidade

Fabiana Esteves Neves

Um começo de dentro para fora

De alguma forma, desde o mestrado penso no ato de parafrasear. Na graduação, mostrar que entendi o que li e dizê-lo de forma própria parecia ser uma tarefa natural; eu recebia elogios pela minha escrita, então não me preocupava muito com ela. Já no mestrado, talvez eu tenha parado para refletir sobre essa ação de re-dizer, construir frases paralelas, processar o lido e recriá-lo, sem me afastar dele. Mas admito que não lembro detalhes do processo. Foi no doutorado que essa ação realmente me chamou atenção, e me vi obrigada a uma reflexão metacognitiva sobre ela (talvez também porque eu já fosse professora universitária e estivesse estudando, justamente, metacognição): o que se faz quando se faz paráfrase? Que processos cognitivos se realizam? E que formas de interação com a bibliografia, os discursos circulantes na área, a fala da orientadora acontecem? Pela primeira vez de forma marcante, eu não via naturalidade em parafrasear (em escrever, de modo geral), e a opacidade que a linguagem e a escrita assumiram ali foram de uma agudeza desconcertante (ainda mais para uma professora de leitura e escrita e, naquele momento, novamente estudante).

Começo este ensaio por um relato pessoal para me solidarizar com estudantes de graduação (das minhas turmas, inclusive) que passam por nós no programa de extensão e ensino Laboratório de Letramentos Acadêmicos – LabLA-UFF relatando dificuldade em parafrasear e resultados insatisfatórios em textos escritos nas disciplinas, avaliações ou material para publicação. E mais ainda me solidarizo com estudantes que *não* trazem esse relato, por não

perceberem seu próprio grau de dificuldade, e que, por isso, plagiam trechos, ou mesmo textos inteiros – seja sem se dar conta de que o fizeram, seja sem saber/considerar que essa prática é ilegal e antiética.

Assim, este ensaio pode ser também uma reflexão sobre os sentidos e motivações do plágio – mais ainda, sobre a desconsideração da sua existência, isto é, o fato de que, para muitos estudantes, o ato de copiar sequer se configura como um acontecimento que não apenas chame atenção e receba o nome “plágio”, mas que seja digno de reflexão já no contexto da educação básica. Afinal, as práticas de cópia e repetição, de atendimento ao que se chama de “respostas certas” se estendem ao longo de toda a vida escolar (Marcuschi, 1996; Vargas, 2012, 2018), de fato, e frequentemente são validadas, fenômeno que merece uma análise mais aprofundada.

Porém, minha intenção maior é conjugar a discussão sobre o plágio com a investigação sobre a paráfrase, à luz dos estudos em metacognição. Acredito que observar o problema não seja suficiente para entendê-lo: é preciso confrontar o que se tem – o plágio e a dificuldade para evitá-lo – com o que se deseja: a paráfrase adequada que resulta de uma escrita gerenciada na sua processualidade. O que diferencia os produtos de ambos, plágio e paráfrase, pode ser mapeado na comparação entre textos e, em geral, não é difícil de perceber¹. Mas quais concepções, raciocínios, estratégias e procedimentos estão envolvidos no ato de parafrasear um texto? Como se constrói, processualmente, a paráfrase? Pretendo aqui ensaiar algumas reflexões sobre essa dinâmica, o que envolve concepções acadêmicas e perspectivas de aprendizagem, além de lançar os fundamentos para uma pesquisa sobre paráfrase e plágio a partir dos estudos em cognição e metacognição.

O que se entende por plagiar e parafrasear

No contexto escolar, “aproveitar” as ideias alheias é uma ação constitutiva e pressuposta não apenas da escrita, mas do papel de

estudante, o que se manifesta nas exigências de questões de exercícios e de avaliações, em diferentes disciplinas, e mesmo na própria concepção de aprender – que, a despeito de documentos com supostas propostas inovadoras (por exemplo, a BNCC), ainda se configura bastante pela reprodução, pelos estudantes, de conteúdos transpostos para a sala de aula por meio do livro didático. No mínimo, esse é o cenário em que aprenderam e se desenvolveram, enquanto alunas e alunos, estudantes que hoje cursam a universidade (de 18 anos ou mais).

As tais “questões de cópiação” nomeadas por Marcuschi (1996) podem ser reinterpretadas como ações mais abrangentes, que ultrapassam a tarefa de responder a perguntas e se desenham enquanto práticas de letramento vivenciadas no ambiente escolar-acadêmico como objetivo final do ato de aprender: poder reproduzir o que foi lido ou ouvido. Mais do que isso, constituem-se como ações cognitivas mesmo, um modo de produzir conhecimento, de raciocinar, que nomeei de cognição definicional (Neves, 2016). Nessa toada, pensando com Chris Sinha (1999), em diálogo com a psicologia cognitiva e do desenvolvimento, vale indagar: repetir/copiar são práticas que constituem um aprendiz? Ou: em que medida o são? Afinal, o que é ser um aprendiz no contexto escolar?

Em seu artigo, Sinha (1999, p. 3) se propõe a discutir, acerca da aprendizagem de crianças:

como o ser humano em desenvolvimento é construído e posicionado em formas particulares e específicas de práticas discursivas e não discursivas, de tal forma que se torne um sujeito, ou *self*, aprendiz, do tipo exigido pela cultura em que as situações e as oportunidades de ensino-aprendizagem estão situadas? (tradução própria)²

Vejo que essa pergunta também pode ser feita em relação a (jovens) adultos, considerando que, de outra forma, estão em desenvolvimento como acadêmicas e acadêmicos, estudantes de graduação. Nesse caso, minha atenção se volta menos aos componentes do desenvolvimento e mais aos aspectos

sociodiscursivos envolvidos na cognição (Vargas, 2017): a esfera discursiva acadêmica, os papéis de estudante/docente, produtores/leitores de textos, as características e dinâmicas das práticas de letramento em jogo. Se o objeto de estudo é a relação entre a paráfrase e o plágio na graduação, entendo que primeiro seria necessário observar como se constitui, enquanto aprendiz, esse estudante que tem dificuldade de construir um texto próprio a partir das leituras acadêmicas e/ou que não sabe exatamente como se define o plágio.

Para instaurar a discussão em seu artigo, Sinha (1999) relata um episódio no qual, em visita a uma comunidade zapotec, no México, presenciou a interação entre sua filha Kate (então com 7 anos) e uma artesã do grupo: sem falar a mesma língua, a artesã-professora ensinou a menina a modelar um vaso, produto artesanal central para o sustento da coletividade. Tudo correu bem até se chocarem as concepções sobre o que é aprender-ensinar: a menina chorou ao ter seu vaso refeito pela professora, que, embora atenciosa, não entendeu o motivo do descontentamento. Afinal, o objetivo daquela “aula” era possibilitar a produção de vasos adequados para a venda, portanto, compatíveis com o modelo; já para Kate, a partir de suas vivências escolares britânicas, modelar com barro era uma atividade que valorizava sua criatividade e marca pessoal – por isso, ter essa marca “apagada” foi tão doloroso.

Quero pinçar dessa cena o ensinar-aprender a *modelar*. Sinha (1999, p. 9) pontua que essa modalidade de ensino envolve demonstração e emulação e “é uma prática institucional formal ou informal de reprodução social, cujo objetivo é constituir, por meio de ensino e aprendizagem, um produtor habilidoso.” (tradução própria).³ Em um enquadramento macrocontextual, segundo o autor, o objetivo era ensinar a fazer potes para a subsistência da comunidade. Assim, o propósito do ensino é bastante explícito, assumido e vivenciado por professores e aprendizes, que atuam e esperam um do outro atuações condizentes com esse propósito. Como, então, partir daqui para pensar o ensino de leitura-escrita com foco em paráfrase/ plágio?

Fazendo uma extrapolação, e considerando o contexto escolar brasileiro já brevemente descrito, poderíamos pensar que o estudante, no modelo de ensino escolar vigente, também está sendo preparado para ser um “produtor habilidoso”? Aproveitando a análise do autor sobre a produção de potes na comunidade zapotec (Sinha, 1999, p. 8-9), esse produtor estaria ali tanto para reproduzir a técnica ensinada pelo corpo docente quanto para gerar os mesmos produtos por meio dos quais aprendeu essa técnica – neste caso, os textos. Nessa perspectiva, se aprender é reproduzir, escrever, na sua materialidade, também é repetir, e é louvável fazê-lo, garantia de acerto e aprovação.

Não quero com isso inocentar quem plagia nem minimizar o problema; é preciso lidar com o plágio como é, uma apropriação indevida passível de responsabilização legal. Minha questão, porém, recai sobre um fenômeno mais sistêmico, que é: o “ser aprendiz” ensinado no modelo escolar ainda vigente não só incentiva a cópia como a premia (com nota mais alta em questões definicionais cuja resposta consiste na reprodução de conteúdos de um texto, livro ou mesmo aula). Assim, como pressupor que será possível a estudantes de graduação não plagiar, e mais ainda, parafrasear adequadamente, se, grosso modo, aprendem na escola, explícita ou implicitamente, que aprender é imitar/copiar, e assim são validados como aprendizes?

Portanto, entendo que, nas salas de aula dos cursos de graduação, o combate ao plágio e o ensino da paráfrase ultrapassam as necessárias abordagens pedagógicas e a didatização de estratégias de leitura-escrita. Essas atividades consistem na materialização de um projeto mais profundo, que é o de ensinar a ser um aprendiz como é esperado de acadêmicas e acadêmicos, cientistas, pessoas que exercem o ofício de pesquisar e divulgar suas pesquisas. Primeiro é preciso delinear em que consiste aprender-enquanto-pesquisador/a, o que obviamente instala outra investigação bem maior que este ensaio.

Entendendo que avançar nesse debate é lançar mais perguntas, questiono: se o caráter dialógico é intrínseco aos textos

acadêmicos (Perrotta, 2004; Neves, 2016) – isto é, se a leitura e a citação de autoras e autores é ponto de partida para o desenvolvimento de novas perspectivas – como lidar com a tensão entre o repetir e o inovar (Perrotta, 2004)? Enfim, como ensinar a parafrasear? Ou melhor: como fazer da ação de parafrasear a base do pensamento científico no processo formativo de graduandas e graduandos?

“Repetir repetir – até ficar diferente”

Esse verso de Manoel de Barros, no poema “Uma didática da invenção” (Barros, 2010, p. 300), sempre me volta em um exercício metatextual: repetindo-o, vejo que produz novas inferências, e ele assume diferentes configurações. Por isso, me parece inescapável retomá-lo ao tratar de paráfrase no contexto acadêmico, prática de letramento em que, micro e macrotextualmente, se considera necessário repetir o que se leu com o propósito de dizê-lo “com outros torneios de frase” (Garcia, 2000, p. 200) e também de renová-lo, como trampolim para descobertas próprias, resultado de integração entre o que se sabe e o que se está aprendendo por meio da leitura (Vargas, 2018).

Cabe, porém, trazer um contraponto: ao estudar a relação entre pesquisadores iniciantes (no mestrado) e os conceitos das teorias a que se filiam, Silva Miranda e Campos (2015, p. 1211) indicam que a paráfrase, se empregada com muita frequência em textos acadêmicos, pode traduzir acomodação de quem escreve. Substituir o texto próprio pela “repetição do outro como voz de autoridade” pode servir como um recurso que encobre a voz do pesquisador iniciante e acaba não favorecendo a elaboração de discurso próprio, segundo as autoras.

Em outro artigo, Fernandes e Campos (2021, p. 175), analisando paráfrases de graduandos em Letras, concluem que

Uma boa reformulação do texto, com a manutenção do seu sentido geral e das ideias do autor exige, além de um trabalho sinonímico muito preciso,

uma compreensão do que foi dito no texto base, visto que, para dizer com outras palavras o que o outro disse, primeiramente é preciso entendê-lo e, a partir daí, lançar as bases para a produção de um novo conhecimento. A paráfrase, portanto, não pode ser uma muleta para um trabalho, e sim o impulso que uma nova ideia necessita para ser apresentada de maneira mais sólida. (p. 175)

O que essas outras perspectivas me instigam é a indagação de como o processo de parafraseamento se constitui cognitivamente e metacognitivamente. Creio que buscar essa resposta abra possibilidade para a proposição de estratégias que contribuam na aprendizagem dos estudantes de graduação tanto sobre como parafrasear quanto sobre partir da paráfrase para fazer as próprias proposições.

Aqui, (re)enquadro a paráfrase enquanto *estratégia de aprendizagem e de escrita*, que pode, sim, resultar em produto a ser incluído nos textos acadêmicos, mas que se configura bem mais como recurso de pré-escrita, de materialização do diálogo com um/a autor/a por meio da escrita, para colaborar na percepção de estudantes sobre o que eles próprios têm a dizer (Cruz; Rezende, 2023), ou sobre quais raciocínios estão mobilizando para interpretar o que leram.

Na esfera discursiva acadêmica, no meu contexto de atuação, que são as licenciaturas, o que está em jogo é tornar-se pesquisador/a, docente, pessoa que exerce autoria, que investiga, analisa e propõe, tudo isso no âmbito do ensino-aprendizagem. Nesse sentido, voltando a Sinha (1999), para possibilitar a tessitura de um modo renovado de ser aprendiz, é preciso propor práticas e estratégias condizentes com esses papéis e com os contextos situados em que se formam e atuam/atuarão os (futuros) docentes. Então, me parece que uma alternativa é não concentrar esforços apenas nas formas de evitar o plágio – proibir, dizer como não fazer – mas fomentar a paráfrase, como modo não só de integrar-se à esfera discursiva acadêmica, mas também, e primeiramente, de aprender. É a paráfrase não como produto, texto pronto, mas como processo, ação: “repetir repetir – até ficar diferente”.

Encontro impulso e pistas iniciais para esse caminho no trabalho de Flôres (2016, p. 260), que, em uma perspectiva cognitiva, defende a validade da repetição, por meio da paráfrase, no contexto escolar, explicando que essa prática tem caráter educativo:

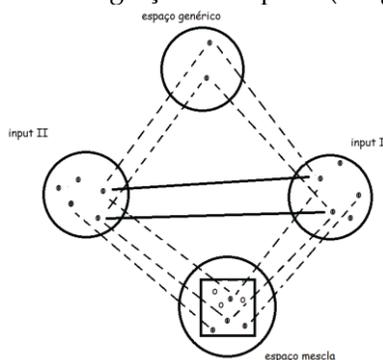
Será que repetir não tem qualquer função na construção do conhecimento? Repetir é insuficiente, não resta dúvida, mas o papel cognitivo da repetição será dispensável ou inexistente? E, mais ainda, parafrasear será uma atividade linguística sem função cognitiva?

A função da repetição fica mais nítida quando a autora aprofunda o tópico:

[...] repetir o que se sabe é uma etapa necessária, indispensável para a aprendizagem. Sem repetir o já sabido e testado, como formular novas hipóteses investigativas? Como fornecer um output, sem input anterior? (Flôres 2016, p. 260)

Diferentemente da ideia de repetição como modelação, a partir da reprodução de potes discutida por Sinha (1999), aqui percebo a possibilidade de relacionar a paráfrase ao processo de mesclagem conceptual, inicialmente proposto por Fauconnier e Turner (2002), avançando para o escopo dos letramentos acadêmicos, com a leitura integrativa postulada por Vargas (2018). O leitor-parafraseador faz uso de seus “saberes processuais, entre os quais se destaca a integração conceptual (p. 53)” para integrar a informação fornecida pelo texto a ser parafraseado a seus conhecimentos prévios, estruturados em *frames*⁴ (Duque, 2015; 2018). A repetição de tal informação textual, assim, compõe o processo de paráfrase, tanto como seleção do que será aproveitado quanto como caminho para a elaboração de um texto próprio sobre o texto do outro. O esquema de integração conceptual conforme proposto por Vargas (2018) é a base para melhor compreender uma possível explicação cognitiva da paráfrase e o papel da repetição:

Fig. 1 – esquema de integração conceptual (Vargas, 2018, p. 54)



Um dos *inputs* corresponde ao conhecimento prévio sobre o tema e sobre o texto que está sendo lido e que será parafraseado; o outro *input* refere-se ao próprio texto original. As estruturas de conhecimento mais abstratas, compartilhadas entre esses domínios, as quais viabilizam a projeção entre eles (Vargas, 2018, p. 54), encontram-se no espaço genérico. O espaço-mescla é o resultado desse processo de parafraseamento, a paráfrase propriamente dita, que integra elementos dos dois *inputs* para gerar o texto resultante, tanto autoral quanto dialógico. Sem poder aprofundar essa dinâmica neste ensaio, convoco o conceito de leitura integrativa para alicerçar o estudo da paráfrase enquanto processo, visando a investigar mais, futuramente, como interagem e se integram os *frames* componentes de cada *input*, como os componentes dos *inputs* se projetam no espaço-mescla e como essa compreensão pode colaborar em uma abordagem pedagógica da paráfrase na graduação.

Por ora, pistas embrionárias para uma didática da paráfrase

O caminho ensaiado até aqui deixa ainda por percorrer a trilha dos estudos em metacognição: como gerenciar metacognitivamente a paráfrase enquanto processo de aprendizagem no contexto acadêmico? Uma vez que se constitui em um exercício de “repetição integrativa”, que implica observar a qualidade da relação entre o que

já se sabe e o que se está lendo, então, hipotetizo que seja preciso “conviver” não só com o(s) texto(s) de base da paráfrase, mas com a temática em estudo, situada na esfera discursiva em jogo. Essa espécie de convivência pavimentaria a construção da autoria, pois seria espaço para observar e gerenciar as inferências produzidas nas leituras, integrar-se à produção de conhecimento e de significados específicos do campo, enfim, de tomar posse da própria produção de sentidos e discursos (em oposição à obrigação de repetir ou modelar).

Nesse sentido, a escrita precisa ser dessacralizada e ressignificada como prática cotidiana, durante as aulas na universidade e nos estudos individuais, por meio de estratégias como a tomada de notas (Cruz; Rezende, 2023), a escrita livre e a pré-escrita (Cruz, 2020) e de gêneros como o diário de leitura (Machado; Lousada; Abreu-Tardelli, 2007). Dessacralizar a escrita é tomar os erros e os acertos como escolhas a avaliar, para recalcular ou manter rotas. Ressignificá-la é torná-la parte do processo, não produto final a ser avaliado, e fazê-la circular entre estudantes e docentes.

Espaço favorável para esse fim pode ser a reunião de comunidades discursivas colaborativas em que haja observação e análise (e não julgamento) dos textos de estudantes também por estudantes, sejam da mesma turma, sejam de diferentes níveis (como monitores e tutores). Assim se favorece e fomenta a leitura entre pares, o suporte mútuo e a interação entre níveis de proficiência.

Este ensaio, como já dito, pretende ser um aceno ao estudo da paráfrase na universidade e se encerra deixando um sem-número de perguntas, dentre as quais escolho a que representa a finalidade última desta pesquisa: quais são e como se organizam os parâmetros para uma didática da paráfrase? Nessa nova trilha, pretendo seguir, em diálogo com colegas – professoras e professores – e estudantes.

Referências

- BARROS, M. de. Uma didática da invenção. *In*: BARROS, M. de. **Poesia completa**. São Paulo: Leya, 2010.
- CAMPOS, S. F. A paráfrase como ponto de estagnação na escrita acadêmica. **Revista do GELNE**, [S. l.], v. 16, n. 1/2, p. 149–166, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/gelne/article/view/11632>. Acesso em: 14 mar. 2024.
- CRUZ, R. **Bloqueio da escrita acadêmica**: caminhos para escrever com conforto e sentido. Belo Horizonte: Artesã, 2020.
- CRUZ, R. N. da; REZENDE, J. A escrita de notas como artesanato intelectual: Niklas Luhmann e a escrita acadêmica como processo. **Pro-Posições**, v. 34, p. e20210123, 2023.
- DUQUE, P. H. Discurso e cognição: uma abordagem baseada em frames. **Revista da Anpoll**, Florianópolis, n. 39, p. 25-48, 2015.
- DUQUE, P. H. Percepção, Linguagem e Construção de Sentidos: por uma abordagem ecológica da cognição. *In*: TENUTA, Adriana Maria; COELHO, Sueli Maria (Org.). **Uma abordagem cognitiva da linguagem**: perspectivas teóricas e descritivas. 1ed. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2018. p. 31-46.
- FAUCONNIER, G.; TURNER, M. **The way we think**. Conceptual blending and the mind's hidden complexities. EUA: Perseus Books Group, 2002.
- FERNANDES, D. L.; CAMPOS, S. F. A paráfrase na universidade: a responsabilidade de discentes em diálogo com a palavra do outro. **Revista Iniciação & Formação Docente**, Uberaba, MG, v. 8, n. 1, p. 165-176, 2021. Disponível em: <https://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/revistagepadle/article/view/5605>. Acesso em: 15 mar. 2024.
- FLÔRES, O. C. Parafrasear: Por quê? Para quê?. **Letrônica**, [S. l.], v. 9, n. 2, p. 253–263, 2016. DOI: 10.15448/1984-4301.2016.2.23314. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/letronica/article/view/23314>. Acesso em: 28 fev. 2023.
- GARCIA, O. M. **Comunicação em prosa moderna**: aprenda a escrever, aprendendo a pensar. 19ª ed. Rio de Janeiro: FGV, 2000.

GUIMARÃES, G. B.; CAMPOS, S. F. O ritual copiar/colar na escola: uma análise quali-quantitativa. **Revista X**, [S.l.], v. 15, n. 7, p. 351-376, dez. 2020. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/74837/42743>>. Acesso em: 14 mar. 2024.

MACHADO, A. R. (coord.); LOUSADA, E.; ABREU-TARDELLI, L. S. **Trabalhos de pesquisa**: diários de leitura para a revisão bibliográfica. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

MARCUSCHI, L. A. Exercícios de compreensão ou cópiação nos manuais de ensino de língua? **Em Aberto**, Brasília, ano 16, n.69, jan./mar. 1996.

NEVES, F. E. Conhecimento metalinguístico em uma perspectiva (meta)cognitiva – letramento linguístico acadêmico da/o estudante universitária/o. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo**, v. 12, n. 2, p. 473-495, jul./dez. 2016.

PERROTTA, C. **Um texto pra chamar de seu**: preliminares sobre a produção do texto acadêmico. São Paulo: Martins Fontes, 2004. (Coleção Ferramentas).

SILVA MIRANDA, M. A. da; CAMPOS, S. F. Escrita acadêmica: o pesquisador e sua relação com a teoria. **Estudos Linguísticos** (São Paulo. 1978), [S. l.], v. 43, n. 3, p. 1207–1220, 2015. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/article/view/517>. Acesso em: 13 maio. 2024.

SINHA, C. Situated selves: learning to be a learner. *In*: Bliss J.; Säljö, R. e Light, P. (Eds.). **Learning sites**: social and technological resources for learning (pp. 32-48). Oxford: Pergamon, 1999.

VARGAS, D. da S. **O plano inferencial em atividades de leitura**: livro didático, cognição e ensino. 2012. Dissertação (Mestrado em Letras Vernáculas) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

VARGAS, D. da S. **O plano inferencial da leitura e o ensino de espanhol na escola brasileira**: cognição distribuída, políticas cognitivas e livro didático. 2017. Tese (Doutorado em Programa de Pós-graduação em Letras Neolatinas), Faculdade de letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

VARGAS, D. da S. A leitura integrativa e o ensino de leitura em livros didáticos de espanhol para os anos finais do ensino fundamental. *Calidoscópio*, [S. l.], v. 16, n. 1, p. 48–65, 2018. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2018.161.05>. Acesso em: 13 maio. 2024.

Notas finais

1 Como tenho notado na prática docente na universidade, é bastante comum que estudantes de graduação se espantem quando fazemos análise de trechos plagiados em textos acadêmicos e afirmem não ter conhecimento anterior de que aquelas formas de remissão ao texto alheio configuram plágio.

2 “How is the developing human being constructed and positioned in particular and specific kinds of discursive and non-discursive practices, in such a way that he or she becomes a learning subject, or self, of the kind required by the culture within which teaching-learning situations and opportunities are situated?”

3 “[...] a formal or informal institutional practice of social reproduction, whose goal is to construct through teaching-learning a skilled producer.”

4 “*Frames* são mecanismos cognitivos através dos quais organizamos pensamentos, ideias e visões de mundo. Novas informações só ganham sentido se forem integradas a frames construídos por meio da interação ou do discurso. À medida em que a estruturação e o acionamento desses padrões cognitivos ocorrem inconscientemente, cabe às ciências da cognição explicitá-los.” (Duque, 2015, p. 26). O papel do conceito de *frame* no estudo da paráfrase precisa ser aprofundado em estudos futuros.

Uma perspectiva discursiva sobre o parecer na práxis científica: breves notas de (e para) um longo debate

Michel Marques de Faria

Algumas palavras iniciais¹

“Ter como objeto estas questões é também um imperativo ético e de responsabilidade”. É o que nos assevera Bethânia Mariani (2021) ao encerrar sua conferência do evento Abralín em cena 15² após nos brindar com reflexões que dizem respeito às perspectivas sobre *política de línguas e circulação do conhecimento*. Para o presente texto, proponho colocar em questão algumas reflexões iniciais que dizem respeito ao *parecer* na prática científica. Projeto, pois, a necessidade (e importância) de uma escuta social, da qual nos fala Michel Pêcheux, ainda sob o pseudônimo de Thomas Herbert (2015 [1966]): escuta que não se faz sem a ética e a responsabilidade enquanto imperativos.

Ao enviarmos um texto para um periódico, ao submetermos um projeto, seja ele de pesquisa ou de extensão, somos muitas vezes submetidos ao crivo dos chamados pareceristas *ad hoc*. Estes são convidados (poderia dizer interpelados?) a analisar e avaliar aquilo que foi submetido. Em linhas gerais, trata-se de uma avaliação que, quase sempre, se dá por meio de um formulário e que culmina, em um campo de texto aberto, na formulação de um *parecer* sobre o texto/projeto ora analisado. É, então, por meio do formulário de análise que nossas produções serão significadas e, assim, teremos um retorno (que não se dá em uma relação direta), favorável ou não. Assim, é a avaliação *ad hoc* o crivo que norteará o olhar das instâncias seguintes.

Apesar disso, pouco (ou quase nada?) se fala sobre a produção de parecer acadêmico/científico no âmbito acadêmico, em especial

nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*. Eis um ponto que merece retenção: o parecer é *foraclusido* das discussões com acadêmicos em formação, mas é por meio dele que nossas produções, ao serem avaliadas, serão aprovadas ou recusadas e, no caso dos periódicos, resulta na publicação ou não dos resultados³ (parciais ou finais) de uma pesquisa.

Decorre disso a importância que tenho observado de refletir sobre o papel do parecerista na práxis científica. Há uma tendência de que esse parecerista tenha o título de doutor. No entanto, tenho observado que há periódicos que aceitam (e ensinam) a emissão de pareceres por parte de pesquisadores em formação, seja em nível de mestrado, seja em nível de doutorado⁴. Essa possibilidade aberta por alguns periódicos me faz refletir sobre a prática do parecer enquanto um espaço também formativo (tanto por parte de quem o formula quanto por parte de quem o recebe), e não apenas avaliativo. Independente da questão colocada, no espaço científico-acadêmico, normalmente tal prática é tomada de modo exclusivamente decisório: o texto pode ser aprovado ou reprovado, com matizes intermediárias que permitem, em alguns casos, modificações por parte de quem o submeteu. Por isso, se coloca para mim a pergunta: é possível abrir um espaço de formação-interlocação na produção de um parecer?

Por ora deixarei a pergunta acima em suspenso e a retomarei adiante. Na próxima seção, trarei à baila algumas questões que dizem respeito ao *parecer*.

Parecer: para além da (ou de uma) forma textual...

Diferentemente de inúmeros trabalhos⁵ que, ao abordarem os diferentes textos, vão se filiar a uma perspectiva teórica dos estudos bakhtinianos e/ou à luz da Linguística Textual, não trabalharei, no presente texto, com o(s) conceito(s) de *gênero textual* e/ou *gênero discursivo* tal como ele(s) o é/são tomados nas duas áreas mencionadas. Sempre que necessário utilizar a terminologia de

gênero textual e/ou discursivo, o farei de modo geral enquanto *um discurso disponível sobre*.

Nessa toada, quando falamos do *parecer*, estamos diante de uma forma textual que faz funcionar (mover?) a prática científica no que diz respeito à circulação da produção acadêmica. Uma síntese histórica desse processo pode ser vista em Pessanha (1998). Não se trata, porém, de tomar tal processo como homogêneo. Ao contrário, há diferentes formas de fazer trabalhar o *parecer* em revistas científicas. No que diz respeito à área de Linguística e Literatura, vemos, por meio de uma pesquisa inicial, uma predominância do sistema *peer review double blind*⁶. A partir de uma consulta à Plataforma Sucupira, estabelecendo alguns critérios de recortes⁷, cheguei ao total de 21 periódicos brasileiros estratificados no Qualis A1. Destes, 18 adotam o sistema *peer review double blind*. Outros três adotam um sistema misto, podendo ser *peer review double blind* ou *transparent peer review*, a depender do aceite dos autores e pareceristas em terem nomes divulgados. Tal recorte, ainda que embrionário, coaduna-se com aquilo que nos indica Lilian Nassi-Calò (2015):

As preferências identificadas nos periódicos da coleção SciELO Brasil coincidem em grande parte com as do estudo de Mulligan, et. al., no qual a revisão duplo-cego é apontada por 76% dos entrevistados como sendo efetiva e a revisão simples-cego, por 45%.

Sobre o sistema de *avaliação por pares às cegas*, nem o autor nem o parecerista conhecem a identidade uns dos outros. Tanto Swales (1996) quanto Gosden (2003) nos dizem do *parecer* enquanto um *gênero acadêmico ocluído* na medida em que não são documentos disponíveis publicamente, ainda que, “em parte, aqueles que dão suporte ao processo de publicação da pesquisa, mas não fazem parte do registro da pesquisa” (Swales, 1996, p. 45). Em Nassi-Caló (2015), a partir de Mulligan et al (2013), temos a seguinte questão posta:

Os principais argumentos em favor da revisão na modalidade duplo-cego são a eliminação de julgamento subjetivo e vieses de autoria e afiliação [...].

Além disso, encoraja opiniões sinceras e permite ao revisor concentrar-se na qualidade do manuscrito. O inverso também é válido, ou seja, no processo duplo-cego um pesquisador proeminente ou pertencente a uma instituição de renome não tem seus artigos aprovados apenas em função desse fato. Por outro lado, pesquisadores acreditam que não é possível manter o anonimato sempre, pois o tema, autocitações, ou estilo acabam dando fortes indícios da autoria.

Vê-se, pois, um posicionamento que faz coro com Pessanha (1998, p. 227) para quem “apesar da sua disseminação e aceitação, que evidenciam suas grandes vantagens, o sistema de revisão por pares sofreu uma série de críticas motivadas pelas distorções do seu uso”. Segundo o autor, a problemática desse modo de avaliação consiste, dentre outros fatores, no fato de que “o sistema pode ser alvo de má conduta ética, tanto de editores como de avaliadores. Por fim, o julgamento dos artigos pode, simplesmente, conter erro de julgamento ou avaliação” (Pessanha, 1998, p. 227).

Ainda no levantamento anterior, dos 21 periódicos, apenas dois indicam no próprio site, em acesso público, informações que os pareceristas devem levar em consideração no momento de avaliar os textos a eles designados: ambos pertencem à mesma instituição, de tal forma que poderia indicar, provisoriamente, que tal disponibilização pode ser fruto de uma política institucional. Uma segunda observação é que nos dois periódicos, em uma primeira leitura, as informações de avaliação parecem assumir um caráter de orientação na medida em que as informações comparecem enquanto sugestões, aos pareceristas, de questões a serem observadas na leitura-avaliação dos textos.

Importante, então, reter o fato de que, normalmente, o parecer acadêmico/científico se constitui a partir de formulários a serem preenchidos pelos *pareceristas ad hoc*. Tais formulários podem ser estruturados ou livres. Assim, ao ser solicitado a produzir um parecer, o avaliador o fará em um formulário que poderá conter perguntas abertas ou fechadas que toquem em diferentes pontos do texto a ser avaliado. Esses pontos vão depender de cada periódico, podendo o formulário ser mais específico ou mais

abrangente. Há, ainda, os periódicos que não indicam pontos de avaliação, sendo o formulário livre para o parecerista *ad hoc* indicar os pontos que considerar necessários.

Qual seja o modo como os periódicos solicitam a avaliação dos textos recebidos, é mister observar que, em sua forma textual, o *parecer* não segue uma estrutura a priori: ele pode vir a se configurar de distintos modos a depender do que os editores de cada periódico indicam como pontos importantes de serem avaliados. Isso me leva a colocar a seguinte questão: é possível considerar o parecer em seu próprio funcionamento discursivo? Ou, em outros termos, em que medida podemos considerá-lo enquanto um instrumento científico ou, ainda, um *instrumento de gestão política*? Sigamos ao tópico seguinte.

Algumas notas para pensar o parecer enquanto instrumento de gestão política⁸

Na filiação teórica que subsidia meu olhar para o parecer, interessa pensar o funcionamento deste enquanto uma prática científica que incide sobre a circulação do conhecimento. Assim, busco observar suas regularidades a partir de pressupostos materialistas sobre o funcionamento da língua e da produção do conhecimento. Michel Pêcheux, ainda sob o pseudônimo de Thomas Herbert (2015), faz uma crítica sobre o fazer-científico das ciências sociais e da psicologia social praticadas na França, nos idos dos anos 60. Em texto publicado no *Cahiers pour l'analyse*, o autor nos indica que

as condições atuais da divisão do trabalho intelectual induzem a dois tipos de reflexões críticas, quando se trata de avaliar o estatuto de uma prática que pretende alcançar a categoria de ciência, para decidir sobre seu caráter lícito ou ilícito. (Pêcheux [Herbert], 2015, p. 21)

Os dois tipos de reflexões empreendidas por Pêcheux caminham na direção de uma crítica à tentativa de estabelecer parâmetros para definir o que seja ou não ciência. No processo de

formulação dessa crítica, o autor apresentará as definições dos principais conceitos com os quais trabalhará, dentre eles o de *prática*. Para o autor francês, a compreensão de *prática* se dá como “todo processo de transformação de uma matéria-prima dada em um produto determinado, transformação efetuada por um trabalho humano determinado, utilizando meios de produção determinados” (Pêcheux [Herbet], 2015, p. 24)⁹. O conceito de prática se desdobrará em outros, partindo primordialmente da transformação de “uma matéria-prima dada em um produto determinado”. Assim, temos diferentes formas de prática, tais como: a *prática técnica*, a *prática política*, a *prática ideológica*, a *prática teórica* e a *prática social*.

Não será possível discorrer sobre todo o percurso realizado pelo autor. Por isso, o que se coloca importante de reter é que, em um gesto de teorização, Pêcheux (2015) buscará estabelecer as relações que se constituem sobre esses *diferentes tipos de prática* e assim avançará tecendo comentários e reflexões a respeito do funcionamento das diferentes práticas no desenvolvimento científico. Com isso, Pêcheux chegará à questão dos *instrumentos científicos*. Para ele, há um duplo mal-entendido que não deve ser cometido, a saber: “declarar científico todo uso de instrumentos, esquecer a função dos instrumentos na prática científica” (Pêcheux [Hebert], 2015, p. 49)¹⁰.

Parece pertinente, aqui, retomar uma das perguntas deixadas em suspenso: é possível considerar o *parecer* enquanto *instrumento científico*? Indo além, a partir de Guimarães (2014), é possível considerá-lo como um *instrumento de gestão política*? De imediato, ao citar, de modo *en passant*, as diferentes formulações de *práticas*, interessa pensar, em especial, a *prática teórica* que pode ser entendida também como *prática científica*. E lembremos: “a prática científica se dá, portanto, sempre sob determinadas condições materiais, sociais e históricas de produção” (Petri; Silva, 2016, p. 15). A prática do *parecer*, portanto, não se faz fora das condições materiais, sociais e históricas de sua produção.

Centrando-se, então, no parecer enquanto *instrumento científico* e, assim, objetivando dar consequência a um gesto de leitura materialista, busco evitar cair no duplo mal-entendido indicado por Michel Pêcheux. Na leitura realizada, ao buscar compreender o parecer enquanto *instrumento científico*, proponho que ele se dá em uma relação tensa e contraditória no desenrolar da *prática científica*. Penso, então, a prática científica não enquanto um gesto empírico, mas enquanto prática simbólica e, por isso, política e ideológica.

Se a prática científica não é um gesto empírico, tampouco ela é voluntarista. Por isso, na esteira de Pêcheux e Balibar (1989, p. 14), não podemos nos deixar levar pela ilusão de um “projecto voluntarista de efectuar, na ciência, um <<salto>> fora da ideologia”. Dito de outro modo, na prática científica, ao considerarmos o parecer enquanto instrumento, estamos falando de um instrumento já-afetado pelo político e pelo ideológico: em termos pechêuxianos, é pensar que “este não deve ser concebido independente da teoria ou como uma ‘aplicação’ desta” (Henry, 2014, p. 19).

Com isso, acredito ser possível indicar que se trata de pensar o parecer pendendo mais para *instrumento de gestão política*¹¹ do que um instrumento científico, afinal, não se trata de um instrumento sustentado/de sustentação em/de uma teoria, mas de um instrumento que regula a prática científica em determinadas direções e que pode produzir singularidades e tensões se é feito a partir de certas filiações teóricas e não outras. Assim, pensar o parecer enquanto *instrumento de gestão política* é considerar que ele atua sobre o processo de circulação do conhecimento, validando ou rejeitando aquilo que, se vier a ser publicado, funcionará enquanto conhecimento científico.

Ao cabo desta seção, retomo Mariani (2021): se “produzir conhecimento é se encontrar submetido aos efeitos de políticas científicas praticadas sob injunções históricas”, poderia indicar que um caminho possível de reflexão que se abre é compreender como o parecer vai sendo afetado por tais injunções históricas, ou seja,

“as relações de poder, interesses econômicos, jogos de prestígio entre as áreas científicas e entre as especialidades das áreas científicas” (Mariani, 2021).

Efeito de fecho: um horizonte de projeção para o parecer na constituição de políticas de formação científica

Enquanto efeito de fecho, considero importante demarcar que este ensaio, considerando seu diminuto espaço para reflexões, não se propôs ao fechamento de sentidos. Ao observar uma certa escassez de textos/debates sobre a produção de parecer na prática científica, objetivou-se lançar luz a alguns aspectos providenciais sobre tal temática. Em uma consulta inicial à Plataforma Oasis¹², encontrei cerca de nove trabalhos ao utilizar como critério de pesquisa os termos *parecer* e *científico* e *parecer* e *acadêmico*. Destes, apenas dois, da mesma autoria e publicados em anos diferentes, dizem respeito à prática do parecer científico: são os trabalhos de Cruz (2012; 2016), trabalhos no campo da Linguística Aplicada que se referem aos funcionamentos distintos da prática de parecer.

No caso do presente trabalho, ao filiar-se em um paradigma materialista com o percurso teórico-analítico apresentado, objetivou-se traçar alguns caminhos, ainda que não diretos, de respostas para a pergunta posta na introdução: *é possível abrir um espaço de formação-interlocução na produção de um parecer?* Sabendo que o limitado número de linhas não possibilita colocar em cena uma resposta para a pergunta acima, e compreendendo que são necessários novos debates para que seja possível formular uma resposta que se queira consistente, realizo, nas linhas abaixo, algumas considerações finais de tal modo que seja possível estabelecer um horizonte de projeção para a continuidade do debate posto e, assim, ser consequente com um olhar que se queira materialista para a *prática científica* e o *parecer*.

Tanto na formação de jovens pesquisadores quanto na produção de pesquisas que se voltem aos, assim chamados, gêneros textuais, o parecer vem sendo foracluído das discussões,

de modo que poucos são os trabalhos que se debruçam sobre ele. Ainda assim, como busquei traçar de modo insistente no decorrer do texto, é o parecer que baliza a circulação do conhecimento científico em revistas e, assim, atua de algum modo na instituição de certas políticas científicas, decerto, apagando outras. Não quero, com isso, sair em defesa de que devemos sistematizar (e ensinar) como se faz um parecer. Pelo contrário, objetivo colocar em cena o debate sobre dois pontos que são importantes de serem considerados no momento de se realizar um parecer: a ética e a responsabilidade (como imperativos, para relembra a fala de B. Mariani (2021).

E falo em ética e responsabilidade não como gestos voluntaristas, mas como pilares que devem nortear a prática acadêmica da escrita e da leitura de um parecer, qual seja. Por isso, ao propor pensar o parecer enquanto *instrumento de gestão política*, o faço me afastando do ideário de um instrumento técnico: ao ser afetado pelas injunções históricas, o parecer ganha contornos políticos e ideológicos. Aquilo que é aparentemente técnico em uma avaliação não deixa de carregar suas marcas políticas e ideológicas. Daí a necessidade sempre premente de reafirmar a importância da ética e da responsabilidade e, com isso, abordar a prática do parecer no processo de formação de jovens pesquisadores. É, também, situar um debate que dê consequência ao pilar ético que, ao atuar na formulação de políticas científicas, nos possibilite distância da metáfora do “pesquisador sem ética”: aquele que “tortura” seu *corpus* para obter resultados favoráveis à própria hipótese.

Por fim, alguns horizontes de projeção para a continuidade do debate suscitado com o presente ensaio são:

- realizar um novo levantamento na Plataforma Sucupira, considerando as recentes alterações no Qualis, de tal modo que seja possível mapear, nos demais periódicos eletrônicos brasileiros, dizeres sobre o processo de avaliação;

- empreender uma análise discursiva daquilo que (não) se diz sobre a avaliação nesses periódicos;

- compreender se há, por parte dos periódicos que sistematizam informações sobre o processo avaliativo, uma política institucional que norteie essa prática de informações;

- uma análise da relação que se estabelece na prática científica entre o parecer, enquanto instrumento, e o parecerista, enquanto sujeito da ciência, que é interpelado a avaliar os textos a ele designados;

- realizar a montagem de um arquivo com (mas não se restringindo aos) pareceres de revista de tal forma que seja realizada uma análise discursiva para a compreensão de discursividades que sustentam as decisões de publicação, ou não, de textos.

Eis algumas das possibilidades de caminhos a serem seguidos (que não se restringem a esses, é certo). Trata-se de caminhos que, acredito, podem fomentar futuras pesquisas e debates sobre tal temática.

Referências

ABREU-TARDELLI, L. S.; VOLTERO, K. M. O papel da ficha de avaliação e da escuta no ensino do gênero seminário. Londrina, **Revista Entretextos**. v. 19, 2019.

CRUZ, O. M. de S. e S. da. **A avaliatividade em pareceres de revista científica de linguística**: uma perspectiva sistêmico-funcional. 2012. 221 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

CRUZ, O. M. de S. e S. da. O sim e o não em pareceres de revista acadêmica – estudo das metafóricas interpessoais sob a perspectiva sistêmico-funcional. **Scripta**, v. 20, n. 38, p. 358-381, 1 ago. 2016.

GOSDEN, H. 'Why not give us the full story?': functions of referees' comments in peer reviews of scientific research papers. **Journal of English for Academic Purposes**, v. 2, n. 2, p. 87-101, 2003.

GOULART, C. As práticas orais na escola: o seminário como objeto de ensino. **Revista Sínteses**, v. 11, 2006.

GUIMARÃES, E. Instruments linguistiques et la langue nationale : un événement au Brésil au XIX e siècle. In: ARCHAIMBAULT, S.; FOURNIER, J-M.; RABY, V. (Éds.). **Penser l'histoire des savoirs linguistiques**: hommage à Sylvain Auroux. Lyon: ENS Éditions, 2014.

HENRY, P. Os fundamentos teóricos da 'análise automática do discurso' de Michel Pêcheux. In: GADET, F.; HAK, T. (Org.). **Por uma análise automática do discurso**. Campinas: Editora da Unicamp, 2014.

MACHADO, A. R. Revisitando o conceito de resumos. In: DIONÍSIO, A. P. et al. **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

MOTTA-ROTH, D.; HENDGES, G. R. Produção textual na universidade. São Paulo: Parábola, 2010.

NASSI-CALÒ, L. Avaliação por pares: modalidades, prós e contras [online]. **SciELO em Perspectiva**, 2015. Disponível em: <https://blog.scielo.org/blog/2015/03/27/avaliacao-por-pares-modalidades-pros-e-contras/>. Acesso em: 28 de jul. 2022

ORLANDI, E. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 2013.

PÊCHEUX, M.; BALIBAR, É. "Definições". In: PÊCHEUX, M.; FICHANT, M. (Org.). **Sobre a história das ciências**. Lisboa: Editorial Estampa, 1989.

PÊCHEUX, M. [HERBERT, T.]. Reflexões sobre a situação teórica das ciências sociais e, especialmente, da psicologia social. In: ORLANDI, E. (Org.). **Análise de Discurso**: Michel Pêcheux. Campinas: Pontes, 2015.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso**: Uma crítica à afirmação do óbvio, Campinas: Ed. da UNICAMP, 2014 [1975].

PESSANHA, C. Critérios editoriais de avaliação científica: notas para discussão. **Ciência da Informação**. Brasília, v. 27, n. 2, p. 226-229, maio/ago. 1998. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ci/a/Ntch65p4YJf4rbckkGQ5fWz/?lang=pt#>. Acesso em 02 ago. 2022.

PETRI, V.; SILVA, K. F. G. da. Apontamentos sobre produção do conhecimento e prática científica em escritos de Michel Pêcheux. **Revista Língua e Instrumentos Linguísticos**. n. 37, jan/jun. 2016. Disponível em: <http://www.revistalinguas.com/edicao37/artigo1.pdf>. Acesso em: 02 ago. 2022.

SWALES, J. M. Occluded Genres in the Academy: the case os the submission letter. In: VENTOLA, E.; MAURANEN, A. (Org). **Academic Writing: intercultural and textual issues**. Amsterdã: John Benjamins Publishing Company, 1996.

VOTRE, S. J.; PEREIRA, V. C.; GONÇALVES, J. C. **Desenvolvendo a competência comunicativa em gêneros da escrita acadêmica**. Niterói: EdUFF, 2009.

Notas finais

1 As reflexões empreendidas não foram possíveis sem a gentileza de (e interlocução com) Claudia Pfeiffer (UNICAMP) que realizou uma acurada leitura de uma primeira versão, mais extensa, do texto em tela e realizou importantes comentários. Também aproveito para externalizar meus agradecimentos a Camilla Ferreira (UFF), Danuse Pereira (UFF) e Jéssica Rodrigues (UFF), com as quais tive uma interlocução sobre tal temática durante o processo editorial para a publicação do número 10 da Revista Sede de Ler. Eventuais lapsos e equívocos que permaneçam são de minha responsabilidade.

2 Vídeo disponível em: <<<https://youtu.be/DNYx5t0M3q0>>>. Acesso em: 24 jul. 2022. Eventuais citações que forem feitas serão indicadas como Mariani (2021) e são transcrições de minha autoria.

3 Discursivamente, temos um funcionamento polissêmico para o termo “resultados”. Tal funcionamento, ou seja, a “ruptura do processo de significação” (Orlandi, 2013, p. 36), assenta-se no ideário de ciência em que tal termo se inscreve. Se falarmos em um ideário positivista de ciência, temos a sustentação de um sentido evidente e estabilizado. No entanto, em uma perspectiva

materialista de ciência, na qual se inscreve o presente texto, resultado é processo de compreensão, não sendo replicável.

4 Importante dizer que não vejo nisso nenhum demérito aos periódicos que assim o fazem. Como buscarei defender no decorrer do texto, a produção de *parecer acadêmico/científico* pode se configurar como um importante espaço de formação daquele/a pesquisador/a em formação na medida que, uma vez formado e institucionalizado, terá isso como prática comum em suas atividades.

5 Por questões de espaço, não será possível abordar de modo detalhado os diferentes trabalhos. Contudo, considero importante consignar alguns que foram sendo encontrados no percurso de escrita do texto em questão. É o caso de Machado (2007), Motta-Roth (2005), Goulart (2006), Abreu-Tardelli e Voltero (2019), Votre, Pereira e Gonçalves (2009) e Motta-Roth e Hendges (2010), são todos trabalhos que se voltam para diferentes gêneros e práticas tais como: resumos, resenhas, seminários e ensino de escrita acadêmica.

6 Há, pois, outras formas de avaliação em revistas. Recentemente dois formatos têm ganhado força nesse processo editorial: o *Open Peer review* e o *Transparent Peer review*. No primeiro, autor e parecerista sabem a identidade um do outro durante todo o processo de revisão. Já no segundo, além da plena identificação há a disponibilização do parecer de avaliação. Um exemplo é a Revista da Abralin, que tem adotado o Sistema de Revisão Aberto.

7 O levantamento foi realizado em agosto de 2022. Uma síntese pode ser vista no seguinte link: https://bit.ly/levantamento_sucupira. Na ocasião, os resultados do Qualis no quadriênio 2017-2020 ainda não haviam sido divulgados. Outrossim, considerando o interregno entre a escrita do texto e a sua publicação, optou-se por manter os dados do quadriênio 2013-2016. Importa dizer que o sistema indicou a ocorrência de 107 periódicos estratificados em Qualis A1. Destes, realizei um recorte em que considere apenas os periódicos brasileiros, editados ou não por instituições universitárias. Para fins de contabilização, excluí ocorrências em

duplicidade (por exemplo: periódico com dois ISSN em função do suporte de publicação), obtendo como resultado o total de 21 periódicos.

8 A presente seção é, com alterações, reformulações e os devidos deslocamentos, uma versão demasiadamente menor de uma parte de meu trabalho de Qualificação de Área, realizado no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Linguística no IEL/Unicamp. No trabalho, que se encontra em vias de ser publicado, também me debruço sobre revistas científicas de forma a lançar um olhar para as políticas editoriais. Nessa seara, coloco em cena o fato de ser possível compreender as revistas científicas enquanto *instrumentos de gestão político-científica de avaliação* na medida em que elas atuam sobre o conhecimento, validando ou rejeitando aquilo que, se vier a ser publicado, *funcionará enquanto prática de escrita do conhecimento científico*.

9 Apesar de não indicar no texto, ao menos não no momento de trazer à luz o que seja prática, tal definição encontra respaldo nos trabalhos de L. Althusser.

10 Para Michel Pêcheux, a questão dos instrumentos científicos se coloca como ponto nodal para o estabelecimento de uma ciência. De acordo com Paul Henry (2014, p. 14) “ele [Pêcheux] segue de perto Bachelard e Canguilhem. Mas ele acrescenta a estes teóricos elementos oriundos de uma análise marxista sobre as consequências da divisão do trabalho [...], e sobre as consequências do caráter contraditório da combinação das forças produtivas e das relações sociais de produção em uma sociedade dividida em classes”.

11 Estamos diante de uma definição proposta por Guimarães (2014) que assim irá definir o Programa de Fausto Barreto, na medida em que ele o considera enquanto um meta-instrumento linguístico. Nesse sentido, faço um deslocamento da definição feita pelo autor.

12 Plataforma disponível em: <https://oasisbr.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 13 fev. 2024.

Escrever e resumir na universidade: apontamentos à luz de perspectivas linguístico-discursivas

Nadja Pattresi de Souza e Silva

Introdução

Por minha filiação ao campo de pesquisa do texto e do discurso, sei que escrever (assim como ler) pressupõe interação, atividade, processo. Esse saber, embora nem sempre vivido em seu sentido pleno por variadas circunstâncias, ecoa sempre, de um modo ou de outro, em minha própria prática tanto como produtora de textos quanto como docente que ensina a escrever – ou busca, ao menos, partilhar caminhos possíveis para isso – no contexto universitário.

Sendo parte das motivações para a construção deste capítulo, parece relevante, nesta abertura, aventar algumas hipóteses para que eu não consiga concretizar integralmente o conhecimento sobre a natureza processual de qualquer texto quando eu mesma estou envolvida com e no ato de escrever. Sem a pretensão de aprofundar a discussão, o que possivelmente mereça espaço em outro momento, destaco dois pontos dessa quase contradição: i) no polo daquela que escreve, há o ambiente muitas vezes pouco estimulante para o tempo da reflexão e da escrita, para a vivência da *slow science*¹, que se opõe ao produtivismo acadêmico e à busca exacerbada por resultados que oblitera o próprio fazer científico e ii) no polo daquela que ensina, há a preocupação constante de tentar dar conta dos conteúdos e tópicos a serem contemplados nas disciplinas em que se estudam textos, (super)valorizando-se a teorização em detrimento do contato com a escrita e da prática sistemática para o seu desenvolvimento.

Como se pode supor, um aspecto está diretamente ligado ao outro e, por isso, tendo a pensar que, para que se possa compreender o obstáculo que colocam para o exercício salutar, mais prazeroso e, portanto, mais significativo da escrita, é preciso repensar rumos que possam resultar, de fato, em mudanças concretas no modo como agimos diante das práticas de letramentos em ambientes de ensino-aprendizagem. Antes de seguir, cabe uma ressalva: ao se criticarem esses dois aspectos não se está, de um lado, negando o necessário e até ético compromisso da ciência em publicizar seus achados de modo frequente; tampouco se está desconsiderando a relevância da construção e da discussão de teorias em espaços privilegiados para isso. O que se deseja, ao contrário, é problematizar a forma e a medida de lidar com ambos os fatores.

Nosso contexto de atuação é o meio acadêmico, mais especificamente, os diferentes cursos de Letras (Letras-Português, Letras-Grego, Letras-Inglês etc.); no entanto, parece possível estender essas reflexões para outras áreas. Afinal, se cremos na processualidade dos conhecimentos e dos objetos que se constroem a partir deles, não é de se estranhar que esses “incômodos”, por assim dizer, não surjam apenas no Ensino Superior, mas sejam carregados anos a fio, como pesadas amarras, desde as etapas iniciais do percurso de escolarização a que fomos submetidos/as e a que, em geral, submetemos nossos/as discentes.

Retomando as primeiras palavras aqui lançadas, o objetivo central destas reflexões ratificar a construção da escrita como processo que envolve múltiplas camadas e que não pode prescindir de sua ancoragem situacional e linguístico-discursiva, dimensões também inter-relacionadas. Para realizar isso, focalizarei o ato de escrever resumos, uma vez que essa é uma prática bastante presente na vida de estudantes universitários/as, acompanhando-os/as até o final da graduação e em etapas subsequentes. Além disso, tenho refletido sobre o tema em trabalhos anteriores, como na comunicação apresentada no III Congresso da ALES (2021)², e também abordado a questão em atividades de extensão

desenvolvidas no Laboratório de Letramentos Acadêmicos da Universidade Federal Fluminense – LabLA-UFF.

A fim de organizar esse trajeto, como já anunciei, parto de abordagens de caráter textual-discursivo, situando-me no que já se convencionou chamar, em sentido amplo, de terreno funcionalista dos estudos de linguagem, como explica Neves (2018). Embora essa concepção seja frequentemente evocada para se refletir sobre análise linguística, não se limita a esse recorte, pois valoriza a dimensão da interação, do uso e, assim, alcança o nível pragmático e social, concebendo o texto como lugar de construção de sentidos.

Esse ponto de vista se concretiza, por exemplo, nas abordagens feitas por Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2004) e Vieira e Faraco (2019) e se relaciona também com a perspectiva que tomarei como central neste estudo: a Teoria Semiinguística de Análise do Discurso, proposta pelo linguista francês Patrick Charaudeau (1996, 2001, 2008) e fortemente desenvolvida em solo brasileiro, com vista a pensar a construção de discursos de diferentes domínios e em variadas semioses, muitas vezes, em íntima sintonia com o processo de ensino-aprendizagem (Xavier; Rebello; Monnerat, 2021; Feres; Rebello; Ribeiro; Monnerat, 2023).

A seguir, destacarei aspectos atinentes à Teoria Semiinguística que dialoguem com as práticas de leitura e escrita e, na sequência, com base em postulados dessa perspectiva, apresentarei possibilidades de explorar a escrita de resumos como uma atividade gradativa e processual, em que se destaque a construção da interação.

Um diálogo com a Teoria Semiinguística de Análise do Discurso

Embora meu propósito não seja detalhar as bases de sustentação da abordagem semiinguística do discurso, é importante destacar alguns de seus pilares quanto ao processo de construção de sentidos que se plasma em textos – pilares que, por isso, se vinculam diretamente às atividades de leitura e escrita.

Nessa perspectiva teórico-metodológica, defende-se que a interação está na base de nossa atuação no mundo por meio dos múltiplos atos de linguagem de que participamos. Na análise da significação, valoriza-se, assim, a interseção de fatores situacionais, discursivos e semiolinguísticos. No *nível situacional*, focalizam-se o tema, os interlocutores, a finalidade e as circunstâncias materiais em que a interação se realiza; no *nível discursivo*, acionam-se os modos de organização do discurso (o descritivo, o narrativo e o argumentativo, sob a direção do modo enunciativo, o qual revela as formas de o enunciador se relacionar com o dizer, com o outro e com o que diz) e também os diferentes saberes em jogo e, no *nível semiolinguístico*, consideram-se as escolhas dos signos e suas formas de combinação a serviço dos outros níveis mencionados (Charaudeau, 2001).

Assim, considerando a inter-relação dos *níveis situacional, discursivo e semiolinguístico*, que também correspondem a três competências no uso da linguagem (*competência situacional, discursiva e semiolinguística*), Charaudeau (2008, p. 68, grifo do autor) explica que um texto representa “o resultado material do ato de comunicação”, fruto “[...] de escolhas conscientes (ou inconscientes) feitas pelo sujeito falante dentre as *categorias de língua* e os *Modos de organização do discurso*, em função das restrições impostas pela *Situação*”.

Em outros termos, os textos nascem da relação entre os planos situacional, discursivo e formal (no sentido das formas de expressão/configurações do dizer), o que engendra diferentes contratos de comunicação, ou seja, diversos modos de significar o mundo e transformá-lo em objeto de interação de acordo com certas restrições e estratégias de significação, o que aponta para os gêneros textuais/discursivos/situacionais.³

Dada a natureza interacional de todo ato de linguagem, no bojo da Semiolinguística, significar se traduz como um processo de encenação, uma *mise en scène* (Charaudeau, 2008). Assim como em uma experiência teatral, ao tomar a palavra, assumimos diferentes papéis: reforçamos ou escamoteamos traços que nos identificam

socialmente ao construir determinada identidade discursiva de/para nós mesmos/as e, de modo análogo, projetamos uma identidade discursiva para nosso/a interlocutor/a, que pode ou não aderir a essa projeção.

Em termos mais específicos, à luz da teoria, há quatro sujeitos envolvidos em uma interação: os chamados *parceiros*, seres situacionais e historicamente construídos, o *EU-comunicante* (EUC) e o *TU-interpretante* (TUi); e os ditos *protagonistas*, seres discursivos, configurados quando se toma a palavra, o *EU-enunciador* (EUE) e o *TU-destinatário* (TUd).

Pensando no gênero resumo, mais particularmente no resumo acadêmico ou técnico-científico, integrante de um trabalho de pesquisa (monografia, dissertação, tese etc.), essa relação contratual é tal que o estudante/docente/pesquisador/a, como EUC, assume-se, no dizer, como um EUE que estuda e investiga um tema sob o recorte de parâmetros bem delimitados (objeto, objetivos, hipótese, métodos) e, assim, pode falar sobre o assunto, buscando, ainda, por meio da ancoragem em saberes pertinentes àquela área e das etapas que caracterizam um empreendimento científico, interagir com um público de leitores visados (TUd), a quem deseja, em alguma medida e em termos amplos, influenciar⁴, efeito que pode estar mais ligado (embora não exclusivamente) aos resultados/conclusões da pesquisa. Essa projeção pode ou não encontrar acolhida entre os leitores do resumo (e da pesquisa de forma ampla), ou seja, entre os sujeitos interpretantes (TUi).

Flagrando o processo em uma dimensão mais abrangente, como no caso de resumos para estudo ou para uma atividade de pesquisa posterior, pode-se dizer que há dois contratos interligados. Isso porque quem resume se coloca, em um primeiro momento, como leitor-interpretante de um texto-base antes de tornar-se, ele/ela mesmo/a, um *EU-comunicante* (pesquisador/a ou estudante, por exemplo), o/a qual, construindo-se como um enunciador/a irã, ao resumir o texto, idealizar um *TU-destinatário*, que poderá ou não corresponder ao *TU-interpretante*, leitor/a “real” do resumo.

Esse entrecruzamento contratual no ato de resumir é característico de um complexo processo de retextualização, já que envolve a “[...] produção de um novo texto a partir de um ou mais textos-base” (Benfica, 2014) e mobiliza, nesse percurso, a já referida relação entre aspectos situacionais, discursivos e semiolinguísticos. Por essa natureza, a escrita de resumos é uma atividade multidimensional, que não se limita ao momento de sua produção propriamente dita, sublinhando o caráter gradativo de sua construção.

No próximo item, compartilho algumas alternativas para a abordagem didática do resumo em um viés linguístico-discursivo, considerando o alicerce teórico-metodológico já destacado.

Sugestões didáticas para a escrita de resumos

Com base na breve descrição teórica realizada, apresento algumas possibilidades de trabalho didático com o gênero resumo. Para explorar o ato de resumir em si, considerando diferentes finalidades, seja a de leitura e estudo, seja a de produção de um resumo acadêmico, associar os três níveis de construção dos sentidos previstos pela Semiolinguística pode ser uma proveitosa estratégia. Para isso, no ato de escrever, podem-se observar os fatores sintetizados no quadro a seguir:

Quadro 1 – A escrita de resumos e seus níveis de construção de sentidos

<i>Nível situacional</i>	<i>Nível discursivo</i>	<i>Nível semiolinguístico</i>
<ul style="list-style-type: none"> - Que papel (social e discursivo) assumo ao escrever o resumo? - Para quem escrevo, ou seja, qual é o público leitor/destinatário? - Qual é a finalidade/objetivo do resumo? 	<ul style="list-style-type: none"> - Como organizar o discurso (descrever, narrar, argumentar) e se posicionar diante do dizer, de si mesmo/a e do outro (modo enunciativo)? - Que saberes serão mobilizados? 	<ul style="list-style-type: none"> - Como escrever e estruturar o resumo em função dos aspectos situacionais e discursivos em foco? - Que seleção lexical e organização sintática são oportunas?

- Sobre o que escrevo? - Em que circunstâncias produzo o resumo e em que meios e esferas o texto circulará?		
--	--	--

Fonte: Elaboração própria

Assim, quando um/a ingressante no Curso de Letras (papel social) lê um capítulo sobre letramentos acadêmicos para identificar e comparar diferentes concepções desse processo e produzir um resumo para seu próprio estudo (finalidade do resumo, assunto e instância destinatária), pode ser necessário incluir exemplos de uma ou outra perspectiva para que a ideia fique mais concreta, ainda que isso, em geral, não se inclua em resumos. Tal aspecto envolve o modo de organização do texto (fator discursivo) em função de fatores situacionais, o que também impacta a forma de resumir (nível semiolinguístico).

Já se um/a estudante pretende escrever um resumo acadêmico, embora a finalidade e os itens constituintes do texto sejam relativamente estáveis – trata-se de um texto sintético de apresentação de uma pesquisa que, via de regra, apresenta objeto; objetivos; hipótese; metodologia; base teórica; resultados/conclusão – a fim de torná-lo mais atraente para os leitores, à semelhança de “um cartão de visitas”, pode-se escolher iniciar o resumo por um ou outro aspecto, destacando-se um ou outro item, de modo a mostrar alguma particularidade ou traço de ineditismo do trabalho. A depender, ainda, do público-destinatário, pode-se sintetizar mais ou menos um desses elementos do conteúdo ao se considerar, por exemplo, que os leitores sejam especialistas na teoria que alicerçou o estudo.

Tendo em vista a articulação entre aspectos situacionais, discursivos e (semio)linguísticos, algumas sugestões de atividades potencialmente frutíferas para focalizar o trabalho com resumos em sala de aula, sobretudo no meio acadêmico, incluem:

(i) cotejar o resumo com seu artigo/texto-base, observando que aspectos foram selecionados e como foram configurados na escrita, além da presença (e eventual ausência) dos itens esperados nesse caso (objeto de pesquisa; hipótese; objetivos; metodologia; resultados/conclusões);

(ii) retirar o resumo de artigos pertinentes à área de estudos dos/as estudantes, pedir que proponham um resumo e depois o comparem com a versão original, observando as escolhas realizadas em cada caso, suas possíveis motivações e seus efeitos no texto como um todo;

(iii) como extensão da proposta anterior, os/as estudantes, em pequenos grupos, podem testar possibilidades de organização e configuração textual para criar efeitos de maior ou menor objetividade nos resumos que escreveram. Após a escrita, os estudantes podem trocar seus textos a fim de conversar sobre suas produções e escolhas, comparando diferentes possibilidades;

(iv) ler e comparar resumos variados e examinar, junto à turma, o modo de organização do texto (*nível discursivo*) e o emprego de palavras, expressões e frases que identificam e qualificam elementos da pesquisa (*nível semiolinguístico*), como a seleção de substantivos e/ou expressões equivalentes e a maior ou menor presença de adjetivos e expressões congêneres, bem como a natureza mais ou menos objetiva/subjativa desses elementos em cada exemplo.

(v) resumir textos/artigos com base em estratégias de sumarização bem delimitadas, por exemplo, por Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2004) e Vieira e Faraco (2019), atentando para a pertinência de aplicá-las (ou não), tendo em vista a escrita de resumos técnico-científicos/acadêmicos e de resumos para estudo e/ou pesquisa.

Conclusão

Propor a escrita de resumos a partir da ideia de que resumir significa destacar o que é mais importante em outro texto não

poderia ser mais ineficaz do ponto de vista estratégico e didático-pedagógico. Problematizar a vagueza dessa orientação significa igualmente desconstruir a crença, a ela subjacente, de que os sentidos estariam nos textos, de que estes significariam em si e por si mesmos, de que seriam algo pronto e fechado, sem relação com o leitor e com outros participantes do ato de ler e de escrever.

Discutir esse olhar sobre o texto implica, ao mesmo tempo, assumir a dimensão processual da escrita, como já destaquei neste capítulo, e reconhecer a impossibilidade de ser objetivo em temas absolutos, seja porque o leitor é um coprodutor do texto-base no sentido de que lê e interage com ele, seja porque, para que um resumo seja um “chamariz” de outro texto, algum aspecto tende a ser estrategicamente evidenciado no ato da escrita. Tais fatores – em especial o último – permite observar a relação dinâmica que há entre o que se diz e o como se diz, outro princípio central da Teoria Semiolinguística de Análise do Discurso (Charaudeau, 2008).

Assim, como uma perspectiva textual-discursiva que investiga a inter-relação de aspectos linguísticos e extralinguísticos pela associação entre formas e sentidos, a Semiolinguística pode fornecer subsídios proveitosos para se abordar a escrita de resumos (e também a de outros gêneros) em contextos acadêmicos. Uma das razões para isso é o postulado de que comunicar é uma questão de escolha, “[...] não somente escolha de conteúdos a transmitir, não somente escolha das formas adequadas para estar de acordo com as normas do bem falar e ter clareza, mas escolha de efeitos de sentido para influenciar o outro, isto é, [...], escolha de estratégias discursivas” (Charaudeau, 2013, p. 39).

Relacionando esses pressupostos à escrita de resumos, ainda que haja a tendência de se produzir um texto com certa objetividade, esse traço é tão somente um efeito de sentido das escolhas e das estratégias linguístico-discursivas que podem ser mobilizadas, as quais, por essa razão, apresentam gradações possíveis de acordo com o modo de configuração do texto.

Nesse sentido, como um resumo pode atender a diferentes fins (resumo acadêmico; resumo para estudo; resumo/sinopse de livros,

filmes etc.), não haveria como fixar regras únicas para sua produção, o que estaria em plena harmonia com a variabilidade relativa que caracteriza os gêneros em geral (Bakhtin, 1992). Por isso, no processo de ensino-aprendizagem da escrita de resumos, torna-se essencial considerar a associação de aspectos situacionais, discursivos e semiolinguísticos em lugar de parâmetros genéricos e absolutos.

Referências

- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BENFICA, M. F. de M. B. Retextualização. In: FRADE, I. C. A. da S.; VAL, M. da G. C.; BREGUNCI, M. das G. de C. **Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para educadores**. Belo Horizonte: Faculdade de Educação, 2014. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/retextualizacao>. Acesso em: 21 fev. 2014.
- CHARAUDEAU, P. **Discurso das mídias**. 2. ed. 2. reimpr. São Paulo: Contexto, 2013.
- CHARAUDEAU, P. **Linguagem e discurso: modos de organização**. São Paulo: contexto, 2008.
- CHARAUDEAU, P. De la competencia social de comunicación a las competencias discursiva. **Revista Latinoamericana de Estudios Del Discurso**, Caracas, v. 1, n. 1, p. 7-22, ago. 2001.
- CHARAUDEAU, P. Uma análise semiolinguística do texto e do discurso. In: PAULIUKONIS, M. A. L.; GAVAZZI, S. (org.). **Da língua ao discurso: reflexões para o ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 11-27.
- FERES, B. dos S.; REBELLO, I. da S.; RIBEIRO, P. N.; MONNERAT; R. S. M. Teoria Semiolinguística de Análise do Discurso: uma introdução. In: SILVA, S. C. D. da; ESTEVES, P. M. da S. (org.). **Teorias do texto, do discurso e da tradução** [recurso

eletrônico]. Niterói: Eduff, 2023. p. 193-225 – 3.063 kb.: il.; PDF. – (Coleção Estudos de Linguagem, v. 2).

MACHADO, A. R.; LOUSADA, E. G.; ABREU-TARDELLI, L.

Resumo. São Paulo: Parábola, 2004.

NEVES, M. H. de M. As duas grandes correntes do pensamento linguístico: Funcionalismo e Formalismo. In: NEVES, M. H. de M.

Gramática funcional: interação, discurso e texto. São Paulo: Contexto, 2018. p. 51-64.

VIEIRA, F. E.; FARACO, C. A. **Escrever na universidade:** fundamentos. São Paulo: Parábola, 2019.

XAVIER, G.; REBELLO, I.; MONNERAT, R. (org.).

Semiolinguística aplicada ao ensino. São Paulo: Contexto, 2021.

Notas finais

1 Movimento abordado, por exemplo, pela filósofa belga Isabelle Stengers em *Another Science is Possible: A Manifesto for Slow Science*. Tradução: Stephen Muecke. Cambridge/UK: Polity Press, 2018.

2 No III Congresso Internacional da Associação Latino-Americana de Estudos da Escrita na Educação Superior e em Contextos Profissionais (ALES), realizado em 2021, na Universidade Federal da Paraíba (João Pessoa/PB), as pesquisadoras Fabiana Esteves Neves, Patricia Ferreira Botelho e eu compusemos a sessão de comunicação coordenada “Experiências em letramentos acadêmicos: relatos de práticas de ensino e pesquisa na sala de aula”. Na ocasião, apresentei o trabalho “Praticando a escrita na universidade: uma experiência com o gênero resumo”.

3 Em razão do foco e dos limites deste capítulo, não discutirei a especificidade teórico-metodológica de gêneros textuais, discursivos e situacionais. Assim, o termo “gênero”, que pode associar-se a esses três domínios, será empregado de forma relativamente equivalente.

4 Segundo Charaudeau (2005, p. 15, grifo nosso), os atos de linguagem são marcados pelo *princípio de influência*, de acordo com o qual “todo sujeito que produz um ato de linguagem visa atingir seu parceiro, seja

para fazê-lo agir, seja para afetá-lo emocionalmente, seja para orientar seu pensamento. [...]”. A esse princípio liga-se outro, o de *regulação*, uma vez que “[...] a toda influência pode corresponder uma contra-influência. Tal princípio faz parte, consciente ou inconscientemente, daquilo que os parceiros sabem a respeito do ato de linguagem de que participam. [...]”.

Da escrita-inventiva ao texto acadêmico

Bebel Pantaleão

Elisa Bragança

O objetivo deste ensaio será problematizar a leitura da Literatura como dispositivo potencializador de uma escrita-inventiva no campo dos letramentos acadêmicos. A arte poética desenha o território afetivo — espaço em que as regras são flexibilizadas e em que há um convite à liberdade, um convite à experiência com as palavras. A proposta de uma escrita-inventiva (Pantaleão, 2013) encontra-se no campo de pesquisa da cognição inventiva e se articula a partir dos planos linguístico, extralinguístico e não linguístico. Caracteriza-se, portanto, pelos seus mecanismos de subjetivação. Nesse sentido, o modelo formalista se contrapõe à visão pragmática da linguagem. Em se tratando do discurso acadêmico, acreditamos que a arte literária aciona um mecanismo de saída de si capaz de empreender transformações — transformações estas que muitas vezes autorizam o leitor/escritor a ousar, delimitando assim um espaço crítico e clínico.

Em nossas línguas há uma bela palavra que tem o per grego de travessia: peirâtes, pirata. O sujeito da experiência tem algo desse ser fascinante que se expõe atravessando um espaço indeterminado e perigoso, pondo-se nele à prova e buscando nele sua oportunidade, sua ocasião (Larrosa, 2002, p.25).

Discutiremos, neste ensaio, a experiência de leitura, interpretação e escrita de textos literários no campo de pesquisa da escrita acadêmica, com seus acertos e seus equívocos. Observa-se, cotidianamente, que muitos alunos, ao ingressarem na universidade, experimentam de imediato uma sensação de constrangimento diante do desafio de ler/interpretar/escrever em

língua materna. Algo que causa um estranhamento – um sentimento paradoxal: a linguagem tão familiar com a qual se comunicavam até então parece limitá-los, e um sentimento de derrota muitas vezes é vivenciado. As consequências dessa realidade são estatisticamente comprovadas: a evasão escolar (em todos os níveis, não apenas nas universidades). O Brasil convive há décadas com um sistema educacional injusto que nega às crianças e aos jovens brasileiros o direito à cidadania, o direito à educação. As estatísticas comprovam o despreparo e o descaso, demonstrado ao longo do tempo, pelas classes dirigentes, pelas classes dominantes. A manutenção da precariedade do nosso ensino, ou seja, do sistema educacional brasileiro como um todo, na verdade, como definiu Darcy Ribeiro, é um projeto.

As universidades, por sua vez, parecem esperar dos alunos aprovados no ENEM algo que jamais lhes foi apresentado durante o seu percurso escolar, isto é, um grau de competência linguística que torne possível a compreensão dos textos teóricos e literários com os quais terão que lidar. Diante desse complexo desafio, nós, professores de língua materna, buscamos trazer para o campo de pesquisa estratégias que colaborem com a aprendizagem da língua portuguesa, transformando tal atividade em algo prazeroso, lúdico. Entendemos que conviver com a plasticidade da linguagem, com a riqueza polissêmica que as palavras nos oferecem, com as múltiplas formas de expressão que possuímos, possa resgatar nos estudantes o desejo de melhor conhecer sua língua e, conseqüentemente, melhor se conhecer e se dizer. Nesse sentido, acreditamos que a linguagem literária se apresenta como um recurso importante, uma vez que sugere outras formas de ler, pensar e dizer o mundo. Para Machado (2009, p. 206-207), “Deleuze defende a existência de várias línguas numa mesma língua, com as quais o escritor poderá criar a sua e desequilibrar a língua padrão, dominante, desestabilizar as formas linguísticas canônicas”.

Com esse intuito, criamos oficinas literárias, abertas à comunidade estudantil e ao público em geral, nas salas de aula da UFF. As oficinas se caracterizam pelas rodas de leitura; nelas, o

texto circula e a linguagem se movimenta. Um território em que palavras e afetos se misturam e, assim, um ambiente de vida emerge. Tal território não se define por limites espaciais, e sim semióticos. O mergulho nesse universo nos transporta, nos arrasta e surpreende.

Experimentamos um encontro com textos que se desdobra em muitos outros encontros. Semelhante à figura fascinante dos piratas, dos quais Larrosa (2002) nos fala, arriscamos e atravessamos mares em busca de nós mesmos. Embora esse encontro nasça em meio às palavras, somos muitas vezes transportados para paisagens que inquietam e revelam outras formas de existir.

A leitura partilhada e em voz alta dos textos literários se configura como potência inventiva, sendo assim, o desejo de escrever, de se dizer nos envolve, e aceitamos nos aventurar pelos caminhos da linguagem. A etapa seguinte, portanto, é a escrita literária. E, ao final do encontro, sugerimos que aqueles que se sentirem confortáveis façam a leitura em voz alta dos seus textos — a escrita-inventiva — momento de beleza singular em que nos surpreendemos com os acontecimentos.

A função da Literatura consiste em violentar e questionar, ao mesmo tempo, as convenções que nos oferecem um mundo como algo pensado e já dito, como algo evidente, como algo que nos impõe sem reflexão (Larrosa, 2003, p. 126).

Nas rodas de leitura, a escuta do texto-arte desenha um campo comum, um território coletivo, como já afirmamos acima, espaço em que se experimenta uma maior intimidade com a linguagem. Não nos preocupamos em dissecar o texto, mas sim em escutar. Escrevemos a partir dessa atitude de escuta, desse efeito que a leitura produz em nós como grupo, e em cada um.

Deixamo-nos habitar pelo que nos atravessa. “No ato de escrever há a tentativa de fazer da vida algo mais que pessoal, de liberar vida daquilo que a aprisiona” (Deleuze, 2008, p. 179), de encontrar novas possibilidades, novas potências de vida. Livre das

amarras, a linguagem poética e a arte em geral tornam visível o invisível, audível o inaudível, dizível o indizível e pensável o impensável.

Essa experiência fecunda pode produzir subjetividades mais sensíveis e mais abertas à invenção. Se o campo social sugere o silêncio, e calamos, a arte sugere resistência – e escrevemos. Escrever é resistir. Os signos linguísticos não apenas descrevem, e sim provocam uma experiência de subjetivação. Não existem sujeitos prontos, existem processos de subjetividade. Não há um sujeito e um mundo prévio, mundo e subjetividade são efeitos de práticas de potência inventiva. Nesse sentido, a literatura ultrapassa a concepção redutora de fonte de informação e passa a ser entendida como espaço de reflexão, uma vez que desloca códigos e certezas: “Cabe à linguagem, ao seu próprio exercício, romper com os regimes de signos para inventar signos férteis de sentidos, ainda não capturados nas coordenadas dos estratos.” (Tedesco, 2008, p. 129).

A experiência coletiva com a palavra poética propõe uma ruptura com as relações já estabelecidas e cristalizadas das palavras. Essas relações engessadas emergem do plano linguístico da linguagem, plano este que possui uma função ordenadora do mundo; nele, o pensamento só encontra sua organização formal na e pela linguagem.

Na roda de leitura, amplia-se a experiência com a palavra poética e circula-se pelos planos: extralinguístico da linguagem, que se refere a fatos empíricos, no qual nada mantém a identidade; e não linguístico da linguagem e sua potência de criação, no qual atravessamentos, passagens, cintilações de sentido podem ocorrer. Como a linguagem não se esgota em sua estrutura linguística, experimenta-se um plano movediço da linguagem sujeito a variações.

A partir dessa perspectiva, entendemos que o texto literário pode se configurar como um importante território de errância. Errância significa caminhar sem destino, andar sem rumo certo, vagar, perder-se, experimentar o desconhecido, enfim, buscar.

Livre, errante, o escritor arrisca-se pelas trilhas da linguagem sem medo de errar. A arte poética parece lançar o sujeito para um não lugar, para um espaço em que as regras são abolidas, em que há um convite à liberdade, um convite à experiência.

Segundo Machado (2009, p. 213),

o tema que mais interessa a Deleuze ao pensar a literatura em sua relação com o de-fora da linguagem é o devir. Ao considerar o que ele entende por devir, linha de fuga ou desterritorialização – termos que podem ser tomados como sinônimos – nota-se que o devir é pensado em contraposição à imitação, à reprodução, à identificação ou à semelhança. Devir não é atingir uma forma; é escapar de uma forma dominante.

Ao escrever, experimentamos a possibilidade de nos diferenciarmos, de sermos outros, sendo nós mesmos. Kastrup afirma:

O devir é um movimento de dessubjetivação, pois desloca o aluno/leitor/escritor da sua condição de sujeito molar, de forma subjetiva constituída, e aciona o movimento de saída de si, acessando um plano de processualidade, de produção de subjetividade, no qual circulam forças impessoais e a-subjetivas (Kastrup, 2008, p.253)

Em Larrosa (2003), há uma distinção entre a experiência intimidadora e a experiência íntima com a linguagem. Ele esclarece que, na experiência intimidadora, a linguagem remete ao significado convencional das palavras, à sua univocidade, precisão e exatidão. Nesse contexto, as palavras podem causar constrangimento, uma vez que expressam ordem e poder. Trata-se de uma linguagem puramente inteligível, porém sem nenhum calor. Na experiência íntima com a linguagem, esta mostra a sua face interna, e o modo como ela soa e ressoa cada um saberá e descobrirá por si mesmo. Embora pareça interior, essa linguagem está adiante de nós mesmos, ela nos ultrapassa.

Experimentar a linguagem íntima é surpreender-se com a imprevisibilidade que a língua nos reserva, uma vez que é atravessada por afectos. “Os afectos não são mais sentimentos ou

afecções, transbordam aqueles que são atravessados por eles” (Deleuze; Guattari, 2005, p. 213). Tal linguagem vem marcada pela impessoalidade. Por ser a mais íntima, encontra-se mais distante, não possuímos nenhum poder sobre ela e não somos proprietários dela. Tedesco esclarece que “só é possível escrever traindo a personalidade. A escrita expressa não o sentimento de alguém, mas o acontecimento, o indeterminado. Um afeto sem dono, uma experiência de um qualquer” (2005, p. 142).

A proposta de criarmos e habitarmos um território feito de palavras e afetos nos afasta da metodologia formalista e hegemônica que domina tanto o ensino da literatura quanto o ensino do português. Empreendemos um percurso orientado para uma outra abordagem, para uma política metodológica que busca os sentidos que o texto irradia. Assumimos, dessa forma, a condição de coautores da obra lida, de intérpretes da História, sem nos prendermos aos dogmas da leitura adequada e da interpretação verdadeira. Ao estabelecer um vínculo entre Literatura e Vida, priorizamos o aluno, e não o indivíduo que deve se submeter às leis do mercado, reproduzindo a cultura predominante. Entendemos que, nessa abordagem, há algo mais abrangente: trata-se de uma nova política cognitiva que abre espaço para a invenção de si e de mundos.

A opção por uma outra abordagem, por uma aprendizagem inventiva, parece levar o aluno, independente de sua idade, a se apropriar de sua língua não apenas como uma ferramenta de trabalho, mas sim como algo que o ajudará a pensar o mundo, a vida e, quem sabe, ser capaz de questionar e enfrentar as contradições do viver. Imerso em um contexto agitado, refém de uma sociedade cujos valores são calcados na produção e na lucratividade, estimulando a competitividade, falta ao indivíduo contemporâneo tempo e espaço para desfrutar momentos de silêncio e reflexão. O contexto utilitarista, “espaço entulhado de objetos, mas desabitado de futuro” (Paz, 1982, p. 314), o atropela, impedindo o encontro consigo mesmo e com os seus semelhantes.

Nesse sentido, acreditamos que o território oficina pode ser considerado um dispositivo crítico e clínico. O encontro com o texto literário, ao transpor o limite do eu, alteriza a percepção cotidiana, configurando assim um campo privilegiado para se ultrapassar o limite do vivido. Um movimento de saída de si capaz de empreender transformações existenciais pode ser observado quando alguns escritores são levados pelas palavras, e estas deixam escapular a dor ou a alegria de viver. Uma certa inquietação também precede a escrita, antecipando o medo de escrever ou até o medo de não saber escrever.

Acreditamos que tanto o ensino de literatura quanto o de escrita-inventiva desenham contornos mais atraentes e até subversivos se apresentados de forma a proporcionar uma melhor compreensão da VIDA. Estabelecer uma convivência que aproxime o aluno de sua própria língua e da literatura nos parece um gesto político da maior importância, pois a leitura e a reflexão colaboram para uma visão mais crítica de mundo.

A função de professor deve ser a de se manter vigilante diante dos desafios, não como aquele que, despretensiosamente, pensa deter o saber e acredita que o transmite, e sim como alguém que se deixa levar pelo exercício “de pensamento que busca abrir esse pensamento ao ainda não pensado; ou melhor, ao impensável, ao que parece impossível de ser pensado” (KOHAN, 2009, p.82). Se, enquanto professores, apostamos na literatura e na escrita-inventiva, nos colocamos em outro lugar, no lugar da experiência, da pesquisa. Um espaço de busca em que sonhamos que um outro mundo é possível.

Nesse sentido, trazemos, na próxima seção, o relato de uma vivência da escrita-inventiva com professoras, como espaço formativo na docência.

Uma experiência com educadoras de Itaboraí

Como sinalizamos, por meio das oficinas de escrita-inventiva, o Laboratório de Letramentos Acadêmicos (LabLA-UFF) da

Universidade Federal Fluminense (UFF) se propõe a construir pontes que facilitem a compreensão de que a escrita é e deve ser fluida e libertadora. Afinal, expressar-se é um direito, escrever é uma aventura prazerosa.

Pensando dessa maneira, a Secretaria Municipal de Educação de Itaboraí, em parceria com o LabLA-UFF, promoveu encontros com educadoras do município, em 2019, com vistas a viabilizar a escrita como um processo contínuo. Sendo assim, antes que essas profissionais pudessem se sentir seguras para publicar seus próprios textos acadêmicos, o contato com a leitura e a escrita literária se fez necessário, para que colocassem em prática suas habilidades e se descobrissem também escritoras potentes e capazes. Além disso, nossa pesquisa propõe a experiência com o texto literário em sala de aula, pois acreditamos que a palavra poética é um dispositivo potente para fazer falar e escrever — um espaço de busca imprevisível, um campo de ressonâncias que merece ser observado cuidadosamente pelos professores / pesquisadores.

Os encontros ocorreram na cidade de Itaboraí, em manhãs viabilizadas para formação continuada dos professores, de modo que grande parte deles estivesse disponível para participar desse encontro literário.

Selecionamos para o primeiro encontro, para a primeira roda de leitura e escrita com os professores, um tema sempre presente — pensar em nós mesmos e em nossa relação com a leitura e a escrita. Para tanto, nos valem da contribuição do conceito de Escrivivência, a escrita de nós, criado por Conceição Evaristo — romancista, contista e poeta. Segundo a própria autora (Santana; Zapparoli, 2020), a formulação desse conceito se deu a partir da reflexão sobre *o escrever, o viver, o se ver*. Transitamos por um texto jornalístico (Cazes, 2016), no qual fizemos contato com o que a escritora conceitua como Escrivivência, e pelo texto ficcional, *Becos da Memória*. Lemos fragmentos desse romance memorialista (Evaristo, 2017), a fim de estabelecermos o diálogo intertextual. No romance, a voz da personagem Maria Nova se mistura a inúmeras

outras vozes que relatam a vida e a precariedade do viver. A linguagem lírica e delicada guia o leitor pelos labirintos da favela, levando-o ao encontro das lutas e da resistência em que uma parcela significativa da sociedade brasileira sobrevive. A narrativa é sinuosa e fragmentada, como os becos da memória. A própria autora afirma na apresentação do romance:

Foi meu primeiro experimento em construir um texto ficcional (con)fundindo escrita e vida, ou, melhor dizendo, escrita e vivência. [...] Em poucos meses, minha memória ficcionalizou lembranças e esquecimentos de experiências que minha família e eu tínhamos vivido, um dia. (Evaristo, 2018, p.12).

A leitura intertextual, em que um texto complementa e dialoga com o outro, deu origem ao debate, e as ideias circularam na roda de leitura. As palavras proliferaram, as reflexões surgiram e deram lugar, também, ao pensamento crítico. Ficção e realidade ampliaram o conceito de Escrivivência, trazido por Conceição Evaristo; os fragmentos do romance *Becos da Memória* demonstraram o quanto o narrador se confunde com o escritor. Consequentemente, o desejo de buscar palavras na tentativa de se dizer ou de se compreender, de pensar as circunstâncias que envolvem o dia a dia e os afetos que atravessam o viver silenciaram a roda. A escrita de si ganhou forma e colorido.

A respeito da importância da leitura da literatura e das ressonâncias que pode produzir, Todorov (2009) esclarece:

Conhecer novos personagens é como encontrar novas pessoas, com a diferença de que podemos descobri-las interiormente de imediato, pois cada ação tem o ponto de vista do autor. Quanto menos essas personagens se parecem conosco mais elas ampliam nosso horizonte, enriquecendo assim nosso universo (Todorov, 2009, p.80).

Permanecer à espreita, assumindo uma atitude de escuta atenta à experiência e deixando-nos atravessar pelos fluxos e intensidades de cada encontro, aponta para uma prática da qual novas paisagens emergem. Tais experiências de pesquisa são

geradoras de transformações e atingem tanto o grupo de pesquisados quanto o pesquisador.

Referências

- CAZES, L. Conceição Evaristo: a literatura como arte da 'escrevivência'. **O Globo**, Rio de Janeiro, 11 jul. 2016. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/cultura/livros/conceicao-evaristo-literatura-como-arte-da-escrevivencia-19682928>. Acesso em: 27 fev. 2024.
- DELEUZE, G. **Conversações**. Tradução de Peter Pál Pelbart. São Paulo: Ed. 34, 2008
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O que é filosofia?**. Tradução de Bento Prado Júnior e Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2005.
- EVARISTO, C. **Becos da memória**. 3. ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2017.
- KASTRUP, V. A cognição contemporânea e a aprendizagem inventiva. *In*: KASTRUP, V.; TEDESCO, S.; PASSOS, E. **Políticas da cognição**. Porto Alegre: Sulina, 2008.
- KOHAN, W. O. **Filosofia**: o paradoxo de aprender e ensinar. Tradução de Ingrid Müller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. Tradução de João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20–28, jan. 2002.
- LARROSA, J. **La Experiencia de la lectura**: estudios sobre literatura y formación. México; FCE, 2003.
- MACHADO, R. **Deleuze, a arte e a filosofia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2009.
- PANTALEÃO, M. I. C. **Da paisagem literária à escrita inventiva**. Rio de Janeiro: 2013. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, 2013.

PAZ, O. **O arco e a lira**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

SANTANA, T.; ZAPPAROLI, A. Dez perguntas para Conceição Evaristo – “A escrevivência serve também para as pessoas pensarem”. **Agência de notícias Itáú Social**, 9 nov 2020. Disponível em: <https://www.itausocial.org.br/noticias/conceicao-evaristo-a-escrevivencia-serve-tambem-para-as- pessoas-pensarem/>. Acesso em: 27 fev. 2024.

TEDESCO, S. Literatura e clínica: ato de criação e subjetividade. In: JÚNIOR, A. M., KUPERMANN, D., TEDESCO, S. (Orgs.). **Polifonias: clínica, política e criação**. Contra Capa Livraria. Mestrado em Psicologia da Universidade Federal Fluminense, 2005.

TEDESCO, S. Linguagem: representação ou criação. In: KASTRUP, V.; TEDESCO, S.; PASSOS, E. (Org). **Políticas da cognição**. Porto Alegre: Sulina, 2008.

TODOROV, T. **A literatura em perigo**. Tradução Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

O estudo de gêneros acadêmicos: uma experiência de formação de jovens pesquisadores no Colégio Pedro II

*Fabiana dos Anjos Pinto
Maria Cecília Sousa de Moraes*

Antes, o que nos move

Para nós, relatar uma experiência educacional de incentivo à pesquisa e à ciência, quando contextualizada no atual cenário brasileiro, de vulnerabilidades e de tantos desincentivos político-governamentais à pesquisa, muito nos emociona e, principalmente, nos (co)mova a compartilhá-la. E em tal mover, não vamos sós; ecoa Paulo Freire (1996, p. 106): “Me movo como educador, porque, primeiro, me movo como gente”.

No presente tempo pandêmico¹, amargamos o malcontente gosto ao constatar quão grave e fatal – e quem dera fosse apenas um modo de dizer – pode ser o destino de uma sociedade em que não se cultiva, como prática contínua, o investimento em pesquisa científica e, por extensão, em educação como bens inegociáveis de um povo. Conquanto tal discussão não seja o ponto central de nosso trabalho, não teríamos condições de seguir de modo alheio a ela, uma vez que o que temos para relatar passa, necessariamente, por uma concepção de reconhecimento de tais práticas como bens.

Acreditamos também que ter notícias de alguma ação possível nesse sentido amplia, sobremaneira, o perímetro das possibilidades; surte efeito propulsor em uma engrenagem social que, embora funcionando com dificuldades, não pode parar – a de formação de pesquisadores brasileiros. Nessa entrosa, insere-se a experiência de um Projeto de Iniciação Científica Júnior (PIC) no Colégio Pedro II.

Um começo: Grupo de Estudos em Ensino de Português e Literaturas (GEEPOL)

O PIC estabeleceu-se como uma das frentes de pesquisa, ensino e orientação do Grupo de Estudos em Ensino de Português e Literaturas (GEEPOL), que é o seu espaço de origem e vigente atuação. Por esse motivo, consideramos relevante contextualizar brevemente a história do grupo.

O GEEPOL nasceu de inquietações compartilhadas por uma grande parte de docentes de Língua Portuguesa e Literaturas do Colégio Pedro II (CPII), *campus* Realengo II, no ano de 2014. Dentre as discussões e reflexões realizadas na rotina pedagógica, observou-se que determinadas ponderações e modos de conceber o ensino de Língua Portuguesa (LP), e também a cultura escolar, davam contornos à necessidade de formação de um grupo de estudos permanente, no qual fosse possível discutir métodos e propostas de ensino de LP, entre os quais a essência se sustenta sob o seguinte tripé: *troca de experiências entre os pares – formação continuada do professor – oferta de uma formação crítica e humanista aos estudantes*. Essa base nos faz lembrar o que António Nóvoa, importante educador português, ressalta sobre a relevância do contínuo aprendizado docente. Segundo o autor, a formação continuada do professor é indissociável do ambiente escolar – lugar de práxis, de experimentação e de criação de saberes junto aos pares, principalmente. Isto é, o que temos, em Nóvoa e no GEEPOL, é a pujante aposta na relação com o outro no processo educativo, visto que esse não pode se dar só. Nas palavras de Nóvoa (2001):

A produção de práticas educativas eficazes só surge de uma reflexão da experiência pessoal partilhada entre os colegas [...] A experiência é muito importante, mas a experiência de cada um só se transforma em conhecimento através desta análise sistemática das práticas. Uma análise que é análise individual, mas que é também coletiva, ou seja, feita com os colegas, *nas escolas* e em situações de formação (Nóvoa, 2001, *s/p, grifo nosso*).

Nesse sentido, acredita-se que, por meio da reflexão, individual e coletiva, é possível cooperar para uma prática pedagógica reflexiva e consciente, capaz, portanto, de viabilizar um processo de ensino-aprendizado crítico no exercício da profissão docente.

Isso posto, o GEEPOL segue reforçando práticas e concepções que nos levam a trilhar o paradigma de uma docência reflexiva dentro da escola. Oportunamente, a seguir, comentaremos mais detidamente sobre o PIC 2019.

Rememorar caminhos: vivências aclarando percursos teóricos

Narrar experiências tantas vezes já relatadas por colegas e estudantes torna-se uma tarefa desafiadora, uma vez que um contar sobre o já-dito transforma experiências e memórias em elementos fundantes de novas formas de dizer, ensinar e pesquisar. Por isso mesmo, apresentar o relato sobre o PIC não seria possível sem antes enunciar que as ações propulsoras deste trabalho, em todos os anos, sustentam-se teoricamente em abordagens sobre a palavra. E essa percepção nos encontra somente neste momento, em que, já distantes do exercício do PIC de 2019, o aprendizado ilumina o que ficou para trás.

Como aprendentes dessa trajetória, podemos aqui mencionar que a palavra, tal como a encontramos em Paulo Freire (2019), pode ser lida também como “enunciado”, nos termos de Bakhtin (2010, 2011). Em sua proposta de uma “educação dialógica”, o educador brasileiro deixa como legado o ensinamento de que a palavra, estrutura dual, composta de “ação” e “reflexão”, é a matéria-prima do “diálogo”, atividade-essência de uma concepção crítica de educação, que dá a educadores e a educandos a oportunidade de “pronunciar o mundo”. Ora, nessa perspectiva, a palavra, sendo simultaneamente ação e reflexão, torna os usuários pronunciadores de um mundo outro, porque transformado.

Pensando também em Bakhtin, uma referência para os estudos contemporâneos sobre a linguagem, a palavra é reconhecida como

elemento constituinte de enunciados “relativamente estáveis”, sendo espinha dorsal dos “gêneros do discurso”² Assim, conforme o pensador russo, dominar um gênero é um comportamento social, o que significa dizer que o uso da palavra, sempre circunscrita e condicionada a um gênero, não existe fora da experiência, ou da ação, tal como entendida por Freire. Se, de acordo com concepções bakhtinianas, o enunciado precisa da prática em comunidades discursivas para comunicar, produzir um *saber-dizer para*, é preciso apreendê-lo e vivenciá-lo para não calar, e mais, para fazer refletir.

No que diz respeito ao ensino-aprendizado de língua materna no Colégio Pedro II, onde se realiza o PIC, os gêneros textuais embasam as ementas das etapas curriculares e as atividades pedagógicas, compondo um farto repertório para leitura e escrita do estudante em seu cotidiano escolar. Para além disso, em nossa prática docente, observamos uma demanda considerável de estudantes do *campus* Realengo II que têm demonstrado interesse em outra realidade de ensino, a universidade.

Essa vivência conduziu à percepção de que, se o estudante precisa fazer parte de nova comunidade, a academia, cuja matriz de produção de conhecimento é a Educação Superior, então o domínio discursivo a ela subjacente é diferente daquele referente à comunidade escolar, vinculada às particularidades e aos rituais da Educação Básica. Com esse cenário presente, ficou claro que, entre as possibilidades de trabalho com os gêneros textuais no colégio, deveria ser considerada a oferta do ler-escrever gêneros acadêmicos, oportunizando aos concluintes da Educação Básica uma transição tranquila para o Ensino Superior, visto que saber escrever a famigerada redação do ENEM, por exemplo, pode servir ao ingresso, mas não à permanência desses alunos na universidade.

Considerando esse contexto, o fato de apresentar aos alunos os gêneros acadêmicos ainda no colégio se tornou uma das ações que vai de encontro ao pensamento comum de que aquele que conclui a Educação Básica tem na escola a garantia de saber ler e escrever todo gênero de texto em qualquer situação comunicativa. Se o gênero é constructo da experiência, então as propostas e ações do

PIC visam oportunizar as vivências necessárias à leitura e à escrita de gêneros acadêmicos na Educação Básica. Para atender plenamente a esse propósito, buscamos em Carvalho (2012) uma das diretrizes das ações do PIC:

Considera-se, assim, que o desempenho acadêmico não é apenas uma questão de conhecimento de conteúdo, mas implica também saber compreender e produzir os textos em que se transmite tal conteúdo, que aprender esse conteúdo é sobretudo uma questão de linguagem, processo pelo qual a experiência se traduz em conhecimento [...] (Carvalho, 2012, p. 192).

Nesse sentido, Carvalho defende que a leitura e a produção de textos universitários podem ocorrer na escola, caso esta se apresente como *locus* em que se antecipem vivências do meio acadêmico. A nosso ver, apesar de o professor defender sua tese em solo lusitano, onde a Educação se desenvolve com percursos e efeitos bem diferentes do que acontece no Brasil, é possível abrir caminhos para esse tipo de trabalho, a depender da realidade institucional, da demanda dos alunos e dos projetos dos professores.

Pensando na forte influência de Carvalho no Projeto, não há como não reencontrar Street (2014), em cuja fonte bebeu o pesquisador português. Segundo Street, o “letramento autônomo” corresponde à concepção de ensino de língua e de texto centrado na “neutralidade” dessas materialidades, em relação às quais basta conhecer normas de escrita para que os usuários sejam considerados eficazes em sua comunicação. Já o que o pesquisador intitula “letramento ideológico” diz respeito a uma noção de escrita histórica e contextualmente situada, presente somente na e com a experiência: “quando participamos da linguagem de uma instituição, seja como falantes, ouvintes, escreventes ou leitores, ficamos posicionados por essa linguagem” (Street, 2014, p. 143).

Acreditamos, sobretudo, que, para além de “ficarmos posicionados” pela escrita, em função do contexto de produção subjacente, é necessário discutirmos com os estudantes sobre como a palavra tem o poder de nos fazer protagonistas, sujeitos

partícipes, das lutas e das conquistas institucionais. Assim, falar sobre o poder da palavra em sua dimensão escrita, na escola e na universidade, é uma oportunidade de fazer-saber ao aluno que a sua palavra mostra, a um só tempo, inclusão e liberdade, direito de ser e estar no mundo.

Por tudo isso, mais que uma preparação para o ingresso nas universidades, o PIC propôs-se a viabilizar um aprendizado com vistas à permanência desses estudantes no Ensino Superior, uma vez que escrever gêneros acadêmicos é, como sabemos, uma prática constante da comunidade discursiva universitária. Dito isso, passemos ao relato sobre o PIC – origem, edições e estrutura metodológica – com especificidades em relação à proposta de 2019.

O Projeto de Iniciação Científica Júnior: *locus* universitário dentro da escola

De 2016 a 2018³, os professores do GEEPOL submeteram versões do PIC nas quais se delineavam, de forma mais estrita ao universo acadêmico, propostas de ensino dos gêneros universitários, organizadas em módulos, de maneira que a cada docente do grupo caberia a regência de um deles. Em tais formulações, foram propostos os seguintes conteúdos acadêmicos: as diferenças entre a formação do saber escolar e o científico; a produção do saber na escola e na universidade; resumo; fichamento; resenha acadêmica; comunicação oral e o ensaio. Entre os gêneros abordados, o ensaio tem sido o escolhido para a elaboração do trabalho final.

As três edições do projeto, brevemente relatadas aqui, representam base firme em que se ancorou a versão de 2019 – sobre a qual discorremos na próxima seção.

O PIC 2019: caminhos da experiência

Na versão de 2019, mantivemos o processo de orientação acadêmica e a estrutura modular do projeto, a saber: *Módulo 1*,

introdução ao texto acadêmico; *Módulo 2*, fichamento; *Módulo 3*, resenha acadêmica; *Módulo 4*, ensaio acadêmico; e *Módulo 5*, comunicação oral, com orientação para apresentação do trabalho final. Importante frisar que, durante o *Módulo 1*, foram apresentados aos estudantes os critérios e as orientações para a escolha dos temas de preferência, bem como as linhas de pesquisa do GEEPOL. Como próximo passo, os estudantes elaboraram o título provisório de seu trabalho, a justificativa do tema e a sugestão de dois nomes para orientação.

Quanto aos objetivos, priorizamos os aspectos acadêmicos e os interesses de pesquisa dos candidatos, possibilitando que apresentassem temas relacionados às suas vivências. Para tal, informamos, no processo seletivo, que a escolha de temas ocorreria a partir de dois critérios interrelacionados: o interesse de pesquisa por alguma subárea da grande área de Letras; e o vínculo da pesquisa com algum episódio ou aspecto da vida pessoal do estudante, ou seja, sua motivação impulsionada por sua biografia.

Um fator relevante da edição de 2019 foi o processo de seleção de alunos, com destaque para um novo documento solicitado: a carta motivacional. Esse documento nos possibilitou conhecer mais de perto o perfil de quem se candidatava àquela edição. Segundo o que constatamos com a leitura da maioria das cartas, a trajetória biográfica dos estudantes sinalizava que o projeto era a única oportunidade para que eles preparassem o seu percurso acadêmico para o ingresso na universidade. Verificamos, inclusive, que o gosto pela leitura desde os anos iniciais – traço comum entre os candidatos – era um estímulo para descobrir novas formas de pesquisar e ler sobre os seus temas de preferência.

Como tradição no Colégio Pedro II, a culminância do PIC seria a participação na *VI Jornada de Iniciação Científica Júnior*⁴, prevista para abril de 2020, dia da aula inaugural, no *campus* São Cristóvão II. No entanto, fomos interrompidos pela pandemia de Covid-19, não sendo possível a realização do evento.

Quando do retorno institucional, em setembro de 2020, as professoras e os alunos do PIC 2019 criaram o evento *Roda de*

conversa: o ler-escrever gêneros acadêmicos na Educação Básica, ensaiando escritas acadêmicas. A Roda de Conversa, realizada no formato remoto, em 18/12/2020, teve como objetivo a apresentação dos trabalhos finais, bem como a troca de experiências sobre o processo de orientação e de escrita acadêmica. Durante a escuta desses trabalhos, verificamos que o PIC 2019 foi marcado pela beleza de testemunharmos o nascimento da pesquisa acadêmica, gestada a partir de temas do universo dos discentes, o que os levou ao aprendizado de que não existe separação entre a vida e a pesquisa acadêmica.

Encerramos esta seção de nosso relato com a mostra dos temas dos ensaios:

I- *A precarização do trabalho na era dos aplicativos* – Clara Assaad S. Moreira da Rocha; II - *O ethos nordestino no Sudeste brasileiro: uma construção baseada no preconceito sociolinguístico* – Eslen Silva de Andrade Brito; III- *O papel da literatura no desenvolvimento pessoal dos alunos do Colégio Pedro II* – Nathalia Gonçalves Aragão Barbosa; IV- *Análise da intencionalidade discursiva na literatura contemporânea das décadas de 60 a 80: a importância da escrita como ferramenta política no Brasil* – Mauro Melo de Sousa; V- *A correlação entre sociedade e literatura nos contos de sereia* – Sabrina D. de Oliveira; VI- *Os desafios para a formação do leitor brasileiro na era digital* – Stephanie Cristina Brito do Nascimento.

Considerações finais e inacabamentos

Nada passa, nada expira/O passado é/ um rio adormecido
(José Eduardo Agualusa)

De tudo, fica a certeza de que começamos, o marco de uma nascente. Depois que um rio corre, e o perdemos de vista, todos os caminhos tornam-se afluentes. Nestas considerações finais, encontramos nos versos de Agualusa, escritor e jornalista angolano, leito para refletir sobre o que nos passou nessa experiência educacional, quando de seu sono acordada por

memórias e palavras. E, aqui no relato, para nós, também a experiência de um dizer, que é sempre um semidizer, dada a impossibilidade de tudo relatar.

Oportunizar que estudantes de escola pública iniciem a prática de uma postura científica de se colocar na vida, isto é, exercendo a curiosidade, a pesquisa e a criticidade para além da vida acadêmica, contempla as expectativas cultivadas ao longo dessa etapa inicial da trajetória de formação de pesquisadores brasileiros. Nessa experiência de PIC no Colégio Pedro II, enfatizamos a importância de insistir na escola como espaço de formação de pesquisadores e, também, de formação continuada de professores, de modo que *ação* e *reflexão* possam figurar no mesmo *locus* educativo, em simbiótica interação.

Quanto à específica oferta de ensino dos gêneros acadêmicos na Educação Básica, a aprendizagem que se deu está sob o seguinte tripé: o desenvolvimento das competências de leitura e escrita; a vivência de uma formação humanista e o incentivo à prática contínua de ver a vida pelo viés da pesquisa e da ciência. Com esse processo, viabilizado pela demanda do estudante, pela realidade institucional e pelo engajamento docente, a travessia do mundo da escola para o da academia se dá em percurso sereno, porque, mais do que adentrar nas universidades, lá o estudante consegue seguir o curso do seu rio. Nesse sentido, depois da experiência de iniciação aos gêneros acadêmicos, ganham-se: a realidade da escrita potencialmente crítica, apartada da reprodução de conteúdos; a prática do estudo orientado e, portanto, coconstruído entre alunos e professores; além do aprendizado iniciado sobre o *modus operandi* da vida acadêmica.

Entre todas as conquistas da comunidade escolar com esse trabalho, um destaque: a inclusão. Incluem-se, de um lado, aqueles que acreditam na universidade como lugar de transformação e progresso social; e, de outro, os que, dentro da escola, sentem-se em um não-lugar por se situarem na fronteira entre Educação Básica e Ensino Superior. O projeto, como abrigo para ambos os públicos, também tem sido lugar de estímulo e de acolhimento.

Por fim, esse projeto se desenha, principalmente, por acreditarmos que é por meio dele que se fundam e se potencializam existências, seja de pesquisas, seja de pesquisadores. Isso porque se trata de um projeto sobre linguagem, mas não só; é um projeto sobre vidas, fazendo coro ao entendimento de que: “A linguagem e a vida são uma coisa só. [...] E como a vida é uma corrente contínua, a linguagem também deve evoluir constantemente”⁵ (Rosa apud Lorenz, 1983 [1965], p. 83).

Referências

- AGUALUSA, J. E. **O vendedor de passados**. Rio de Janeiro: Gryphus, 2004.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- CARVALHO, J. A. B. A promoção de competências de escrita de estudantes de estudantes do ensino superior. In: CARVALHO, J. A. B.; BARBEIRO, L. F.; PEREIRA, L. A.; SILVA, A. C. da. (Orgs.). **Aula de língua**: interação e reflexão. Braga: Universidade do Minho Editora, 2012. p. 181-207.
- CARVALHO, J. A. B. Literacia académica: da escola básica ao ensino superior – uma visão integradora. **Letras & Letras**, Uberlândia, v. 29, n. 2, 2013.
- FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade**. 5 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 41. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

LORENZ, G. Diálogos com Guimarães Rosa (1965). In: COUTINHO, E. F. (Org.). **Guimarães Rosa**. Coleção Fortuna Crítica, v. 6. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1983, p. 62-97.

NÓVOA, A. Professor se forma na escola. **Nova Escola**, 2001.

RODRIGUES, J. do N.; PINTO, F. dos A.; LANNES, J. P. Um relato sobre a experiência de ensinar o ler-escrever gêneros acadêmicos na educação básica. In: PROALE. **Sede de Ler**, Niterói, p. 16-22, 01 set. 2018.

RODA DE CONVERSA: **o ler-escrever gêneros acadêmicos na Educação Básica, ensaiando escritas acadêmicas**. Rio de Janeiro, 2020 (61 minutos). Transmitido ao vivo em 18/12/2020. Jiti-si meet. Disponível em: <https://www.dropbox.com/s/g9vwfydb3orkbst/rodadeconversageepol%20on%202020-12-18%2014-22.mp4?dl=0>. Acesso em: 28 fev. 2024.

STREET, B. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Tradução de Marcos Bagno. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

Notas finais

1 Texto escrito nos anos de 2020 e 2021, durante a pandemia de COVID-19.

2 Entre nós, renomeados “gêneros textuais”, uma opção de uso dessa expressão pela equipe de Língua Portuguesa do Colégio Pedro II, para o exercício pedagógico cotidiano.

3 O relato pormenorizado das edições de 2015 a 2017 encontra-se em RODRIGUES, J. do N.; PINTO, F. dos A.; LANNES, J. P. Um relato sobre a experiência de ensinar o ler-escrever gêneros acadêmicos na educação básica. In: PROALE. **Sede de Ler**, Niterói, p. 16 - 22, 01 set. 2018.

4 Tradicional evento, aberto à comunidade escolar, que se destina a apresentar as produções acadêmica e artística dos alunos do Colégio Pedro II.

5 Guimarães Rosa, em entrevista a Günter Lorenz. Gênova, janeiro de 1965.

Aprendizagem, mediação e produção acadêmica na modalidade de EaD: fundamentos embaixadores e algumas conquistas

*Carolina Emília da Silva
Maria Evanilda Tomé Valença*

Ao longo de todo o período pandêmico, que nos forçou o distanciamento social devido aos efeitos gerados pela covid-19, e para além dele, o estar na escola e a atuação docente foram temas diversas vezes colocados em pauta nas mídias e nas próprias instituições de ensino. Aprendemos que, muito mais do que estar presente fisicamente, precisamos reaprender a aprender. Mas pensar o reaprender a aprender, enquanto processo de apropriação de saberes específicos, nos impõe a algumas considerações que se iniciam com a reflexão sobre o processo de como se dá a aprendizagem, entendendo que o papel de aluno e de professor deva ser constituído por via de mão dupla.

No contexto da atuação docente, o processo de aprendizagem do professor contempla conhecimentos variados que vão desde o *saber* ao *saber-fazer*, saberes esses que contribuem tanto para sua formação profissional docente quanto para seu processo de ser e de existir nesta sociedade. E, considerando que, no tocante ao processo de formação do professor, a noção de aprendizagem contempla saberes de diferentes ordens, é preciso compreender tal noção no interior do próprio processo de formação, enquanto reflexão teórico-crítica no contexto e no acontecimento da própria práxis. Ou seja, para que se possa compreender a natureza da aprendizagem, é preciso, como diz Tardif (2001, p. 17), “relacioná-la com as situações concretas do trabalho docente”.

Nessa perspectiva, Bruno (2021) argumenta que o processo de aprendizagem abarca necessariamente aspectos sociais, afetivos e

cognitivos, uma vez que a aprendizagem só ocorre a partir das ações e reflexões de todos os sujeitos envolvidos, num movimento de troca por meio do qual se buscam as soluções dos problemas, bem como se produzem novos caminhos e recursos. Assim, na esteira de Tardif (2001) e de Bruno (2021), entendemos que a aprendizagem se dá por meio da experiência concretamente vivenciada em situações de interação, isto é, com o atravessamento do outro, e que a materialização da aprendizagem, via interação, se dá por intermédio da linguagem, doravante, “língua(gem)”. Entendemos que o uso do termo “língua(gem)”, além de se referir à linguagem num sentido mais amplo, refere-se também à língua no sentido particular, enquanto idioma de um povo.

Bakhtin/Volochínov (1997, 2010) concebe a língua(gem) como o lugar onde os sujeitos interagem, expressando suas ideias e valores constituídos de modo histórico, social e cultural. Isso porque, defende esse estudioso, que a língua(gem) é uma atividade humana por meio da qual os sujeitos se apresentam impregnados de seus valores ideológicos e de suas apreciações, afetando e sendo afetados. Portanto, é nesse contexto que se instaura o “Dialogismo”. Para Bakhtin, tudo aquilo que é dito por um determinado sujeito é afetado/atravessado, em forma de diálogo crítico, e posicionado por outros dizeres de outros e do mundo. Segundo ele, os enunciados só se constituem no contexto do diálogo crítico com outros enunciados, outros dizeres. E, nesse caso, não se trata do diálogo em si, mas no que lá ocorre, pois falar em relações dialógicas não é a mesma coisa que falar de meras relações interindividuais ou meras relações sociais pautadas no diálogo em si, mas na ação crítica, participativa e posicionada dos sujeitos, que ocorre nas interações verbais. Justamente por isso, Bakhtin (1997) chama as relações de diálogo entre as pessoas e entre os textos de “relações/interações dialógicas”, por ser ali o lugar de confronto de ideias, de comparação de vivências, de concordância, de disputa, de apaziguamento; enfim, por ser ali o lugar de se construir posicionamento(s) em relação ao que se diz e ao que os outros dizem.

Paulo Freire (1995, p. 74) contribui para o enriquecimento dessa reflexão, defendendo que “não há comunicação sem dialogicidade e a comunicação está no núcleo do fenômeno vital”, onde, portanto, a comunicação é vida e fator de mais vida.

Trata-se de um bom momento de compartilharmos aqui uma experiência de mediação a distância e, por que não dizer, de processo avaliativo de vida, vivenciado em uma das disciplinas oferecidas em um curso de licenciatura em Pedagogia, na modalidade a Distância de uma universidade federal, cuja maioria das disciplinas possui dois tipos oficiais de avaliação, sendo duas Avaliações a Distância (AD), realizadas no formato on-line, e duas Avaliações Presenciais (AP), realizadas nos polos regionais, que são a referência física da universidade no município que o estudante escolheu para estudar, e onde o estudante encontra o apoio administrativo e orientações pedagógicas necessárias aos seus estudos.

A atividade aqui compartilhada possui o título de *Exercício Mapa Conceitual*. Como o próprio título sinaliza, ela teve o objetivo de instrumentalizar os(as) alunos(as) da disciplina para uma de suas AD a qual requeria, para sua realização, o conhecimento da ferramenta Mapa Conceitual. Assim, a referida AD deu-se em formato de “Fórum de Discussão”, sendo solicitadas cinco ações, em que o(a) estudante deveria:

- *escolher* um trecho considerado importante de ser compartilhado em sua postagem do Fórum em questão;

- *transcrever* literalmente, na postagem, o trecho escolhido, identificando, ao final e entre parênteses, a aula e a página de onde o trecho foi retirado;

- *extrair* do trecho selecionado a sua “questão focal” (linguagem usada nas atividades com mapas conceituais), a fim de que ela fosse o fio condutor para a explicitação/apresentação do assunto/conteúdo desse trecho escolhido;

- *apresentar* o conteúdo do trecho escolhido em um Mapa Conceitual, seguindo as orientações do Material de Estudo Complementar disponibilizado. O(a) estudante poderia escolher o

modo de construir o seu mapa: em *Power Point*, por algum aplicativo (disponibilizamos alguns) ou até mesmo de forma manuscrita em uma folha de papel; salvar no computador a imagem do Mapa Conceitual elaborado e compartilhá-la no Fórum, logo abaixo do trecho transcrito.

- *explicar*, com suas próprias palavras, o conteúdo/assunto apresentado em seu Mapa Conceitual, utilizando o recurso de gravação em áudio (prática já comum em atividades de Fórum na disciplina).

Após os devidos esclarecimentos, passemos para a atividade de Fórum – “Exercício Mapa Conceitual”, que será aqui objeto de análise e que se refere a uma proposta de exercício prévio de uso do Mapa Conceitual, em preparação para a AD futura, acima mencionada, sendo explorados conteúdos tratados na disciplina, utilizando a ferramenta Mapa Conceitual, com a seguinte orientação:

Olá, turma!

Como já sabem, nossa Avaliação a Distância será um Fórum de Discussão. E, para contribuir, disponibilizamos um material de título “Estudo Complementar prévio em preparação para a AD: aprendendo a construir um Mapa Conceitual”. Esse material é importante porque, para desenvolver uma das ações do Fórum da AD, usaremos o Mapa Conceitual como ferramenta. Então, convidamos vocês a exercitarem a construção de um Mapa Conceitual, pois é praticando que se aprende.

A partir das orientações foi destacado que a atividade de “Exercício – Mapa Conceitual” não seria obrigatória e, portanto, sem garantia de participação dos(as) estudantes. Apesar disso, três dias após a atividade ter sido aberta, uma aluna (M) fez a postagem de sua atividade. A partir da conversa dialógica estabelecida entre nós e essa aluna, outros alunos também acabaram postando suas atividades, as quais, por questão de espaço textual, não poderão ser tratadas aqui. Por ora, focalizemos o processo de interação ocorrido

com a aluna “M” e a tutoria a distância responsável pelo trabalho de mediação pedagógica docente.

A primeira postagem de “M” constituiu-se apenas de um “Boa noite” acompanhado de um arquivo anexado, de título “*Mapa.pdf*”, ou seja, sem considerar a orientação de deixar tudo à mostra. Ao abrirmos o arquivo, vimos que a aluna havia feito a transcrição de um trecho do material didático composto de sete linhas, sem apresentar as referências da aula e a página em questão, conforme havia sido solicitado. Sobre o Mapa Conceitual por ela apresentado, verificamos: *a*) que o conteúdo nele expresso não dava conta de tudo o que continha o trecho escolhido (estava muito simples e com poucas palavras); *b*) que algumas das características da ferramenta Mapa Conceitual (apresentadas no estudo complementar e exemplificadas na postagem da tutoria a distância) não haviam sido contempladas (questão focal, palavras de ligação, etc.); *c*) que M não havia apresentado suas explicações gravadas em áudio (prática já vivenciada em fórum anterior). Contudo, mais do que apontar os problemas, nosso foco era o de aproveitar essa oportunidade de exercício para proporcionar reflexões que favorecessem o aprendizado de todos(as). Esse direcionamento vem ao encontro da concepção de dialogismo assumida neste texto e no trabalho da disciplina, concepção essa que valida o fato de o processo de ensino-aprendizagem estar também articulado aos aspectos afetivos concernentes à chamada “linguagem emocional”.

Conforme Bruno (2021, p. 78), “quando as emoções são alteradas ou quando são induzidas determinadas emoções, o ambiente ou o espaço operacional – lócus pedagógico – se redimensiona e, conseqüentemente, interfere e transforma o processo reflexivo e as ações entre os sujeitos sociais”. Também, conforme já visto em Bruno (2021), o trabalho de mediação docente, longe de ser ingênuo, traz em si um propósito a ser alcançado. Nesse caso, o uso da linguagem emocional por parte do mediador pedagógico poderá proporcionar a “ambiência para que emoções e sentimentos sejam desvelados”, de modo a “convergir em aproximação, reciprocidade e interação”. Assim, a linguagem

emocional pode “provocar, instigar, induzir e contagiar”, abrindo ambiência para a cocriação e para a possibilidade de “construções e reflexões mais complexas” (Bruno, 2021, p. 80-81).

Primeiramente, demos início ao nosso trabalho de mediação pedagógica docente com M, exaltando e atribuindo valor positivo à sua participação, bem como demonstrando reconhecimento e importância à postagem por ela realizada, justificando, inclusive, a necessidade de reproduzi-la, no corpo da mensagem, para que ficasse bem visível a todos (reproduzimos o trecho escolhido acompanhado das referências, bem como a imagem do Mapa conceitual apresentado). Assim, apresentamos nossa primeira postagem/conversa em retorno à aluna, informando como havia ficado bacana o seu Mapa Conceitual. Chegamos a dizer que ela tinha “arrasado”, e que tornamos bem visível o exercício prático realizado.

Na sequência, nosso propósito foi justamente o de aproveitar a oportunidade dessa atividade/exercício para favorecer o aprendizado e, nesse caso, fazendo uso de uma linguagem afetiva, com empatia e acolhimento, na busca de aflorar o sentimento de pertença àquele espaço de aprendizagem e, a partir daí, instigar o fazer mais e melhor, para si próprio e para os outros. Assim, procuramos continuar nossa conversa com M, buscando desafiá-la a engajar-se mais responsivamente e com mais pertencimento àquela situação. Esclarecemos assim à aluna M que só faltava colocar a QUESTÃO FOCAL. Informamos que a aluna deveria rever, no Material de Estudo complementar, como fazer isso, e apresentamos um desafio para explicar em áudio o que havia apresentado no Mapa Conceitual.

M tomou o desafio para si, engajando-se nele com responsividade, fazendo-se pertencer àquela nova situação. E no dia seguinte dessa nossa postagem, ela nos enviou o seguinte retorno: que havia aprimorado o mapa conceitual e gravado o áudio, informando que foi um maravilhoso exercício, e se demonstrou agradecida pela experiência.

Dessa vez, o Mapa Conceitual apresentado pela aluna mostrou-se muito mais completo, no que diz respeito tanto ao seu

conteúdo (muito mais articulado ao trecho escolhido) quanto às características da ferramenta Mapa Conceitual (com a inserção de palavras e frases de ligação, articulando melhor as ideias). Além disso, ela apresentou a gravação em áudio, explicando ainda mais a atividade postada.

As trocas interativas de M com a mediadora docente contribuíram para que ambas se reconhecessem como sujeitos que aprendem e ensinam, em contextos dialógicos instaurados. É possível relacionar essas atitudes de M e da tutoria ao que Bakhtin (1997, 2010) denomina atitudes dialógicas caracterizadas como “atitude responsiva”, por meio das quais se produzem/instauram sentidos dialogicamente, via linguagem. Isso também se refere ao que reflete Freire (1987) sobre a necessária consciência de incompletude – nossa e dos outros – para nos levar à ação: uma ação que não se dá sobre os outros, mas com os outros que conosco repartem a existência.

Apesar de a experiência avaliativa compartilhada na utilização do *Mapa Conceitual* ser genuína, bem como corresponder a uma atividade possível e realizada, é preciso deixar claro que nem tudo tem sido fácil na ação educativa da modalidade a distância, em nosso país. O partilhar, no sentido de renunciar aos próprios individualismos e às concepções de si em prol do outro, favorecendo a coparticipação e a coautoria, não tem sido tarefa fácil ao cotidiano educacional em seu todo, especialmente, ao Ensino Superior a distância, que apresenta um desenho educacional repleto de controvérsias e desafios.

Um dos princípios que regem os parâmetros de qualidade da EaD no Brasil é o da *participação democrática de todos os sujeitos envolvidos no processo* (Art. 2º do CNE de 11/03/2016). Por essa ótica, também é pertinente entender que todos os atores responsáveis pelo processo pedagógico na EaD (professores coordenadores e os denominados “tutores”, incluindo o estudante) devam também ser considerados como pertencentes legítimos do processo pedagógico colaborativo dos cursos, sem os vícios hierárquicos e danosos comumente percebidos.

Particularmente, no Estado do Rio de Janeiro, temos o Consórcio CEDERJ¹, instituição responsável por coordenar a ação das universidades públicas da educação superior na modalidade a distância do Estado, com oferecimento de cursos gratuitos, autorizados e reconhecidos pelo MEC, nos quais a forma de acesso se dá por meio de vestibulares semestrais. Atualmente, grande parte de suas aulas são baseadas em material autoinstrucional que é disponibilizado ao aluno no formato de material didático impresso (livros), bem como em formato digital postado nas salas de aula virtuais de cada disciplina, na plataforma Moodle que as hospeda.

Os dados do Censo EAD Brasil 2019-2020, resultados do Relatório Analítico de Aprendizagem a Distância no Brasil, publicado pela Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED), demonstram que as Instituições de Ensino Superior estão avançando em direção à proposta de um ensino híbrido, por meio da oferta de disciplinas a distância e da flexibilização da carga horária nos percursos formativos, utilizando-se de metodologias e tecnologias que proporcionem e disponibilizem materiais instrucionais em ambientes virtuais, bem como que favoreçam o atendimento por parte da equipe (professores e os intitulados “tutores”², que realizam a mediação em atividades práticas nos ambientes presenciais ou on-line).

Contudo, tal avanço ainda se encontra muito distante de uma proposta verdadeira de *mediação partilhada*, como nos termos de Bruno (2021). Isso porque as relações trabalhistas favoráveis a tal tipo de interação estão longe de proporcionar condições efetivas de trabalho, tanto aos “professores” (coordenadores de disciplina) quanto aos chamados “tutores”, que sofrem o mesmo processo de precarização, ou pelo vínculo precário de trabalho que estabelecem com os cursos (no caso dos coordenadores de disciplina) ou pelo vínculo com a própria instituição universitária (no caso dos “tutores”), o que pouco ou nada favorece uma prática pedagógica efetiva e de qualidade.

Considerações finais: pouco a concluir sobre o muito ainda a conquistar

Ao longo deste texto, procuramos refletir a respeito de ações pertinentes e necessárias ao processo de ensino-aprendizagem democrático e de qualidade, no contexto da educação superior a distância, tendo como foco a produção acadêmica dos estudantes e a mediação interativa-dialógica. Para tanto, optamos por dividir o bloco da reflexão propriamente dita em duas partes: uma para compartilhar algumas conquistas a partir das fontes teóricas tomadas como base e outra para denunciar os grandes desafios ainda longe de serem alcançados, na modalidade a distância.

Assim, na primeira parte da reflexão propriamente dita, ancoradas em nossas fontes teóricas, compartilhamos uma pequena amostra representativa de algumas conquistas alcançadas. Essa amostra se referiu a uma experiência de mediação – professor/tutor e aluno – em uma atividade formativa que contou com o suporte da ferramenta Mapa Conceitual. A análise dessa experiência nos permitiu confirmar o já defendido por Bruno (2021), neste trabalho, a respeito das intenções do professor no trabalho de mediação docente: que o docente, longe de ser ingênuo, traz em si um propósito a ser alcançado; e que esse propósito só poderá ser viabilizado por meio de uma prática partilhada e dialógica, proporcionando um caminhar consciente e responsivo, em busca de experiências que tenham significados concretos no processo de ensino-aprendizagem. A experiência compartilhada, apesar de ser considerada exemplo de mediação dialógica docente e também de possível mediação partilhada, está longe de se tratar de modelo perfeito. Com ela, nossa intenção foi apenas a de demonstrar que, mesmo com todas as adversidades enfrentadas no cotidiano pedagógico docente da EaD, é possível também experimentar a partilha como metodologia eficaz, no alcance das aprendizagens.

No entanto, não queremos, jamais, que essa experiência compartilhada contribua para camuflar ou desvirtuar a necessária

crítica a ser atribuída à realidade precarizada sofrida por aqueles que atuam na modalidade de EaD em nosso país. Por isso, na segunda parte da reflexão propriamente dita, procuramos deixar claro que a realidade de conquistas alcançadas em nosso cotidiano docente (a exemplo da amostragem compartilhada) está longe de ser representativa de uma prática docente de sucesso, respeitada e de direitos preservados, tanto no curso superior a distância em que atuamos como na grande maioria dos demais cursos desta modalidade. Essas experiências vivenciadas ocorrem sob a égide de uma realidade de precarização cotidiana e constante na EaD, realidade que precisa ser fortemente combatida.

Nesse sentido, procuramos nos juntar àqueles que denunciam essa recorrente precarização, pois, para muito além das conquistas, há muito mais desafios a serem enfrentados e muitos paradigmas e preconceitos a serem quebrados. Tudo isso porque, longe de ser um campo pacífico e sem atravessamentos que dificultam o processo, a realidade da Educação a distância em nosso país, como já dito, ainda possui um desenho institucional que não favorece, aos participantes desse processo (coordenadores, professores, alunos e técnicos), uma ação de fato dialógica e justa, quanto às relações e condições mínimas para trilhar rumo à fundamental solidificação do ensino público de qualidade.

Para além do que foi refletido neste texto, entendemos que a educação pós-pandemia precisará sofrer rupturas em seus modelos tradicionais, em virtude da experiência global da aprendizagem on-line provocada pelos efeitos da covid-19 – ainda mais quando os dados obtidos pelo Censo MEC/ INEP de 2019-20 demonstram que o número de estudantes ingressantes em cursos de graduação na modalidade a distância (ou híbrida) vem aumentando em grandes proporções nesses últimos anos, principalmente pós-pandemia. Esse é um dado preocupante que nos desafia a refletir sobre a realidade das práticas de ensino-aprendizagem utilizadas pela chamada educação on-line, a partir do entendimento de que somente com a revisão dos modelos de ensino, das interações e participações, da utilização de novas metodologias e tecnologias, e dos investimentos

concretos na força de trabalho desta modalidade, conseguiremos de fato atingir os princípios estabelecidos para a educação superior em nosso Estado e país, sob o tripé que a consolida e identifica – Ensino, Pesquisa e Extensão. Até mesmo porque acreditamos em uma modalidade de ensino pautada nos princípios da educação, e não somente do ato isolado de ensinar.

Referências

- ALMEIDA, M. E. Educação a distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.29, n.2, p. 327-340, jul./dez. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/dSsTzcbQV95VGcf6GJbtpLy/?format=pdf&lang=pt>. Acesso: 25 jul.2022.
- Censo EAD.BR: relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2019/2020 = Censo EAD.BR: analytic report of distance learning in Brazil 2019/2020/[organização] ABED – Associação Brasileira de Educação a Distância; Camila Rosa (tradutora). Curitiba: InterSaber, 2021. Disponível em: http://abed.org.br/arquivos/CENSO_EAD_2019_PORTUGUES.pdf. Acesso em: 20 abr. 2022.
- BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 14ª ed. São Paulo: Hucitec, 2010.
- BRUNO, A. R. **Formação de professores na cultura digital: aprendizagens do adulto, educação aberta, emoções e docências**. Salvador: EDUFBA, 2021.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1995.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17ª. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.
- MELLO, G. N. **Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político**. São Paulo: Ed. Cortez, 1985.

MILL, D. R. S. Sobre o conceito de polidocência ou sobre a natureza do processo de trabalho pedagógico na Educação a Distância. In: **Polidocência na Educação a Distância** - múltiplos enfoques. São Carlos: UFSCar, 2014.

SANTOS, E. **Pesquisa-formação da cibercultura**. Santos Tirso PT: White books, 2014.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação docente**. Petrópolis: Vozes, 2001.

Notas finais

1 O Consórcio CEDERJ foi instituído em 1999, por meio de documento gerado por uma comissão composta por dois membros de cada universidade pública deste Estado, juntamente com a Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia e Inovação (SECTI).

2 No Estado do Rio de Janeiro, a Lei nº 8.030, de 29 de junho de 2018 propõe o veto sobre a utilização do termo “tutor” para o exercício das atividades de acompanhamento das disciplinas ofertadas na educação à distância e dá outras providências.

Considerações em torno do ato de tornar-se pesquisador: uma análise documental acerca da formação do discente-pesquisador nos cursos de licenciatura em Letras e Pedagogia

Rafaela Garcia Estrela

Samanta Henriques Pinto

Taissa Rodrigues Barbosa Vieira

Franciele Santos de Faria

Palavras iniciais

Pesquisar é uma atividade científico-acadêmica que requer dos/as estudantes o domínio de um conjunto de habilidades essenciais para a efetivação da prática. Sua importância, em nível macro, está na possibilidade do progresso em vários campos sociais e, em nível micro, em se tratando de curso de licenciatura, na formação de professores pesquisadores, comprometidos em refletir criticamente sua práxis.

A esfera acadêmica é baseada em uma estrutura que articula o ensino, a pesquisa e a extensão, sendo estes considerados como elementos fundamentais para a formação humana e atuação social dos/as universitários/as. Nas concepções de Severino (2016), tais eixos do ensino superior precisam estar articulados entre si, como pontos fundamentais para a formação e desenvolvimento de ações situadas histórica e socialmente, contribuindo para a superação dos desafios postos à humanidade.

No que tange à formação docente, é imprescindível ressaltar, ainda, que a pesquisa se torna um fator necessário para o desenvolvimento de uma práxis docente fundamentada na curiosidade, visão crítica e questionadora do mundo. A pesquisa é, então, uma das ferramentas humanas que permite a transformação da realidade, a partir da produção do conhecimento e do

rompimento da reprodução da ideologia dominante (Freire, 1996), presente, inclusive, na esfera acadêmica.

O desenvolvimento de um perfil pesquisador, ao longo da formação docente, deve ser considerado no seu aspecto processual, de modo que os/as licenciandos/as tenham, de fato, uma experiência vívida com o ato de pesquisar e produzir conhecimento em seus processos de aprendizagem. Para tanto, é necessário ter uma articulação com outras experiências e saberes que são essenciais para a constituição do saber científico, inclusive no que diz respeito aos letramentos acadêmicos, especificamente às práticas de leitura e escrita.

Nessa perspectiva, a socialização de conhecimento acontece por meio dos gêneros discursivos acadêmicos, que cumprem a sua função social, a partir do momento em que começam a ser produzidos na esfera acadêmica com o desenvolvimento das práticas letradas, as quais incidem, diretamente, na formação dos docentes da Educação Básica, fornecendo-lhes subsídios para uma abordagem crítica. Assim, letrar-se academicamente, em um curso de licenciatura, é garantir uma formação de qualidade para aqueles que atuarão em sala de aula.

Ao colocarmos em prática as nossas ações como pesquisadoras, buscamos investigar as condições de letramento acadêmico e a inserção dos/as licenciandos/as na pesquisa e na esfera acadêmica, objetivando refletir sobre a formação do discente-pesquisador dos cursos de Letras e Pedagogia em diálogo com os documentos institucionais, como os Projetos Pedagógicos de Curso e a Política Institucional de Formação de Professores da Universidade Federal Fluminense (UFF), já analisados anteriormente na pesquisa intitulada *Principais desafios de licenciandos/as de Pedagogia e Letras da Universidade Federal Fluminense, campus Gragoatá, nas práticas de leitura e escrita de gêneros discursivos acadêmicos*, coordenada pelas pesquisadoras Jéssica do Nascimento Rodrigues e Fabiana Esteves Neves.

Em suma, este capítulo está dividido, além desta seção, *Palavras iniciais*, cujo intuito é apresentar ao nosso leitor o que nos

interessa destrinchar, nas seções: *Caminhos teóricos-metodológicos; O que dizem os PPCs sobre as práticas letradas na esfera acadêmica?; A formação de Professores e a Política Institucional da UFF: uma breve análise e (In)Conclusões e continuidade da pesquisa.*

Caminhos teóricos-metodológicos

Utilizaremos a abordagem de Mikhail Bakhtin (2011) e o Círculo, no que se refere à dimensão dos Estudos da Linguagem, e os estudos feitos por Rodrigues e Souza (2020) sobre a existência de um *ethos* universitário para elucidar nossas discussões sobre a formação do professor-pesquisador e as práticas de leitura-escrita acadêmicas.

A linguagem é fundamentalmente humana, e o texto é fundamentalmente enunciado concreto, sendo o dialogismo uma interlocução entre sujeitos (Bakhtin, 2011). Os discursos que produzimos socialmente são constituídos por nós, seres sociais, que assumimos papéis sociais, envolvidos em uma esfera espaço-temporal, na qual produzimos enunciados em alteridade com outros sujeitos, papéis, tempos e vozes outras. Desta forma, compreende-se que a relação estabelecida a partir desse consenso é o que resulta no processo de criação verbal do texto-enunciado (Bakhtin; Volochínov, 2010).

Os gêneros discursivos assumem, a partir dessa perspectiva da linguagem, uma função social (intencional e situada) que estabelece redes de diálogo entre os sujeitos e que tem o compromisso de expandir os conhecimentos produzidos pelas atividades humanas. Muitas vezes, os gêneros discursivos acabam por se tornar lugar de disputa entre os significados das palavras (transformadas em signos), com aporte físico-material e sócio-histórico (Geraldi, 2013). Cada gênero é produzido em uma esfera social (dotada de fatores sociais, históricos e polifônicos) e assume um conteúdo, uma forma e um estilo (Bakhtin, 2011).

Pensando na formação de licenciandos como futuros atores docentes-pesquisadores e nas práticas sociais de leitura-escrita

vigentes na esfera acadêmica, nota-se que o ato de pesquisar na Educação Básica e na universidade não apresenta o mesmo contexto no processo de ensino-aprendizagem, pois a comunidade discursiva, levando em consideração todos os seus aspectos, assume papéis e produções materiais da linguagem (texto-enunciados) que se diferem no conteúdo, na forma e no estilo.

Tal compreensão é fundamental para compreender os papéis destinados aos atos de ler-escrever, bem como a função social exercida pelas práticas de pesquisa na formação dos/as futuros/as docentes, na esfera acadêmica, o que se torna primordial para alcançar uma formação que tenha como princípio a transformação da realidade, ainda mais levando em consideração a estrutura ideológica dominante, presente nesse tempo-espço e constituinte do *ethos* universitário (Rodrigues; Souza, 2020).

O que dizem os PPC sobre a formação do discente-pesquisador?

O Projeto Pedagógico do Curso de Letras

O curso de Letras da UFF/Niterói, campus Gragoatá, oferta licenciaturas aos estudantes que buscam aprofundar seus conhecimentos e suas práticas nos seguintes cursos: Português/Literatura, Português/Inglês, Português/Francês, Português/Espanhol, Português/Alemão, Português/Latim, Português/Grego e Português/Italiano. A pesquisa e a análise documental foram realizadas com base na versão do PPC datada de setembro/2005.

Os PPC de Letras não apresentam diferenças em relação às questões voltadas para a realização da prática docente (estágio supervisionado), escrita da monografia, objetivos voltados à formação e ao desenvolvimento das práticas de leitura e escrita como caminhos elucidativos para a formação do docente-pesquisador. Logo, apresentam-se concepções acerca da postura crítica do/a licenciando/a após a sua formação, sem, no entanto,

problematizar os seus caminhos formativos e o seu contato direto com a pesquisa atrelada à constituição da práxis docente.

Investigamos as questões relacionadas à concepção de pesquisa alinhada à formação do pesquisador e o desenvolvimento de uma escrita atrelada a esse movimento e a discussão sobre as práticas de leitura e escrita para a formação do/a pesquisador/a, abordadas por tais documentos. Percebe-se, contudo, uma inclinação voltada para o desenvolvimento da prática dos/as licenciandos/as para a atuação no espaço escolar, e a ausência do incentivo à pesquisa é sentida nitidamente nos PPC.

Em diálogo com Rodrigues e Souza (2020), percebe-se que há uma estrutura já fundamentada no contexto do Ensino Superior que implica na dicotomia existente entre pesquisa e prática, distanciando-se da formação da práxis humana. Num contexto de formação docente, essa problemática acentua-se à medida em que o processo de ensinar-aprender não ocorre junto, em diálogo com o ato de pesquisar.

Os documentos seguem um mesmo modelo, com pouca variação no conteúdo, exceto por algumas mudanças curriculares ou de ajustes de carga horária. Essa implicação, entretanto, nos leva a problematizar a elaboração dos PPC com base na realidade e nas demandas vivenciadas por cada curso, levando em consideração seu público-alvo, suas particularidades e concepções acerca da formação do docente-pesquisador. Além disso, observamos que poucas são as abordagens feitas acerca das práticas de leitura e escrita como processos formativos e essenciais para a formação de professores-pesquisadores, que atuarão formando sujeitos na Educação Básica.

Destacamos, por fim, que a concepção de pesquisa definida a partir dos PPC não se dá de forma processual ou que precise estar diretamente relacionada com a formação docente dos/as licenciandos/as. Observa-se a contrariedade dessa concepção diante do fato de que a prática é percebida como elemento superior aos aspectos teórico-reflexivos, ocasionando, então, uma concepção produtivista da ação docente, que negligencia, de certa forma, a

formação do professor-pesquisador que alinha sua práxis (teoria e prática) ao que aprende e reaprende, para assim, constituir-se como sujeito crítico.

O Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia

O PPC do curso de Pedagogia da UFF/Niterói, campus Gragoatá, foi aprovado e implantado em 2010, tendo passado por atualizações em 2012 e em 2018. Segundo o documento, as últimas alterações realizadas tiveram como motivação a necessidade de “regulamentar principalmente o estágio supervisionado e atender às exigências para formação docente dispostas nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) desde 2002 e reafirmadas nas DCN de 2015” (UFF, 2018a, p.1), mas, ao fim, “foram, progressivamente, se tornando uma grande revisão de nossas propostas curriculares, disciplinas e ementas, bem como de nossas práticas de execução do PPC anterior” (UFF, 2018a, p.17).

O documento entende a pesquisa como um “processo de produção e difusão de conhecimento científico e tecnológico na área educacional” (UFF, 2018a, p.1), ficando evidente que há uma limitação da pesquisa à prática docente, sendo a construção de conhecimentos aplicada apenas à sala de aula, a fim de resolver os problemas encontrados nela.

Percebemos uma estrutura coerente ao propósito de superar a dicotomia entre teoria e prática inicialmente exposta no documento, integrando-a com a pesquisa e formação profissional. No entanto, ainda que o documento valide que essas “distinções não devem se traduzir em separações ou tempos recortados no processo de formação” (UFF, 2018a, p.8), ao analisar as ementas das Disciplinas Teóricas Obrigatórias, pouco se verificou menções à pesquisa e, nas poucas vezes em que é mencionada, não está explícito como será desenvolvida essa atitude investigativa que tanto se espera dos discentes. A pesquisa é um elemento necessário para o desenvolvimento de uma boa práxis docente, uma vez que precisa

estar integrada ao processo de ação-reflexão-ação que acontece durante o ato de ensinar-aprender cotidianamente (Freire, 1996).

A formação de professores e a Política Institucional da UFF: uma breve análise

Apresentaremos nesta seção reflexões sobre a Resolução n.º 131/2018, documento normativo elaborado pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade Federal Fluminense (CEPEX - UFF), que estabelece algumas Políticas Institucionais¹ para os cursos de licenciatura da UFF. Vale destacar que esse documento se baseia no Projeto Pedagógico Institucional (PPI-UFF) e no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI-UFF). A partir disso, objetivamos relacionar, brevemente, as análises feitas dos PPC à Resolução para, assim, compreender aspectos relacionados ao entendimento do papel da pesquisa na formação do professor-pesquisador.

Inicialmente, na seção dos objetivos da Política Institucional para Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica, destacamos, dentro do Art. 3º, o seguinte inciso: “V. Reconhecer a importância da integração entre ensino, pesquisa e extensão para a formação de professores.” (UFF, 2018b, p. 30). Tal defesa está imbricada no ato de pesquisar, o que vem sendo defendido ao longo deste capítulo. A formação docente para que se tenha uma aprendizagem significativa, isto é, que envolva a construção de sentidos no ensinar-aprender para uma educação crítica, necessita de atitudes investigativas, as quais não se restringem ao momento da escrita monográfica nem à prática docente por meio do estágio supervisionado.

Essas disciplinas não deixam de ser essenciais para a construção do conhecimento científico, porém enfatizamos a importância de as práticas letradas serem vivenciadas para que a construção científica seja um processo, não uma simples etapa de trocas informativas para uma mera certificação, o que apenas alimenta o produtivismo acadêmico.

O despertar científico ocorre com a participação efetiva dos/as licenciandos nas disciplinas e nas atividades/projetos ofertados ao decorrer dos cursos de Letras e Pedagogia. É no que inquieta e provoca que questões surgem e se alinham às reflexões teóricas para alcançar novas dimensões e/ou para repensar dados já indicados. É fundamental, então, esclarecer como esses três eixos estão articulados.

Nesse sentido, a atividade de ensinar e aprender está intimamente vinculada a esse processo de construção de conhecimento, pois ele é a implementação de uma equação de acordo com a qual educar (ensinar e aprender) significa conhecer; e conhecer, por sua vez, significa construir o objeto; mas construir o objeto significa pesquisar (Severino, 2016, p. 24). Afinal, como tornar a pesquisa elo do processo de aprendizagem na prática? É preciso clareza e firmeza ao definir os papéis da leitura e da escrita em cada disciplina e os discursos de orientação pedagógica nesses cursos. Caso contrário, continuaremos alimentando a lógica produtivista na qual o conhecimento passa a ter valor de mercado e a mudança da realidade fica “engavetada” para a mostra dos diplomas universitários de quem alcança “sucesso” nesse contexto, enquanto, no chão da escola, os problemas reais e concretos continuam revelando as lacunas entre Educação Básica e Educação Superior, entre os/as discentes que se sentem pertencentes e os que não se sentem, entre os docentes que se formam e rompem com a continuidade da pesquisa e os que relutam contra a dominação ideológica do sistema.

A articulação de ensino, pesquisa e extensão é caminho para que a formação de estudantes-pesquisadores promova o movimento de continuidade da pesquisa na Educação Básica, sendo a extensão uma conexão que possibilita o compartilhamento dos conhecimentos obtidos por meio do ensino e da pesquisa no campo científico e social (Severino, 2016). Em concordância, a Seção IV – Do Perfil do Egresso, Art. 12º, pontua que é primordial “IX. Articular ensino, pesquisa e extensão, tanto no que diz respeito à

produção e à divulgação do conhecimento, quanto em integração com o ato educativo” (UFF, 2018b, p. 34).

Tais proposições normativas destacadas apontam para a necessidade de repensar os PPC dos cursos e tornar a prática pedagógica mais coerente na formação dos futuros pesquisadores. Fica evidente que é um documento inacabado, já que novas reformulações ocorrem quando dados mostram a necessidade de mudança. Vale destacar que o trabalho pedagógico coletivo compreende, segundo o Art. 8º, “IV. O combate às hierarquias rígidas que segregam professores de estudantes e impedem o diálogo entre os sujeitos atuantes no processo educacional” (UFF, 2018b, p. 32), parte de uma educação sensível, que escuta e compreende a importância do outro na construção do aprendizado, possibilitando aos/às discentes o desenvolvimento do pensamento científico e autoria no fazer.

(In)Conclusões e continuidade da pesquisa

Realizamos uma análise documental dos PPC de Letras e Pedagogia, buscando refletir sobre como as práticas de leitura e escrita estão presentes nesses documentos e como dialogam com a formação do professor-pesquisador, pautada na Política de Formação de Professores da UFF. Cabe ressaltar que entendemos os PPC como um documento em constante mudança e que reflete as concepções de formação, pensadas para um determinado curso, logo, buscamos-nos guiar pela presença ou ausência da discussão sobre as práticas de leitura e escrita alinhadas, ou não, às práticas de pesquisa.

Ao verificarmos a abordagem destinada às práticas de leitura e de escrita nos PPC de Letras e Pedagogia, algumas lacunas foram identificadas, tais como: qual a importância das práticas de leitura-escrita para o desenvolvimento do professor-pesquisador? Quais elementos são primordiais para que, de fato, haja uma formação voltada para a pesquisa como parte da construção do conhecimento e da formação docente reflexiva?

Os PPC focam muito na prática docente, mas sem deixar explícitas as dimensões a serem alcançadas na formação do professor-pesquisador. No PPC de Pedagogia, apesar de a pesquisa ser voltada para as questões da sala de aula, o documento traz a proposta do estágio supervisionado ser um articulador entre teoria e prática, isto é, a sua função é conectar as demais áreas do conhecimento presentes no mesmo semestre do estágio; porém, nas ementas, em geral, discorre-se pouco sobre o papel da pesquisa. A impressão que fica é de que o ato de pesquisar só surge no momento da escrita monográfica e no estágio supervisionado que, no caso, acaba tendo, também, um direcionamento mais burocrático do fazer docente, indo ao contrário do que a Política Institucional defende para a formação do professor-pesquisador.

Em relação à monografia, os PPC de Letras não a trazem como componente curricular obrigatório e centram-se, igualmente, nas reflexões voltadas para as práticas escolares relativas ao ensino de línguas na Educação Básica. Ademais, observamos que existe pouca oferta de disciplinas optativas para o desenvolvimento das práticas de leitura-escrita e pesquisa. Já no curso de Pedagogia, o PPC falha ao não esclarecer como cada etapa deve ser desenvolvida em relação às práticas letradas. Nessa perspectiva, o estágio supervisionado e a monografia, que deveriam atuar como catalisadores da aproximação entre a produção científica e a Educação Básica, perdem o sentido de que a autonomia e a transformação pedagógica do professor ocorrem por meio da reflexão crítica sobre a sua própria prática, à medida que se tornam etapas imediatas que visam a obtenção do diploma.

A pesquisa, desse modo, está imbricada na formação do docente, sendo o estágio supervisionado e a monografia etapas para desenvolver, com maior profundidade, o olhar investigativo, que atuam, da mesma forma, como agentes de letramento acadêmico, dada a necessidade de reflexões sobre os usos e sobre o funcionamento da língua e da linguagem, tanto na docência quanto em outros ramos da área educacional que possam inquietar o/a estudante.

Em suma, o ato de pesquisar aqui compreendido é um caminho para alcançar a reflexão crítica da prática e pilar fundamental para o exercício da práxis docente, assim como defendido pela Política Institucional em que a pesquisa é alicerce para a atuação do futuro docente. Como desenvolver o perfil de pesquisador sem que o/a licenciando/a esteja imerso na esfera acadêmica e sem reconhecer-se como produtor de conhecimento científico?

Por fim, sem a clareza de como a produção e a socialização do conhecimento ocorrem, os/as discentes não conseguem compreender quais as funções sociais dos gêneros discursivos nem a importância deles para letrar-se academicamente. Essa ausência do estímulo à pesquisa e à autoria afetam diretamente o profissional crítico que os documentos almejam para a formação docente dos cursos analisados.

Referências

- BAKHTIN, M. (VOLOCHÍNOV, V. N.). **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 14 ed. São Paulo: Hucitec, 2010.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução Paulo Bezerra. 6 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.
- SOUZA, C. D. de; RODRIGUES, J. do N. O *ethos* universitário nos letramentos acadêmicos: reflexões sobre a inserção e a formação do estudante de graduação no ensino superior. **Línguas & Letras**, [S. l.], v. 21, n. 50, p. 124-141, 2020.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 5. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

SEVERINO, A. J. Universidade, ciência e formação acadêmica. In: **Metodologia do trabalho científico**. 24 ed. São Paulo: Cortez, 2016. p. 21-37.

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE. **Curso Letras Niterói** – projeto pedagógico; estrutura curricular. Niterói: Pró-reitoria de graduação, 2005.

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE. **Curso Pedagogia Niterói** – projeto pedagógico; estrutura curricular. Niterói: Pró-reitoria de graduação, 2018a. Disponível em: <https://acesse.dev/w5Tkm>. Acesso em: 18 jan. de 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE (UFF). **Política Institucional para Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica**. Niterói: Colegiado Geral das Licenciaturas, 2018b. Disponível em: <https://11nq.com/BjdIB>. Acesso em: 25 jan. 2023.

Notas finais

1 É importante sinalizar que as Políticas Institucionais da UFF se baseiam nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica. Essas têm como referência as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação (DCNs), a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e outras leis que estruturam e qualificam a Educação Básica no Brasil. Tais leis são de suma importância por orientar a educação, incluindo a formação docente e a sua definição, nos quesitos organização, articulação, desenvolvimento e avaliação das propostas pedagógicas. Para mais informações, acessar a Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, acessível em: <https://11nk.dev/KiVw7>.

Orientação acadêmica como relação humana, dialógica e de trabalho

Adriane Matos de Araujo

Este trabalho está inserido na pesquisa denominada *Relações dialógicas entre orientadores/las e orientandos/las: o processo de ensino-aprendizagem da pesquisa e da docência mediante produção do gênero discursivo monografia nos cursos de licenciatura da UFF* (GEPLEA, 2022) e tem como objetivo discutir o trabalho do/a orientador/a em processos formativos de graduandos e pós-graduandos, no que está a leitura-escrita de gêneros do discurso acadêmico. A pesquisa questiona “Quais principais discussões sobre o trabalho do/a orientador/a acadêmico são encontradas em pesquisas acadêmicas que contribuem com as práticas de orientação acadêmica?”.

Acredita-se que o ato de orientar é fundamental para a formação científica de pesquisadores/as e para a produção científica de qualidade. Por isso, a questão do trabalho do/a orientador/a acadêmico constitui um relevante objeto de estudo que merece espaço de discussão nas diversas áreas do conhecimento. Sendo assim, este trabalho se justifica por buscar compreender como a orientação acadêmica tem sido discutida e como as questões do ato de orientar ou do trabalho do/a orientador/a, no âmbito das pesquisas de graduação e pós-graduação, refletem sobre a relação orientador-orientando como uma relação humana, dialógica e de trabalho.

O estudo se baseia nas discussões de Araujo e Sampaio (2019), Viana e Veiga (2010) e Luz (2013), que abordam a questão do trabalho do orientador, assim como nos estudos sobre a relação da gestão do conhecimento e a orientação acadêmica, a partir das discussões de Sá e De Paula (2017), Leite e Costa (2007), Nonaka e Takeuchi (1997), Hoffmann (2009) e Zhoa (2003).

A seguir tem-se o processo metodológico desenvolvido, a Metaetnografia, de Noblit e Hare (1988). Na sequência, os resultados e discussões revelam o processo metaetnográfico, que se utilizou de categorias e subcategorias temáticas e interpretativas para refletir sobre o objeto deste estudo, o trabalho do/a orientador/a acadêmico.

Metaetnografia e as categorias temáticas e interpretativas do trabalho do/a orientador/a acadêmico

A metodologia utilizada neste estudo é a metaetnografia (Noblit; Hare, 1988). Essa metodologia é um tipo de revisão sistemática interpretativista (Turner, 1980) que, em sua característica, “envolve a comparação sistemática de dados conceituais de estudos qualitativos primários para identificar e desenvolver novos conceitos de estudo” (France et al, 2019, p. 3). Diante disso, a metaetnografia auxiliou no objetivo deste trabalho, que é discutir o trabalho do/a orientador/a em processos formativos de graduandos e pós-graduandos. Um outro ponto que nos atraiu para o uso da metaetnografia é a liberdade criativa que ela dispensa ao pesquisador, como podemos notar no trecho a seguir, descrito por Emma France, coordenadora do grupo de estudos que criou o guia eMERGe:

[...] a metaetnografia é um processo interativo e, embora, a orientação seja apresentada pelas fases da metaetnografia, não estamos defendendo uma abordagem linear da conduta da metaetnografia. Além disso, aqueles que conduzem metaetnografias podem precisar ser criativos e adaptar a metodologia à sua pergunta específica de pesquisa (France et al, 2019, p. 6).

Como dito acima, a metaetnografia possui fases que constituem o processo metodológico, porém, elas são aplicadas para que o pesquisador possa investigar de acordo com seus objetivos e questões. De qualquer forma, apresentamos as sete fases do processo metaetnográfico: 1) definir a base de dados; 2) definir os critérios de seleção dos textos para o estudo; 3) ler sistematicamente os estudos

incluídos; 4) relacionar os estudos; 5) interpretar os estudos; 6) sintetizar os estudos; 7) expressar a síntese.

Com base nas fases expostas desenvolvemos o seguinte caminho metodológico neste trabalho:

Quadro 1 – Metaetnografia sobre orientação acadêmica

<i>1 Base de Dados</i>
<p>Site acadêmico: Google Acadêmico, que direcionou a sites de revistas científicas, repositórios de universidades, congressos acadêmicos e científicos;</p> <p>Os textos selecionados passaram a fazer parte do banco de dados da pesquisa Relações dialógicas entre orientadores/as e orientandos/as: o processo de ensino-aprendizagem da pesquisa e da docência mediante produção do gênero discursivo monografia nos cursos de licenciatura da UFF (GEPLEA/UFF).</p>
<i>2 Processo de Busca e Seleção</i>
<p>Palavra-chave: orientação acadêmica;</p> <p>220 textos encontrados;</p> <p>Leitura dos títulos e resumos;</p> <p>Critério de inclusão: artigos científicos; orientação acadêmica nível graduação e pós-graduação; orientação acadêmica voltada para relação orientador-orientando;</p> <p>Critérios de exclusão: orientação acadêmica em nível de educação básica ou orientação educacional; orientação acadêmica para acolhimento de alunos; orientação pedagógica; manuais de orientação acadêmica;</p> <p>22 textos selecionados.</p>
<i>3 Processo de Leitura</i>
<p>Leitura aprofundada de cada texto selecionado;</p> <p>Fichamento bibliográfico com os seguintes tópicos:</p> <ol style="list-style-type: none"> a) Autor/ Título; b) Objetivo do estudo; c) Referencial Teórico; d) Função do orientador e orientando (impactos e efeitos dessa relação); e) Conceitos e abordagens teóricas sobre orientação acadêmica.
<i>4 Relação entre os Estudos</i>
<p>Caracterização das pesquisas;</p>

Análise do referencial teórico; Análise conceitual; Análise dos pontos em que os estudos convergem e divergem; Categorização temática.
<i>5 Interpretação dos Estudos</i>
Apresentação das categorias e subcategorias. Interpretação das categorias temáticas
<i>6 Processo de Sintetização dos Estudos</i>
Reflexão sintética e discussão analítica dos resultados emergidos como categorias interpretativas.
<i>7 Considerações Finais dos Estudos</i>
Retomada dos dados encontrados e discussões finais com a reflexão final da questão principal proposta no estudo.

Fonte: Elaboração própria (2023)

Com esse esquema, revelamos a trajetória metodológica desenvolvida a partir dos processos metaetnográficos. A etapa 4 explica os resultados encontrados que foram sistematizados em planilhas de fichamento expandido e interpretados e discutidos nas etapas 5 e 6, descritas na seção a seguir e em suas subseções. Já a etapa 7 está exposta na parte final do texto (considerações finais).

No processo de análise dos estudos, percebemos que eles convergiam e divergiam em diferentes conceitos, abordagens e teorias; além disso, deles emergiram diferentes temáticas em comum. Dessa forma, foi possível gerar as categorias e subcategorias interpretativas que surgiram a partir do grupo de significados e sentidos dentro do contexto da orientação acadêmica nos textos elencados para este estudo. Em destaque, tivemos a categoria trabalho e suas subcategorias gestão do conhecimento e método.

O trabalho do/a orientador/a acadêmico a partir da categoria interpretativa “gestão”

Araujo e Sampaio (2019) entendem a orientação acadêmica como trabalho. A perspectiva deles é de uma atividade relativa ao ser humano embebida da abordagem ergológica (Schwartz;

Durrive, 2007), que se debruça sobre os estudos do trabalho docente. Nessa perspectiva, entende-se que pensar sobre a orientação acadêmica, primeiramente, leva a pontuar que se trata de um labor, de um trabalho que possui contratos, prazos, regras, acordos, entre outros aspectos. Em suma, a orientação acadêmica, no aspecto do trabalho, se caracteriza como uma experiência humana ontológica de produção e de singularidades com experiências dinâmicas e relacionais.

O tipo de trabalho que o orientador acadêmico desenvolve é o intelectual; contudo, além de orientar a produção dos trabalhos acadêmicos, ele também é professor da graduação e/ou da pós-graduação, é pesquisador, é supervisor, é coordenador, é administrador de recursos, é comprador de materiais, é recrutador de bolsistas, entre outras funções que à comunidade acadêmica se aplicam. Isso instiga a pensar que uma das fatias desse trabalho é a orientação acadêmica, que se dá na relação orientador-orientando, ou seja, ela não é a única. Isto é, ela faz parte do malabarismo de atividades acadêmicas que o orientador precisa administrar em sua profissão, visto que a orientação acadêmica é só uma parte do trabalho do profissional orientador.

De acordo com o escopo deste estudo, o trabalho do orientando se desenvolve dentro de planejamento de pesquisa, planos de leitura, planos de escrita, participação em grupo de pesquisa, participação em disciplinas, práticas de estágios (em alguns cursos) e orientações do seu orientador. Viana e Veiga (2010) relatam três categorias que analisam a relação de trabalho entre orientador-orientando: afetiva, profissional e teórico-metodológica. Essas categorias retratam os desafios dessa relação e do que se espera do trabalho de ambos.

A categoria “afetiva” (Viana; Veiga, 2010) diz respeito ao orientador compreender a história de vida do orientando e estabelecer uma relação dialógica, ao passo que a categoria “profissional” está ligada às definições de papéis, e a categoria “teórico-metodológica” refere-se ao estabelecimento do contrato pedagógico, isto é, à clareza, desde o primeiro dia, na forma de

ambos trabalharemos. Diante disso, acredita-se que os acordos no início dessa relação definem melhor a forma de trabalho com que o orientando vai conduzir suas demandas acadêmicas, evitando desgastes na relação orientador-orientando e cooperando com o trabalho deles.

Outrossim, Luz (2013) contribui ao dizer que o trabalho de orientação acadêmica não tem seu sentido e identidade única. Ela ressalta que, a cada novo trabalho e a cada novo orientando, nasce um novo orientador. Uma vez que os sujeitos, juntamente com seus sentidos, estão em constante movimento, os discursos (Orlandi, 2005) estão sempre em transformação, não se repetem, se desestabilizam. Isso revela uma característica do trabalho de orientação acadêmica que diz respeito à produção do conhecimento: é nessas rupturas e instabilidades que o novo sentido, o novo significado e o novo conhecimento ganham lugar.

De acordo com as pesquisas estudadas, entende-se que a orientação acadêmica é uma forma de trabalho do tipo intelectual que é atravessada por outras dimensões como o diálogo, as atividades acadêmicas, os afetos, a produtividade acadêmica, entre outras dimensões humanas impostas pelas relações. O que vale pensar é que cada profissional, tanto o orientador quanto o orientando, tem o seu ritmo, seu estilo de trabalho, seu escopo técnico-teórico, seus objetivos, suas ideologias e seus discursos. Por isso, o desafio de cada relação de orientação é encontrar um esquema de trabalho em conjunto que coopere com o cumprimento das demandas, de forma que agregue na carreira de ambos sem comprometer a singularidade de cada um. Apesar disso, por mais que sejamos singulares, toda relação humana nos transforma, nos atravessa, deixa um pouco de nós no outro e um pouco do outro em nós. E essa é uma forte característica do trabalho: ele é transformador e renovador, por isso, coopera tanto com o desenvolvimento acadêmico-científico.

A relação entre a gestão do conhecimento e a orientação acadêmica

Vale acrescentar que, na metaetnografia desenvolvida, percebeu-se um tema recorrente, que era a questão da “gestão” associada à da orientação acadêmica. Porém, os autores não se referiam a qualquer gestão, mas à gestão do conhecimento. Nesta subseção, vamos abordar brevemente a relação da gestão do conhecimento com a orientação acadêmica, a partir das discussões de Sá e De Paula (2017), Leite e Costa (2007), Nonaka e Takeuchi (1997), Hoffmann (2009) e Zhou (2003).

Sá e De Paula (2017) trazem a questão da gestão do conhecimento científico como forma de compartilhamento das produções acadêmicas. Da mesma forma, Leite e Costa (2007) acreditam que a gestão do conhecimento diz respeito ao planejamento e ao controle do fluxo do conhecimento a partir dos processos de comunicação científica. Leite e Costa (2007, p. 106) definem a gestão do conhecimento científico como:

O planejamento e controle de ações (políticas, mecanismos, ferramentas, estratégias e outros) que governam o fluxo do conhecimento científico em sua vertente tácita e explícita, tendo como substratos os processos de comunicação científica com o fim de apoiar e maximizar a criação de novos conhecimentos e o ensino.

Nota-se que os autores não limitam a divulgação do conhecimento somente ao âmbito da universidade em que se produz, mas a ampliam para as demais comunidades acadêmicas e científicas. A ideia de compartilhamento do conhecimento, de forma que haja um fluxo constante, propõe uma possibilidade de sucesso nas outras pesquisas – desde que seja gerenciada a qualidade dessas produções compartilhadas. Esse gerenciamento consiste na abordagem sistemática da gestão do conhecimento.

Os autores Nonaka e Takeuchi (1997) entendem a gestão do conhecimento como a conversão do conhecimento produzido de forma implícita para o explícito. Assim como nas palavras de

Hoffmann (2009, p. 27), “[...] ao referir-se à gestão do conhecimento, reporta-se à criação, à disseminação e ao uso do conhecimento”. Por esse motivo, os autores entendem que associar a gestão do conhecimento à orientação acadêmica fomenta a produção de novos conhecimentos, conceitos, aprendizados e sentidos, uma vez que, na interação orientador-orientando, há novas formas de organizar o conhecimento. Tudo isso é convertido em aprendizado; ao gerar-se novo conhecimento, ele pode ser compartilhado, cooperando com o avanço da ciência.

Zhao (2003) compara o processo de orientação ao processo de conversão do conhecimento que coopera diretamente com os resultados das pesquisas. Esse processo utiliza o capital intelectual tanto do orientador e do orientando quanto da comunidade e do conhecimento acadêmico acessado. Daí a importância de gerir a administração, a aquisição, o desenvolvimento, a transferência, a apropriação e o aperfeiçoamento do conhecimento por meio da abordagem da gestão do conhecimento. Dessa forma, a gestão do conhecimento pode ser um instrumento de apuração da qualidade do conhecimento produzido e, assim, ser também uma ferramenta nos desafios da orientação acadêmica.

Considerações finais

Toda relação diz respeito a um tipo de relacionamento, ou seja, um processo humano que engloba diversas dimensões como as cognitivas, emocionais, histórico-sociais e culturais. Neste trabalho, compreendeu-se que a orientação acadêmica aponta para mais do que um ato educativo: para uma ação que engloba diferentes esferas, considerando que orientandos e orientadores são seres de linguagem, integrais, que dependem do trabalho coletivo, intencional, solidário e permanente com os gêneros do discurso acadêmico.

O trabalho na orientação acadêmica não é diferente, pois nele se estabelece um relacionamento pedagógico. Como dito por Duarte (2005), o orientador e o orientando apresentam aspectos

pessoais e profissionais diferentes que precisam ser levados em conta nesse relacionamento. Dentro dele, há papéis, responsabilidades e acordos que precisam estar claros desde o início, caso contrário – como em todo relacionamento – os ruídos podem interferir prejudicialmente nessa relação. Isto quer dizer que ações claras e previamente estabelecidas (de trabalho) podem compor os acordos para o desenvolvimento de um ambiente sadio e equilibrado na relação de orientação acadêmica.

Diante do exposto, percebe-se que o trabalho do/a orientador/a expressa uma atenção diligente às demandas do orientando sem tolher a sua autonomia. Porém, vale destacar que dar autonomia não é abandonar. Percebe-se, nos estudos, que acompanhar o/a orientando/a é compreendido como o ato de estar acessível, é o estado de disponibilidade, é o acordo prestabelecido para garantir segurança no acesso e fortalecer a relação orientador-orientando. Acredita-se que, na orientação acadêmica, o trabalho do orientador é oferecer uma atenção especial às atividades acadêmicas do orientando, desenvolver uma cogestão da produção intelectual do orientando e elaborar um método que norteie as tarefas considerando a singularidade do orientando.

Acreditamos que este estudo possa contribuir com as pesquisas e discussões tanto na graduação quanto na pós-graduação, uma vez que o resultado da relação orientador-orientando implica diretamente a produção do conhecimento em diversas áreas acadêmicas. Entendemos que tanto o orientador quanto o orientando exercem autoria, contribuem e viabilizam a difusão científica em campos diferenciados do conhecimento. Por isso, nos debruçamos nos estudos sobre orientação acadêmica, pois compreendemos ser um debate urgente, pouco discutido e de grande valor para a saúde mental e crescimento profissional dos acadêmicos e para o desenvolvimento contínuo da ciência.

Referências

- ARAÚJO, K. D. de S.; SAMPAIO, M. C. H. Orientação Acadêmica: panorama de uma atividade. **Trabalho & Educação**, [S.L.], v. 28, n. 2, p. 177-196, 29 ago. 2019.
- DUARTE, A. N. Relação dialógica entre orientador e orientando: intercâmbios significativos. In: MORAES, R.; HACKMANN, B. G.; MANCUSO, R. (Orgs.). **De Marte a Narciso: (sobre)vivências em dissertações de mestrado**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005. p. 135-143
- FRANCE, E.F. et al. **Improving reporting of meta-ethnography: The eMERGe reporting guidance**. *Research Methodology: Empirical Research - Methodology*. 2019. P. 1-15. DOI: 10.1111/jan.13809
- Universidade Federal Fluminense (org.). GEPLA. **Grupo de Estudos e Pesquisa em Leitura e Escrita Acadêmica**. GEPLA. 2022. Disponível em: <https://geplea.uff.br/>. Acesso em: 01 out. 2022.
- HOFFMANN, W. A. M. **Gestão do conhecimento: desafios de aprender**. São Carlos: Compacta, 2009.
- LEITE, F. C. L.; COSTA, S. M. de S. Gestão do conhecimento científico: proposta de um modelo conceitual com base em processos de comunicação científica. **Ciência da Informação**, Brasília, V. 36(1). 2007
- LUZ, M. N. S. da. Inquietudes discursivas: a produção de conhecimento no trabalho de orientação acadêmica. **Entremeios: Revista de Estudos do Discurso**, [s. l], v. 7, n. 1, p. 1-8, jul. 2013.
- NOBLIT, G. HARE, R. **Meta-ethnography synthesizing qualitative studies**. Newbury Park, California: A SAGE University Paper, 1988.
- NONAKA, I.; TAKEUCHI, H. **Criação de conhecimento na empresa: como as empresas japonesas geram a dinâmica da inovação**. Rio de Janeiro: Campus, 1997. 358 p.
- ORLANDI, E. P. Divulgação científica e efeito leitor: uma política social urbana. In: GUIMARÃES, E. **Produção e circulação do conhecimento: estado, mídia, sociedade**. Vol 1. Campinas, São Paulo: Pontes, 2001.

SÁ, R. M. C. de; PAULA, C. P. A. de. Compartilhamento de conhecimento na orientação acadêmica: a perspectiva de orientadores. **Prisma.Com**, [S.L.], n. 34, p. 105-126, 2017.

SCHWARTZ, Y.; DURRIVE, L. (Orgs.). **Trabalho e ergologia:** conversas sobre a atividade humana. Rio de Janeiro: EdUFF, 2007

TURNER, S. **Sociological Explanation as Translation**. New York: Cambridge University Press. 1980.

VIANA, C. M. Q. Q.; VEIGA, I. P. A. O diálogo acadêmico entre orientadores e orientandos. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 222-226, set./out. 2010.

ZHAO, F. Transforming quality in research supervision: a knowledge-management approach. **Quality in Higher Education**, v. 9, n. 2, p. 187-197, 2003.

Notas finais

1 O guia eMERGe foi projetado para ser usado por pesquisadores que conduzem uma metaetnografia (France et al, 2019, p.6)

Diálogos entre orientador/a-orientando/a na formação do/a professor/a-pesquisador/a: alguns percursos de escrita monográfica

*Dionelle Araújo
Elieanaia Barros da Cunha
Yasmim Pereira de Oliveira*

Questões introdutórias

O ato de orientar monografias, dissertações e teses, superando a lógica do produtivismo acadêmico, consiste em ajudar o sujeito a ajudar-se (Freire, 1994) para que este seja capaz de tecer reflexões críticas por intermédio da ação investigativa e da prática social da leitura e escrita no processo de construção de sua pesquisa. Mais que isso, o processo em que estão envolvidos orientador/a e orientando/a possibilita intervenção na realidade pela práxis. É a partir do trabalho pedagógico intencional de orientação acadêmica que o/a orientando/a constrói-se como pesquisador/a, e o momento da produção escrita do trabalho de conclusão de curso (TCC) nas licenciaturas, em geral monografias, constitui-se como meio e processo pelo qual se realiza a primeira formação científica de professores/as da educação básica.

Dito isso, este capítulo discorre sobre a orientação acadêmica realizada no período de escrita de monografias pelos estudantes em cursos de licenciatura da Universidade Federal Fluminense (UFF), campus Gragoatá/Niterói, de modo a enfatizar sua importância para o ensino da leitura-escrita-pesquisa, além de apresentar e analisar alguns parâmetros norteadores do TCC. Para isso, examinamos a relação orientador/a-orientando/a mediante análise de alguns Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC), buscando as indicações referentes à produção monográfica, bem como ao papel

do/a orientador/a nesse processo. Algumas etapas consistiram no *levantamento* dos cursos presenciais da UFF que exigem o TCC (como produção monográfica) como requisito obrigatório para finalização do curso, quais sejam: Ciências Biológicas, Ciências Sociais, Cinema e Audiovisual, Educação Física, Filosofia, Física, História, Matemática, Pedagogia e Química; e, posteriormente, na *leitura* e na *tabulação* para fins de consulta e estudos futuros. Enfatizamos que, por questões de escopo, iremos nos restringir à análise dos PPC dos cursos de Pedagogia e Química, por serem aqueles com mais disciplinas destinadas à elaboração monográfica.

Frisamos que este estudo é um recorte de uma pesquisa mais ampla, intitulada *Relações dialógicas entre orientadores/as e orientandos/as: o processo de ensino-aprendizagem da pesquisa e da docência mediante produção do gênero discursivo monografia nos cursos de licenciatura da UFF*, aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal Fluminense (UFF) e coordenada pelas pesquisadoras Dr.^a Prof.^a Jéssica do Nascimento Rodrigues (Faculdade de Educação da UFF / FEUFF) e Dr.^a Prof.^a Fabiana Esteves Neves (Instituto de Letras – UFF), líderes do Grupo de Estudos e Pesquisa em Leitura e Escrita Acadêmica (GEPLEA/UFF).

Entretecendo debates sobre o orientar pesquisa monográfica

A orientação acadêmica é fundamental para a realização de todo e qualquer curso de pós-graduação *stricto sensu*, e é por intermédio do trabalho pedagógico de orientandos/as-orientadores/as que, sobretudo, se produz pesquisa nas universidades. Nos cursos de graduação, ocorrem similaridades na produção discursiva fruto de pesquisa, pois muitos deles exigem TCC, como é a monografia, prerrogativa para a certificação. Nesse contexto, as pesquisas relativas ao trabalho pedagógico da orientação acadêmica estão, em suma, nos programas de mestrado e doutorado (Alves; Espindola; Bianchetti, 2012; Bianchetti; Machado, 2012; Costa; Sousa; Silva, 2014; Dias; Magalhães; Patrus,

2011; Nobrega, 2018), reforçando, por exemplo, o maior prestígio formativo desses níveis de ensino.

Araújo e Sampaio (2019) caracterizam a orientação acadêmica como atividade humana, relativa a um contexto real, no qual seus partícipes lidam com questões tanto institucionais quanto pessoais. Nesse ínterim, este vínculo entre orientador/a e orientando/a diz respeito a um processo que não se descola das demandas da instituição "oficializadora" dessa relação entre orientador/a e orientando/a. Analogamente, a orientação acadêmica não deixa de ser afetada pela subjetividade do/a professor/a e do/a estudante, que partilham histórias, experiências, saberes, crenças, pontos de vista etc. É um trabalho conjunto que só se concretiza mediante relação colaborativa, cujo resultado é um texto fruto das atividades de leitura-escrita.

É certo que a leitura-escrita é prática social presente no âmago da orientação acadêmica, e a capacidade de lidar com os variados gêneros discursivos (Bakhtin, 1997) da esfera acadêmica por orientadores/as e orientandos/as potencializa tal prática. Em outras palavras, o processo de ensino-aprendizagem dos gêneros discursivos é imprescindível para a formação docente, e a orientação, como prática e experiência de ensino, é atividade inerente à aprendizagem do trabalho docente, conforme Azevedo e Terrien (2012).

Guiando-nos pelos ensinamentos de Kleiman e Assis (2016), a ação social em torno das práticas letradas, como é o caso da escrita, deve ser incentivada/consubstanciada mediante mudanças político-ideológicas, a fim de que os/as estudantes dos cursos de graduação, especialmente na licenciatura, não sejam prejudicados/as quanto ao acesso e à permanência à/na universidade. Nóbrega (2018) destaca a escassez de pesquisas que delimitam esse campo, apontando que, na maioria das vezes, esse trabalho pedagógico é realizado mediante um senso comum de que "todo professor é bom orientador" (Bianchetti; Machado, 2012, p. 61). A despeito disso, Dias, Patrus e Magalhães (2011) e Azevedo e Therrien (2012) chamam atenção para a falta de formação

profissional dos/as orientadores/as, que não a recebem para a orientação acadêmica de monografias, teses e dissertações. Essa lacuna, também presente nas pesquisas brasileiras (Araújo; Cunha; Vieira, 2023), pode ser sentida ainda na graduação, durante o processo de ensino-aprendizagem da escrita acadêmica, quando são potencializadas as dificuldades na elaboração dos gêneros discursivos acadêmicos pela produção dos trabalhos obrigatórios de conclusão de disciplinas e de curso. Tais dificuldades atravessam toda a formação, tornando-se mais evidentes durante a produção escrita da monografia.

Dessa maneira, a prerrogativa de que se aprende a ler e escrever no ensino básico não compreende o conceito de esfera discursiva e dos letramentos acadêmicos como prática social. Para Bakhtin (1997), os discursos são construídos coletivamente em tempo-espacos situados sócio-historicamente. Enunciar é, portanto, assumir vozes que se compõem dialogicamente em contextos sublinhados por relações hierárquicas e de poder. As instituições, dessa forma, reformulam, reelaboram e estruturam gêneros primários em gêneros secundários legitimados por dadas instituições em seus contextos de produção. No caso do ensino superior, citamos os gêneros discursivos acadêmicos, compostos por enunciados situados nessa esfera, como os trabalhos de conclusão de curso (TCC).

Cotejar o conceito bakhtiniano com o de letramento acadêmico, portanto, é ponto chave na discussão sobre orientação, posto que os Estudos do Letramento apontam para a necessidade de compreensão do ler e escrever na academia como ato social, amalgamado de significações e ressignificações relativas ao que é aprender a ler-escrever academicamente (Kleiman; Assis, 2016). Entre essas significações vivenciadas por graduandos, podemos citar a prática do mistério em relação à leitura e à escrita (Street, 2009 apud Silva, 2015), conflitos entre o saber adquirido e os novos saberes acadêmicos (Fiad, 2011) e o plágio (Diniz; Terra, 2014), evidência final do estado de quietude permanente acerca do que é escrever academicamente por parte dos agentes de letramento: isto

é, o professor se isenta do ensino da leitura e escrita. Contrapondo-se a esta ideia, Freire (1994) compreende que a quietude do/a orientador/a deve ser um estado temporário na orientação acadêmica, fruto de um ato responsável que intenciona provocar o movimento de curiosidade no/a orientando/a; portanto, seu objetivo é inquietar aquele que participa do processo de ensino-aprendizagem da leitura e escrita acadêmica.

Assim, a monografia enquanto gênero discursivo situado na academia é produção teórica mediada por “determinações institucionais e relações de poder, e suas respectivas formações sócio-discursivas” (Barbosa, 2015, p. 3). A apropriação desse gênero ocorre, portanto, nas relações dialógicas em que é construído, sendo resultado da retomada e ressignificações dos discursos outros que compõem a esfera acadêmica. Desse modo, produzir monografia é mais que escrever uma pesquisa: é apropriar-se do fazer-se pesquisador na academia, assumindo uma identidade acadêmica que propicie o desenvolvimento de produções discursivas dessa esfera.

Vale destacar que Barbosa (2015), buscando compreender as problemáticas na discursividade do sujeito-aluno, aponta cinco eixos tensionadores da construção da formação pela pesquisa-escrita da monografia: uso da metodologia científica e da ABNT, plano de leitura, plano de escrita e entendimento do contexto de produção. Em concordância, Azevedo e Therrien (2012) citam a falta de sistematização do trabalho do orientador, tomando como referência a necessidade do desenvolvimento da racionalidade pedagógica docente, haja vista que o professor orientador desenvolve seus saberes, sua prática e habilidades enquanto orienta (Dias; Magalhães, Patrus, 2011). Nesse contexto, não há profissionalização diretiva da orientação acadêmica que entreteça a produção discursiva da monografia do sujeito-social professor, bem como sua identidade de docente.

Por isso, e mediante as condições atuais de expropriação do trabalho docente na academia e na educação básica (Bianchetti; Zuin; Ferraz 2018; Silva, 2019), é relevante mencionar que a

formação de pesquisadores/as é um mote complexo sobre o qual necessitamos discutir, principalmente a formação do/a professor/a da educação básica e a orientação como processo de ensino-aprendizagem da escrita acadêmica, tema consubstancial na formação desse/a pesquisador/a-professor/a-autor/a.

Algumas leituras sobre os Projetos Político-Pedagógicos das Licenciaturas UFF-Niterói

Nesta parte, expomos os dados dos PPC dos cursos de Pedagogia e Química, os quais contam com obrigatoriedade de Monografia como Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), buscando as informações referentes à carga horária e aos períodos em que se realiza a inscrição no TCC, bem como o ano e a organização do documento e algumas das atribuições do/a orientador/a e do/a orientando/a ao longo do desenvolvimento da pesquisa escrita.

Observamos que o curso de Pedagogia, em seu PPC de 2018 (última atualização), caracteriza-se como o que mais possui disciplinas voltadas à produção monográfica sob orientação, sendo uma disciplina presencial, Monografia I, para escrita de pré-projeto e escolha de orientador/a, e três disciplinas, Monografia II, III e IV, para o desenvolvimento e a escrita da pesquisa monográfica. Essas disciplinas estão compreendidas entre o 6º e o 9º períodos, tendo cada uma carga horária de 30h, e cabe ao/à estudante aprofundar o estudo sobre o objeto específico que irá investigar, desenvolvendo trabalho autoral e individual no campo da educação. O/a orientador/a é responsável por “orientar” e avaliar o trabalho. O curso possui regulamento próprio que oferece algumas disposições sobre definição, organização, vínculo entre orientador/a e orientando/a e avaliação da monografia. Não há especificações relativas ao processo de ensino-aprendizagem da leitura e escrita na relação orientador/a e orientando/a.

No curso de Química, PPC de 2018, o processo de elaboração do TCC está vinculado a três disciplinas, de 30h cada, dos três

últimos períodos do curso: Projetos em Ensino de Química, para a elaboração do projeto da monografia; Trabalho de Conclusão de Curso I, para a apresentação do projeto; e Trabalho de Conclusão de Curso II, para a escrita e defesa do projeto, sendo que só a primeira é presencial, e nela o/a estudante escolhe o/a orientador/a que irá acompanhar todo o processo. O PPC cita que o TCC é obrigatório desde a reforma curricular de 2003 (Resolução do Colegiado dos Cursos de Química n. 01/2004, de 03/02/2004) e atualmente a sua regulamentação está sob a Resolução do Colegiado dos Cursos de Química n. 006/2016 (BS n. 106, de 16/6/2016), a qual regulamenta a produção monográfica. Essa resolução informa que a monografia deve seguir as normas da UFF e apresenta observações para a defesa.

A análise desses PPC reafirma a fala de Nóbrega (2018) ao declarar que é cada vez mais frequente a produção de trabalhos de conclusão de cursos na graduação. Por sua vez, essa escrita requer o apoio de um/a professor/a orientador/a, alguém mais experiente. No que se refere a isso, as discussões levantadas neste estudo demonstram que o campo de pesquisa voltado para a orientação acadêmica é vasto, mas com poucas investigações acerca do objetivo do trabalho pedagógico de orientação acadêmica com a leitura-escrita e o ensinar-aprender pesquisa na graduação em licenciaturas. Percebemos a escassez de atenção voltada para o processo de orientação, inclusive, nos PPC em foco.

Constata-se, mediante os resultados obtidos durante as etapas da pesquisa desenvolvida pelo GEPLA-UFF, como as revisões bibliográficas e os levantamentos teóricos, que poucos são os estudos que discutem a construção da identidade do/a professor/a pesquisador/a pela produção discursiva de um TCC, haja vista o conteúdo dos regulamentos, boletins, resoluções institucionais que sistematizam o papel de orientandos/as-orientadores/as nesse processo e o tempo (semestre e carga horária) que é obrigatoriamente dedicado pelos/as discentes a essa produção.

Nesse sentido, os resultados da análise dos PPC dos cursos de Pedagogia e Química revelaram que há poucos parâmetros

relacionados à produção escrita; inclusive, há um carecimento de informações consistentes sobre a elaboração da monografia e a sistematização e organização do processo de orientação acadêmica nos documentos oficiais. Além disso, é possível observar que há poucas informações referentes ao processo de fazer-se pesquisador/a por intermédio da leitura-escrita em termos burocráticos; todavia, há de se considerar que a vivência da leitura e escrita no ato investigativo é transformadora para o/a licenciando/a, refletindo no modo como lida com o mundo e na forma como o enxerga.

Considerações parciais

As informações aqui apresentadas propõem a reflexão a respeito da relação entre orientador/a e orientando/a durante o processo de ensino-aprendizagem da leitura-escrita-pesquisa da monografia, visto que tal gênero discursivo contribui para a integração dos graduandos e das graduandas aos modos de pesquisar, possibilitando, assim, o desenvolvimento das habilidades de leitura-escrita e enriquecendo a formação acadêmica do/a docente-pesquisador/a.

Fortalecer a formação científica pelos letramentos acadêmicos ao longo da graduação é uma forma de minimizar as inseguranças e incentivar a autoria dos/as estudantes durante a escrita e, para que isso ocorra, dentre alguns fatores, como acompanhamento das atividades e devolutivas sobre o que é produzido, uma orientação bem conduzida pode ter papel determinante na futura prática pedagógica dos professores/as. No entanto, a contribuição para um diálogo que viabilize a concretude do projeto precisa partir de ambas as partes, haja vista que as “[...] exigências éticas no trabalho da orientação não se restringem apenas ao orientador. Elas alcançam necessariamente os orientandos também” (Freire, 1994, p. 270).

Sabemos que a pesquisa é importante ferramenta nas mãos do/a estudante, para que se possa explorar com mais intensidade temáticas relevantes do ponto de vista educacional, político, social,

cultural, linguístico atinentes a uma determinada comunidade discursiva. Além disso, a pesquisa é prática fulcral dentro da universidade, alinhada à leitura-escrita, sendo iniciada na graduação e, na maioria das vezes, continuada em cursos de pós-graduação. A orientação acadêmica, nesse lugar formativo, apresenta-se como lugar central na prática da pesquisa e na formação de profissionais pesquisadores. O ato de pesquisar, nesse sentido, recebe mais atenção, por ser realizado desde o início do programa de pós-graduação (até mesmo antes do ingresso do/a estudante); afinal, para garantir uma vaga, um dos pré-requisitos é a apresentação de um anteprojeto através do qual os/as avaliadores/as possam verificar se o/a candidato/a tem as habilidades necessárias para integrar a linha teórica ao objeto de estudo, apresentando um tema relevante, desenvolvendo suas intenções de pesquisa com clareza e tendo consciência sobre quais objetivos deseja alcançar com sua investigação.

Diante disso, analisar os PPC, as normas e os parâmetros que organizam e sistematizam as disciplinas monográficas e/ou o TCC nos cursos de licenciatura mostra-se indispensável para a construção identitária do/a professor/a-pesquisador/a e para o trabalho pedagógico da orientação acadêmica, principalmente na relação entre leitura-escrita e formação pela pesquisa, considerando que, majoritariamente, na graduação inicia-se previamente o contato com as práticas de ensino e aprendizagem da leitura e escrita acadêmica, integrante da formação inicial do professor-pesquisador, termo cunhado intencionalmente na proposta curricular das licenciaturas analisadas neste capítulo.

Aprendemos com Azevedo (2011) sobre a necessidade de que as universidades e seus respectivos cursos se atentem para a criação de espaços onde seja possível o debate de ideias, além da partilha de conhecimentos e da produção de saberes sobre o modo como o meio acadêmico tem “gerenciado” a prática da pesquisa e propiciado expedientes para sua realização. Esses espaços, ao possibilitarem aos sujeitos serem ouvidos, permitem uma solução conjunta para que a pesquisa não seja, para o/a futuro/a

profissional, algo inalcançável, mas que esteja imersa em seu cotidiano acadêmico e profissional.

Certamente há brechas só possíveis de serem preenchidas com a transformação de práticas sociais, políticas, ideológicas, institucionais, dentre outras, e que são capazes de possibilitar relações mais democráticas com a leitura-escrita acadêmica, bem como com os letramentos acadêmicos, práticas sociais que provocam diálogos entre os conhecimentos acadêmicos e o exercício da docência na educação básica como um ato político e pedagógico. Assim, entendemos que, nesse processo de construção do TCC, faz-se interessante o fomento, por parte do/da orientador/a, à reflexão a respeito da práxis docente, principalmente no que tange ao processo de ensino-aprendizagem dos gêneros discursivos acadêmicos para a formação do/da docente-pesquisador/a.

Referências

ALVES, V. M.; ESPÍNDOLA I. C. P.; BIANCHETTI, L. A relação orientador-orientando na pós-graduação stricto sensu rosemaryno Brasil: a autonomia dos discentes em discussão. **Revista Educação em Questão**, [S. l.], v. 43, n. 29, p. 135-156, maio/ago. 2012.

Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/4071>. Acesso em: 14 ago. 2022.

ARAÚJO, D.; CUNHA, E.; VIEIRA, T. R. B. Objetivos do processo de orientação acadêmica e práticas pedagógicas de ensino-aprendizagem do gênero monografia no curso de pedagogia UFF, Niterói, RJ. In: XXI ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 21., 2022, Uberlândia. **Anais eletrônicos...** Uberlândia: FACED/UFU, 2023. 9.v. v.9, p.201-211. Disponível em: <http://xxiendipe.com.br/anais-virtual> Acesso em:16 jun. 2023.

ARAÚJO, K. D. de S.; SAMPAIO, M. C. H. Orientação acadêmica: panorama de uma atividade. **Trabalho & Educação**, v. 28, n. 2, p. 177-196, maio-ago, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufmg>

.br/index.php/trabedu/article/view/12351/12096. Acesso em: 20 ago. 2022.

AZEVEDO, M. R. de C. **Ensinar a pesquisar**: o que aprendem docentes universitários que orientam monografia? 2011. 271f. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/7579>. Acesso em: 20 set. 2022.

AZEVEDO, M. R. de C.; THERRIEN, J. O trabalho docente de orientação à pesquisa: racionalidade pedagógica, saberes e práticas emergentes em curso de graduação. In: XVI Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, 16, 2012, Campinas. **Anais eletrônicos...** Campinas: Junqueira & Marin Editores, 2012, v. 1, p. 01-10. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br//riufc/32407>. Acesso em: 05 set. 2022.

BARBOSA, R. E. de et al. A construção da identidade universitária e sua relação com a produção do gênero-discursivo monografia. In: IX Simpósio Nacional sobre ensino de língua materna e estrangeira e de literatura, 9., 2015, Campina Grande. **Anais...** Campina Grande: Universidade Federal de Campina Grande, 2015. p.1-15.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. **A bússola do escrever**: desafios e estratégias na orientação de escrita de dissertações e teses. Florianópolis: 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

BIANCHETTI, L.; ZUIN, A. A. S; FERRAZ, O. **Publique, apareça ou pereça**: produtivismo acadêmico, pesquisa administrativa e plágio nos tempos da cultura digital. Salvador: Edufba, 2018.

COSTA, F. J.; SOUSA, S. C. T.; SILVA, A. B. Um modelo para o processo de orientação na pós-graduação. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v. 11, n. 25, p. 823–852, set. 2014. Disponível em: <https://rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/638>. Acesso em: 16 ago. 2022.

SILVA, E. M. da. A escrita de estudantes na universidade: uma análise das dimensões dos indivíduos. **Educação**. Santa Maria

[online], v. 40, n.2, p. 311-318, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/14983>. Acesso em: 20 ago. 2022.

DIAS, S. M. C.; MAGALHÃES, Y. T. de; PATRUS, R. Quem ensina um professor a ser orientador? Proposta de um modelo de orientação de monografias, dissertações e teses. **Administração: Ensino e Pesquisa**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 4, p. 697-721, 2011.

Disponível em: <https://raep.emnuvens.com.br/raep/article/view/156>. Acesso em: 14 ago. 2022.

DINIZ, D.; TERRA, A. **Plágio**: palavras escondidas. Brasília: Letras Livres/ Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2014. 192p.

FIAD, R. S. A escrita na universidade. **Revista da ABRALIN**, v. Eletrônico, N. Especial, p. 357-369, 2ª parte 2011. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/download/1116/1039/426>. Acesso em: 21 ago. 2022.

FREIRE, P. 16.ª Carta: o papel do orientador de trabalhos acadêmicos numa perspectiva democrática. In: **Cartas a Cristina**: reflexões sobre minha vida e minha práxis. São Paulo: Paz e Terra, p. 261-270, 1994.

KLEIMAN, A. B.; ASSIS, J A. **Significados e ressignificações do letramento**: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita. Campinas: Mercado de Letras, 2016.

NÓBREGA, M. H. da. Orientandos e orientadores no século XXI: desafios da pós-graduação. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 3, p. 1055-1076, jul./set. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/JKQjXW6T4PmtkqCJFN5T9Md/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15 ago. 2022.

STREET, B. "'Hidden' features of academic paper writing" Working papers. **Educational Linguistics**, UPenn, v. 24, n. 1, p. 1-1, 2009.

SILVA, W. R. Polêmica da alfabetização no Brasil de Paulo Freire. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 58, n. 1, p. 219-240, 2019.

Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tla/a/PvXqBGP4mXFfRQqGk6LkCks/>. Acesso em: 21 set. 2022.

Sobre as autoras e os autores

Adriane Matos de Araujo – graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Mestre e Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (ProPed) da UERJ. Integrada ao Grupo de Estudos e Pesquisa em Leitura e Escrita Acadêmica (GEPLEA) e ao Projeto de Extensão Laboratório de Letramentos Acadêmicos – LabLA-UFF, ambos da UFF. Fundadora da assessoria e soluções acadêmicas AMA Escrever, que tem o intuito de mentorear e orientar alunos da graduação e da pós-graduação no desenvolvimento da pesquisa e da escrita acadêmica.

Carolina Emília da Silva – licenciada em Pedagogia, UFF/RJ; Mestre em Políticas Públicas e Formação Humana, PPFH/UERJ. Especialista em Educação nas áreas de Planejamento, Administração, Supervisão e Orientação Escolar/UERJ, bem como em Mídias e Tecnologias Educacionais, UFRJ. Integra os grupos de pesquisa GEPLEA/UFF e GEPEAD/UNIRIO. Atua no Curso de Pedagogia a Distância do Consórcio CEDERJ/LIPEAD/UNIRIO, e na FAETEC/RJ no campo pedagógico da Formação Profissional de Jovens e Adultos.

Dayala Paiva de Medeiros Vargens – professora da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem (UFF). Mestre em Linguística (UERJ) e doutora em Letras Neolatinas (UFRJ). Integrante do Grupo de Pesquisa Práticas de linguagem, trabalho e formação docente e do Grupo Discurso e Educação Linguística. Coordenadora de área do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) - Língua Portuguesa e Língua Espanhola. Vice coordenadora do

Programa de extensão Alfabetização e Leitura e editora da revista Sede de Ler.

Diego da Silva Vargas – doutor em Letras Neolatinas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, possui Mestrado em Letras Vernáculas, Bacharelado e Licenciatura em Letras - Português/Espanhol, também pela UFRJ, Licenciatura em Cinema e Audiovisual, pela Universidade Federal Fluminense (UFF) e Especialização em Psicopedagogia (IAVM-UCAM). Realizou estágio pós-doutoral no Departamento de Linguística da Universidade Nacional da Colômbia. Atualmente, é Professor Adjunto do Departamento de Letras da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), atuando nos cursos de Letras (licenciatura e bacharelado) e de Pedagogia (presencial e a distância), e Professor do Programa Interdisciplinar de Pós-graduação em Linguística Aplicada da UFRJ. Foi professor da educação básica, prioritariamente em redes públicas de ensino. Atualmente, conta com o apoio do Programa Jovem Cientista do Nosso Estado da FAPERJ.

Dionelle Araújo – mestre em Estudos de Literatura na Universidade Federal Fluminense, graduada em Letras pela mesma universidade e integrante do corpo docente do programa de ensino e extensão Laboratório de Letramentos Acadêmicos (LabLA-UFF) e do Grupo de Estudo e Pesquisa em Leitura e Escrita Acadêmica (GEPLA).

Elienaia Barros da Cunha – graduada em Pedagogia pela Universidade Federal Fluminense e docente efetiva no Município de Saquarema/RJ. Atualmente é parceira interinstitucional voluntária do programa de ensino e extensão Laboratório de Letramentos Acadêmicos (LabLA-UFF) e do Grupo de Estudo e Pesquisa em Leitura e Escrita Acadêmica (GEPLA).

Elisa Bragança – graduada em Português/Literaturas pela Universidade Federal Fluminense (2019), especialista em Docência com ênfase em Educação Inclusiva pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais, mestre em Psicologia Social pela Universidade Salgado de Oliveira. É professora da rede privada de ensino básico de Niterói/RJ.

Fabiana dos Anjos Pinto – bacharel e licenciada em Letras pela UERJ (2004), mestre (2007) e doutora (2013) em Língua Portuguesa pela mesma universidade. No Colégio Pedro II, é professora de Português e Literaturas na Educação Básica e de Produção Textual na Graduação em Humanidades. É membro do Grupo de Estudos em Ensino de Português e Literaturas (GEEPOL), onde coordena o Projeto de Iniciação Científica Júnior "A escrita de textos acadêmicos: a universidade na Educação Básica".

Fabiana Esteves Neves – professora adjunta de Língua Portuguesa no Instituto de Letras da Universidade Federal Fluminense (UFF). É vice-líder do GEPLA - Grupo de Estudos e Pesquisa em Leitura e Escrita acadêmica, além de vice-coordenadora do programa de extensão e ensino Laboratório de Letramentos Acadêmicos – LabLA-UFF. Também é líder do grupo de pesquisa Metacognição e Práticas Discursivas UFF. Seu objeto principal de pesquisa é o letramento linguístico acadêmico, em uma perspectiva metacognitiva/metalinguística, com foco no ensino de leitura e escrita e na formação de professores.

Franciele Santos de Faria – graduada no curso de Letras (Português-Espanhol) pela Universidade Federal Fluminense (UFF/Niterói) e integrante/voluntária do Grupo de Estudos e Pesquisa em Leitura e Escrita Acadêmica (GEPLA/UFF).

Jéssica do Nascimento Rodrigues – professora da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem (UFF). Mestre em Educação (UFRRJ), doutora e pós-

doutora em Educação (UFF). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Leitura e Escrita Acadêmica (GEPLEA/UFF) e coordenadora do programa de ensino e extensão Laboratório de Letramentos Acadêmicos (LabLA-UFF).

Maria Cecília de Lima Sousa de Moraes – bacharel e licenciada em Letras pela UFRJ, mestre em Educação pelo Colégio Pedro II e doutoranda em Teoria Literária no Programa de Pós-Graduação em Ciência da Literatura da UFRJ. É professora de Português e Literaturas do Colégio Pedro II, membro do Grupo de Estudos em Ensino de Português e Literaturas (GEEPOL) e psicanalista associada ao Corpo Freudiano Escola de Psicanálise, seção Rio de Janeiro.

Maria Evanilda Tomé Valença – Graduada em Letras Português/Inglês - UNIOESTE/PR; Mestre em Linguística Aplicada - Unicamp/SP. Especialista em “Letramento(s) e Práticas Educacionais” e em “Educação Tecnológica” - CEFET/RJ, em “Planejamento, Implementação e Gestão da EAD” - UFF/RJ. Atuação no Ensino Fundamental, Graduação e Especialização, área da Linguagem. Na EaD, professora tutora no Curso de Pedagogia a Distância na UNIRIO/RJ e no SENAI CETIQT/RJ, em cursos de formação pedagógica docente. Integrante dos grupos de pesquisa GEPLEA/UFF e GEPEAD/UNIRIO.

Maria Izabel Campos Pantaleão – licenciada em Letras pela UFF (1991); mestre em Literaturas de Expressão Portuguesa, Portugal e África pela UFF (2005); e doutora em Psicologia pela UFRJ (2013). Como professora de língua materna, fundou, em Niterói, no ano de 1998, a Bebel Pantaleão Oficina de Textos, espaço em que a leitura da literatura e a escrita inventiva acontecem. Participa da pesquisa do GEPLEA e das atividades extensionistas do LabLA-UFF como professora voluntária.

Michel Marques de Faria – doutorando em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas com Bolsa CNPq (Processo

141472/2021-9). Mestre em Linguística pela mesma instituição. Graduado em Letras - Português/Italiano pela Universidade Federal Fluminense. Dedicar-se ao ensino de língua portuguesa na educação popular. Atualmente é Professor-Tutor de Linguística e Língua Portuguesa da Universidade Unigranrio Afya. Possui como áreas de interesse a Análise de Discurso materialista e a História das Ideias Linguísticas. Integra a equipe editorial da Revista Sede de Ler.

Nadja Pattresi de Souza e Silva – doutora em Estudos de Linguagem (2015) e Professora Adjunta de Língua Portuguesa do Instituto de Letras da Universidade Federal Fluminense (UFF). Tem experiência na Educação Básica, em nível fundamental e médio, em redes municipais e no segmento federal de ensino. É coautora de livros didáticos para o Ensino Fundamental e participa de pesquisas do GPS-LEIFEN – Grupo de pesquisa em Semiologia: leitura, fruição e ensino – e do GEPLA, assim como das atividades extensionistas do LabLA-UFF.

Rafaela Garcia Estrela – graduanda do curso de Pedagogia pela Universidade Federal Fluminense (UFF/Niterói), bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) pelo Grupo de Estudos e Pesquisa em Leitura e Escrita Acadêmica (GEPLA) e integrante/voluntária do Laboratório de Letramentos Acadêmicos (LabLA-UFF), ambos pertencentes à mesma universidade do seu atual curso de graduação.

Samanta Henriques Pinto – mestre em Estudos de Linguagem pelo Instituto de Letras - UFF/Niterói, Especialista em Psicopedagogia e Licenciada em Letras (Português/Inglês). É Professora de Ensino Fundamental da SME/RJ e atua como Diretor IV no momento. É integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Leitura e Escrita Acadêmica (GEPLA/UFF) e do Laboratório de Letramentos Acadêmicos (LabLA-UFF).

Taissa Rodrigues Barbosa Vieira – graduanda do curso de Pedagogia pela Universidade Federal Fluminense (UFF/Niterói), foi bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) pelo Grupo de Estudos e Pesquisa em Leitura e Escrita Acadêmica (GEPLA/UFF) e é integrante/voluntária do Laboratório de Letramentos Acadêmicos (LabLA-UFF).

Yasmim Pereira de Oliveira – mestre em Estudos de Linguagem pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Graduada em Letras/Literatura/UFF. Especialista em Gestão Escolar/Senac e em Neuropsicopedagogia Institucional/Clínica/Faculdade Única. É membro do corpo docente do programa de ensino e extensão Laboratório de Letramentos Acadêmicos (LabLA-UFF) e do Grupo de Estudo e Pesquisa em Leitura e Escrita Acadêmica (GEPLA).

Manter a mente aberta é uma exigência essencial do pensamento crítico. Com frequência, falo de abertura radical, porque ficou nítido para mim, depois de anos em espaços acadêmicos, que é fácil demais se apegar ao próprio ponto de vista e protegê-lo, descartando outras perspectivas. Grande parte da formação acadêmica incentiva os professores a acreditarem que devem estar “certos” o tempo todo. Em vez disso, proponho que os professores estejam abertos o tempo todo, e devemos estar dispostos a reconhecer o que não sabemos. Um compromisso radical com a abertura mantém a integridade do processo do pensamento crítico e seu papel essencial na educação.

HOOKS, bell. **Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática.** Trad. Bhuvi Libanio. São Paulo: Elefante, 2020. p. 34.

GEPLEA

GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISA
EM LINGUAGEM E ESCRITA ACADÊMICA
UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE



Laboratório de Letras e Linguagem Acadêmica



ISBN 978-65-265-2055-0

