

Jéssica do Nascimento Rodrigues
Fabiana Esteves Neves
(Organizadoras)

EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA EM PRÁTICAS DISCURSIVAS ACADÊMICAS



 Pedro & João
editores

**EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA EM PRÁTICAS
DISCURSIVAS ACADÊMICAS**

Jéssica do Nascimento Rodrigues
Fabiana Esteves Neves
(Organizadoras)

**EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA EM PRÁTICAS
DISCURSIVAS ACADÊMICAS**


Pedro & João
editores

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.

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

Educação Linguística Em Práticas Discursivas Acadêmicas.

São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. 178p. 14 x 21 cm.

ISBN 978-65-5869-621-6 [Impresso]

978-65-5869-622-3 [Digital]

1. Educação linguística. 2. Estudos bakhtinianos. 3. Ensino remoto.
4. GEPLA-UFF. 5. Autoras/Autores. I. Título.

CDD – 410

Capa: Petricor Design

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Diagramação: Ricardo Giardina Leite

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Científico 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 Maia (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).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 - São Carlos – SP

2021

Dedicatória

Dedicamos estas reflexões a
estudantes, professores e professoras
engajados/as em seus múltiplos
processos de ler-escrever-pesquisar.

Sumário

Ensaio de/ em abertura	9
<i>Jéssica do Nascimento Rodrigues</i>	
<i>Fabiana Esteves Neves</i>	
Permanência e impermanências na (trans)formação universitária - produção de subjetividade e a escrita de si	39
<i>Mônica de Souza Hourí</i>	
Práticas de escrita na universidade em dois tempos: reflexões sobre o gênero artigo científico no ensino presencial e no ensino remoto	65
<i>Danuse Pereira Vieira</i>	
<i>Camilla dos Santos Ferreira</i>	
A escrita na universidade: um relato de experiência sobre o ensino e aprendizagem do gênero discursivo resenha acadêmica	93
<i>Marcela Tavares de Mello</i>	
<i>Camila Duarte de Souza</i>	
Narrativas de práticas de letramento de docentes da educação básica no mestrado	133
<i>Ricardo Luiz Teixeira de Almeida</i>	

**Atividades escritas em cursos de Letras: relato
de experiências** 133

Luciana Maria Almeida de Freitas

Douglas Coelho

Livia Puga

**As representações sociais de estudantes
universitários acerca das práticas de escrita
acadêmica e da monografia** 151

Vanessa Lima Blaudt

Sobre as autoras e os autores 175

Ensaio de/em abertura

Jéssica do Nascimento Rodrigues

Fabiana Esteves Neves

Enfatizamos, nestas considerações iniciais, que trazemos conosco aqueles que acreditamos ser dois conceitos dentre os mais importantes na obra do Círculo de Bakhtin, Volóchinov e Medvedev: o dialogismo, principalmente porque nos opomos à reificação de mulheres e homens, e a polifonia, porque compreendemos a existência de vozes e consciências resistentes a essa reificação, como debate Paulo Bezerra (2012, p. 193), dada a “essência conflituosa da vida social em formação” no seio das contradições da realidade material.

Com essa “postura dialógica” (BRAIT, 2012), buscamos realizar nosso compromisso ético de pesquisadoras que somos, em conjunto com todas e todos que escrevem conosco este livro. E talvez porque também escritoras acadêmicas, começamos a escrever com medo de escrever, uma mistura entre o desejo de dizer o que pretendemos dizer e o receio da *contrapalavra* e, nela, da avaliação de um outro. Entendemos que todas e todos somos outras e outros, na perspectiva do Círculo. Somos seres únicos no mundo que vivemos linguagem.

Robson Cruz (2020) tem nos ajudado a pensar sobre o nosso próprio engajamento em atividades de escrita, como se coloca a escrita deste ensaio de/ em abertura, neste mesmo ponto-processo de nossa enunciação, junto

a uma corrente de vozes com as quais temos dialogado. A fonte principal desse escritor acadêmico é a obra do psicólogo estadunidense Robert Boice, cujas pesquisas, entre os anos de 1970 e 1990, apresentam o ideal romântico, o elitismo, o desprezo pelo conhecimento tácito, a necessidade de tempo para escrever, os bastidores do universo editorial, a escassa *licença acadêmica*¹ para a escrita das mulheres e a crítica punitiva dentre as causas do bloqueio e da procrastinação da escrita. Parece-nos haver muitas “dimensões escondidas” (STREET, 2010) nessas práticas sociais da esfera acadêmica. Por exemplo, como nossos textos escritos, pelo menos nas áreas de Educação e Linguagem, são avaliados? Existe um padrão? Há necessidade de um padrão? Há discussão sobre essas práticas entre professoras, professores e estudantes? Temos tido tempo para escrever? Defendemos que esses desafios se apresentam no Brasil com especificidades de nosso *capitalismo dependente*², questão que pretendemos apenas esboçar no diálogo com Florestan Fernandes (2008), que nos conta um pouco sobre a universidade brasileira desde a sua criação.

Acreditamos que escrever, portanto, é de natureza política, ato que nos apresenta, nesse sentido, uma responsabilidade ética por esse dizer, por esse ato, porque estamos imbuídas de valores e objetivos que não são meras projeções, mas estão na realização mesma do ato de escrever. Somos escritoras acadêmicas enfrentando, na escrita, os limites epistemológicos, econômicos, sociais, raciais, de classe, como disse Paulo Freire (2019[1994]), ao narrar que o tempo de leituras e

releituras está imbricado no tempo do escrever, como um existir que “é definível [...] somente pelas categorias da participação real [...] pelas categorias do efetivo experimentar operativo e participativo da singularidade concreta do mundo” (BAKHTIN, 2017, p. 59).

Em tempos de pandemia da Covid-19, de 2020 para cá, acreditamos que as vozes e consciências disseram mais alto muitos de seus desafios na leitura-escrita de textos da esfera acadêmica, o que constitui, sim, sua participação precária numa comunidade discursiva ainda elitista. A modalidade do “ensino remoto” implementada nas universidades brasileiras (UFF, 2020), apressadamente, para responder a demandas oficiais, em um tempo que nos foi colocado na concretude de nossas ações no mundo, continuou a composição do quadro de “heteronomia cultural” (FERNANDES, 2008) em relação a determinados padrões de civilização (FREUD, 2010), fazendo a manutenção de concepções únicas de mundo como *ideologias oficiais* em detrimento de *ideologias do cotidiano*⁶ (BAKHTIN, 2010). Karl Marx e Friedrich Engels (2007), autores com cujas obras o Círculo de Bakhtin dialogou direta ou indiretamente, explicam que o surgimento da *ideologia*, como bem recuperado por Valdemir Miotello (2012), se deu na divisão social do trabalho.

Nesse sentido, João Wanderley Geraldi (2017) nos ajuda a refletir que a origem da fetichização do produto do trabalho científico no trabalho de ensino também está nessa divisão social do trabalho. Para ele, essa cristalização do conhecimento como algo pronto e acabado decorre de uma certa divisão das identidades de

professoras e professores entre aquelas/es que produzem o conhecimento, aquelas/es que o transmitem e aqueles/as que controlam a aprendizagem. No texto da BNC-Formação (2019), resolução que obriga a reformulação dos cursos de licenciatura no governo bolsonarista, e em plena pandemia, não reconhecemos a produção do conhecimento como elemento central. Pelo contrário.

Recorremos, então, ao nosso entendimento acerca dos processos históricos, políticos e ideológicos que, com mãos de sujeitos históricos, construíram a universidade pública brasileira e, nesses mesmos processos, desenhamos – no presente do indicativo mesmo – a nossa posição na comunidade discursiva acadêmica na qual trabalhamos. Florestan Fernandes (2008) nos narrou uma versão sobre essa constituição, na qual por ora nos ancoramos para entender, nessa mesma universidade, hoje e em processo, como realidade histórico-social, os letramentos acadêmicos – práticas sociais (STREET, 2014) – situados em determinados campos da atividade humana, a que chamamos aqui esferas da comunicação verbal, esferas sociais (VOLÓCHINOV, 2018).

Criada sob os modelos institucionais europeus transplantados, que não representavam necessariamente os padrões da universidade portuguesa, a universidade brasileira sofre três empobrecimentos estruturais-funcionais no período de regime colonial português: (a) a segmentação entre “escolas superiores”, “unidades intermediárias” e “faculdades”, que se encontravam em posição de “autossuficiência educacional e intelectual estiolante”

(FERNANDES, 2008, p. 173); (b) a limitação da liberdade criadora à orientação colonialista, que servia de ligação entre a modernização e o progresso cultural no exterior - ambos assentados na polarização cultural dependente e na tentativa de aproximação histórica Portugal-Europa-Brasil; (c) a preparação de “*certo tipo versátil de letrado*, mais ou menos apto para o exercício de profissões liberais, relacionadas principalmente com a advocacia, a medicina e a engenharia” (FERNANDES, 2008, p. 174, grifos nossos). Logo, por serem flexíveis, assumindo papéis sociais específicos, inclusive na estrutura do poder político, esses sujeitos letrados assumiam as tarefas de professoras e professores.

Florestan Fernandes (2008) nos diz muita coisa sobre o tema. Por exemplo, os modelos institucionais portugueses ganharam outra versão na sociedade colonial, escravista e senhorial brasileira, e sua absorção cultural foi segmentada e parcial, sem traduzir as potencialidades dos modelos transplantados. O diploma e o título de doutor eram produtos de realizações pessoais, por exemplo. Durante as primeiras décadas do século XIX, a escola superior brasileira forma “[...] um exemplo típico de ‘pequeno grupo’ institucionalizado. Abrangia um número reduzido de professores e uma pequena massa de estudantes. Embora não fosse socialmente homogênea, recrutava estudantes e professores nas *elites da sociedade civil*” (FERNANDES, 2008, p. 177, grifos do autor). Assim, vale indagar: ainda não estamos segmentados em nossas universidades? Apesar do processo de redemocratização, em especial com as políticas de permanência e assistência estudantil desenvolvidas nas universidades federais

brasileiras mormente após 2012, mediante implementação da Lei de Cotas e ampliação dos recursos do Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) (HERINGER, 2018), a universidade brasileira ainda é elitista? Nossa liberdade criadora não é, ainda, limitada por um sem-número de determinações?

Antes, uma rápida expansão do ensino superior veio a ocorrer no período de 1930 a 1960, em conformidade com um *padrão cultural*, na busca por participação na civilização ocidental moderna e por acompanhar as suas exigências intelectuais, sociais e culturais, fundamentada na dependência cultural que suplanta a autonomia cultural relativa, já que apenas com a aparência de “sociedade altamente civilizada”. Para Florestan (2008, p. 184), “cada povo cria a sua história dentro das marcas da civilização de que participa”. É nesse período que as escolas superiores passam a ser chamadas de universidades, alocadas na ordem social competitiva em que a produção científica atende a interesses privados. Voltaremos a falar sobre esse tópico.

Fernandes (2008), ainda, comenta o estado de apatia de estudantes, professoras e professores entre os quais ainda prevalecem os interesses pessoais e os valores das profissões liberais, elementos que nos levam a um “ajustamento provocativo”. Os professores tendem a preferir “soluções técnicas”, e os estudantes levam para fora da universidade as pressões por mudanças. E por um acaso, hoje, não somos uma universidade nova estrutural e dinamicamente deprimida, como dissera Fernandes (2008)? Não nos responsabilizamos por

nossas funções sociais como universidade pública? Para nós, a apatia de escritoras e escritores acadêmicos em relação à obediência a determinadas convenções acadêmicas petrifica, também, o tempo da elaboração intelectual na universidade, criando-lhe um padrão. Sendo assim, para alcançar um suposto modelo de civilização, é necessário participar da produção intelectual nos países altamente civilizados, como colocado no capitalismo dependente destacado por Fernandes (2008). Esse debate nos levou ao ensaio de Eunice Trein e José Rodrigues (2011) acerca do *mal-estar na academia*. Nesse sentido, nessa cadeia da comunicação discursiva, também buscamos Freud (2010) para compreender esse mal-estar.

Vimos com Florestan Fernandes (2008) que a universidade brasileira se origina do modelo europeu no contexto do capitalismo dependente e que, após a Reforma Universitária de 1968, em plena ditadura militar, esteve imbuída em modernizar-se e integrar o quadro do *capitalismo acadêmico*⁴ em sua heteronomia cultural particular e específica, como recupera Roberto Leher (2005). Mormente a partir da década de 50 e fortemente no regime militar, programas de cooperação com os Estados Unidos e financiamento de pesquisas por instituições estrangeiras “qualificavam” professoras e professores conforme o modelo universitário estadunidense, novo modelo a ser seguido pela universidade brasileira. Segundo Dermeval Saviani (2008), seguimos esse modelo norte-americano apenas em termos técnico-operativos, já que a universidade brasileira, nesse período, passa a apresentar densidade teórica de origem europeia. A formação de muitas

pesquisadoras e pesquisadores sofria influência desse continente; nesse contexto, até 1980, houve um crescimento considerável dos programas de pós-graduação.

Nos difíceis anos de 1960, quando muitos nutriam fortes expectativas sobre a reforma universitária, Florestan alertou para o fato de que não teríamos outra universidade se as amarras que atam o país ao capitalismo dependente não fossem rompidas. Isso significa, por conseguinte, que uma verdadeira reforma universitária não pode ser assunto dos especialistas em educação e em C&T. Outros sujeitos terão de protagonizar a luta, contraditoriamente, sujeitos que hoje não podem ter seus filhos na universidade pública. (LEHER, 2005, p. 241).

Pois bem. Acreditamos ser os letramentos acadêmicos, como colocados nessa esfera, fator de manutenção do quadro de heteronomia cultural ainda hoje. Ou seja, os usos que fazemos das linguagens acadêmicas – considerando-as linguagens de certo modo dominantes – ainda são parte dessas amarras a que faz referência Leher (2005).

É Brian Street (2014) quem nos ajuda a entender, em livro traduzido por Marcos Bagno, que as práticas sociais letradas derivam, como produto, dos *processos culturais, históricos e discursivos*. Para ele, os letramentos, na perspectiva ideológica, não se reduzem aos eventos de letramento, mas neles “a concepções do processo de leitura e escrita que as pessoas sustentam quando engajadas no evento” (STREET, 2014, p. 147). Por isso, é importante pensar na perspectiva da existência de letramentos dominantes (sobre os porquês e as implicações disso) e nas lutas pelos usos e significados do letramento, como

arena em miniatura, na disputa de sentidos contra modelos de letramento impostos.

Nesse contexto, um *modelo autônomo de letramento*, (STREET, 2014, p. 150), que ainda atropela os currículos, procura escamotear os processos de disputa ideológica, como se signos não fossem sempre ideológicos. Em diálogo com Gee (1990) e com Paulo Freire, apresentado no texto de Street (2014) como contestador do modelo autônomo, o autor defende que os letramentos de instituições oficiais são discursos secundários (para nós, *gêneros discursivos secundários*⁵) que estimulam a homogeneização e evitam os discursos primários (para nós, *gêneros discursivos primários*), e nos faz pensar sobre discursos acadêmicos e sobre ensinar-aprender os letramentos como processos, e não como conteúdo a adquirir, como prega a concepção bancária tão criticada por Freire (2005).

Todo letramento é aprendido num contexto específico de um modo particular e as modalidades de aprendizagem, as relações sociais dos estudantes com o professor são modalidades de socialização e aculturação. O aluno está aprendendo modelos culturais de identidade e personalidade, não apenas a decodificar a escrita ou escrever com determinada caligrafia. Se esse é o caso, então, deixar o processo crítico para depois que eles tiverem aprendido vários dos gêneros letrados usados na sociedade é descartar, talvez para sempre, a socialização numa perspectiva crítica. (STREET, 2014, p. 154)

Brian Street e Joanna Street criticam a escolarização/ “pedagogização” do letramento (aspas do autor e da autora), levantando a hipótese de que ela atua na construção e reconstrução de concepções dominantes de

letramento, para nós espelhadas mormente nos gêneros discursivos secundários, como os enunciados orais e escritos que circulam oficialmente nas universidades brasileiras. Oficialmente porque, nos usos que fazemos da linguagem, como sujeitos históricos situados na esfera discursiva acadêmica, em diferentes/ desiguais posições sociais e movidos por apreciações valorativas sobre/ com os outros e o mundo, carregamos ideologias oficiais que fazem a manutenção de hierarquias, relações de poder, de gênero etc. O autor e a autora, ao buscarem apoio nos inúmeros letramentos documentados por etnógrafas e etnógrafos, registram:

Muito, então, do que vem junto do letramento escolar se revela como o *produto de pressupostos ocidentais sobre escolarização, poder e conhecimento*, mais do que algo necessariamente intrínseco ao próprio letramento. O papel exercido por *perspectivas desenvolvimentistas na escolarização*, por exemplo, faz com que a aquisição do letramento se torne isomórfica a partir do desenvolvimento pela criança de identidades e posições sociais específicas: *seu poder na sociedade fica associado ao nível e tipo de letramento que elas adquirem*. (STREET; STREET, 2014, p. 125, grifos nossos)

Nesse sentido, temos nos preocupado também em refletir sobre as histórias de letramentos vividas por professoras, professores e estudantes de graduação e pós-graduação como um movimento alteritário nosso, de diálogo sobre a suposta superioridade do letramento escolarizado. Que poder esses sujeitos históricos têm, considerando sua posição social, situada em esferas discursivas específicas, na relação com um outro, que também está numa determinada posição?

A perspectiva desenvolvimentista de que falam o autor e a autora nos expõe a exigência da busca por uma certa ocidentalização, para nós, também entendida como projeto de civilização e seus “modelos de língua” ou “autoridades externas” (STREET; STREET, 2014) distanciados da realidade social de sujeitos históricos ali implicados. Fonte da supremacia ocidental e do progresso científico? O modo como enxergamos os letramentos acadêmicos problematiza por que as pessoas letradas, em oposição às iletradas, são consideradas civilizadas.

Quando participamos da linguagem de uma instituição seja como falantes, ouvintes, escreventes ou leitores, ficamos posicionados por essa linguagem; ao se dar esse assentimento, uma miríade de relações de poder, autoridade, *status* se desdobram e se reafirmam. (STREET; STREET, 2014, p. 143)

Tal discurso está na afirmação e reprodução da hegemonia (STREET; STREET, 2014) do capitalismo acadêmico (LEHER, 2005) que sustenta, na universidade pública, a condição periférica da americanização à brasileira, pois construída no processo de “modernização conservadora”. Assim nos faz pensar Leher (2005), em texto que reconhece a atualidade da obra de Florestan Fernandes para entender a universidade brasileira, matizada por uma heteronomia cultural dependente que mantém um “modelo universitário operacional ao capital”.

Como disseram Eunice Trein e José Rodrigues (2011), o afã pela legitimidade do campo educacional como conhecimento científico consolidado deitou nossas raízes no produtivismo acadêmico, como podemos

constatar na instauração de processos competitivos (editais, por exemplo), na necessidade de publicação em quantidade em revistas com altos fatores de impacto, nas fraudes acadêmicas em razão da pressão na divulgação de resultados, na existência de bolsas de produtividade etc. A autora e o autor elencaram outros elementos correspondentes à realidade material da comunidade acadêmica que, para nós, não deixam de corresponder a uma certa “burocratização” (FREIRE, 2005) dos processos de trabalho intelectual, a qual atropela o próprio tempo necessário para isso, retirando-nos frutíferas possibilidades de elaboração em nossos diálogos com os outros e com o mundo. Tudo isso nos tem levado a uma sensação de mal-estar e a conflitos éticos que nos fazem questionar o nosso trabalho com a comunidade discursiva acadêmica. Por isso, discutir linguagem é fundamental.

Sigmund Freud (2010), ao tratar de uma certa economia libidinal, apresenta três fontes do sofrimento humano, já que evitá-lo pode ser uma das formas de se ter felicidade, seja esse um fenômeno episódico ou não. Duas dessas fontes não podem ser evitadas: a prepotência da natureza e a fragilidade de nosso corpo. A terceira fonte é o vínculo humano com a família, o Estado e a sociedade que, mesmo e porque na dependência de toda a experiência humana na busca por bem-estar, não foi suficiente para nos defender de todo o sofrimento. Para Freud (2010), as formas de defesa são características do que chama de civilização, como a beleza, a limpeza e a ordem, esta última nos levando à “compulsão de repetição que, uma vez estabelecida,

resolve onde, quando e como algo deve ser feito, de modo a evitar oscilações e hesitações em cada caso idêntico” (FREUD, 2010, p. 54). Por fim, para o pai da psicanálise, como se convencionou chamá-lo, as relações sociais são reguladas na civilização, na nossa relação com os outros. Nesse sentido, como são reguladas as relações sociais na dita vida acadêmica para o atendimento a um certo padrão de civilização?

Todo o controle sobre a produção acadêmica não é fortuito, portanto, quando, por exemplo, há “mecanismos de *constrangimento coletivo* por meio de instrumentos aparentemente objetivos e neutros de *avaliação e ranqueamento*” (TREIN; RODRIGUES, 2011, p. 776, grifos nossos). Fazendo referência ao estudo de Castiel e Sanz-Valero (2007), a autora e o autor trazem à baila a imprescindibilidade da discussão sobre ética no fazer acadêmico:

[...] pois hoje há uma espécie de naturalização de diversos procedimentos fraudulentos que são vistos como uma forma de *gerenciamento do currículo*. [...] plágio, plágio de si mesmo, aumento de autores por artigos, troca de favores pela citação de colegas que retribuem com citações em seus textos, uso de referências sem consulta aos textos citados, fatiamento dos resultados de pesquisa de forma que rendam mais artigos e trabalhos apresentados em congressos. (TREIN; RODRIGUES, 2011, p. 783, grifos nossos)

Assim como há uma banalização de fraudes desse tipo, há também a naturalização das práticas letradas acadêmicas, como é o caso da escrita, cujo domínio acaba se tornando um capital. Se o conhecimento científico é uma mercadoria, como afirmam a autora e o autor numa

perspectiva marxiana, a escrita também tem um valor no mercado acadêmico que subsume seu *valor de uso*⁶. O tarefismo infinito a que nos dedicamos na universidade, buscando atender a exigências que não são nossas, que não foram por nós debatidas e construídas democrática e sistematicamente, é, ainda, um trabalho mais árduo e desmotivador quando nos damos conta de que nem todos lerão o que escrevemos, embora listemos item a item em nossos currículos Lattes.

Diante do imperativo (imperialismo?) produtivista, uma enxurrada de obrigações nos leva de volta aos nossos gabinetes, em isolamento ou nos grupos de estudo e pesquisa que constituímos dentro da universidade. Estamos, portanto, muito fracionados, como estivemos desde o início, ao que parece. A produção intelectual açodada nos individualiza, nos retira o tempo de refletir sobre os significados de nosso trabalho e nos avilta.

Nesse contexto, se somos escritoras e escritores acadêmicas/os, temos refletido primeiramente que a comunidade discursiva acadêmica, de modo geral, pouco elabora no coletivo sobre a educação linguística na universidade, ainda que seus letramentos sejam axiais em todo e qualquer curso universitário, da graduação à pós-graduação. Falamos nos corredores, talvez em nossos gabinetes, com um ou outro estudante, sobre as dificuldades de leitura e escrita de nossas orientandas e orientandos, reclamamos a dedicação aos estudos em nossas turmas e solicitamos-lhes apresentações orais e escritas, com fluência, de gêneros discursivos acadêmicos. E o que fazemos com todas

essas solicitações? Que trabalho pedagógico temos feito? Indicamos gramáticas e dicionários?

As/os estudantes parecem gritar suas dificuldades uns aos outros, enquanto a maioria de nós deixa que elas/es resolvam por si mesmas/os seus encontros com os textos que estão em todos os espaços-tempos da universidade. Todavia, ainda acreditamos dever pensar em nossa *práxis* nos cursos de licenciatura, na educação linguística de professoras e professores, combatendo todo e qualquer tipo de preconceito – nesse caso, em especial, o preconceito linguístico. Entendemos *práxis*, neste texto, como elabora Freire (2019). Nesse sentido, é muito importante, para nós, neste ensaio aberto, pensar nossa relação orgânica com a educação linguística para/com esses sujeitos. Afinal, qual é o valor social de nosso trabalho? Qual é a sua utilidade em uma sociedade como a nossa? A universidade é lugar social de trabalhador da educação?

Angustiadas com tantas e tantas perguntas, passamos a nos reunir com nossos pares (professoras, professores e estudantes, dentre as/os quais muitas escritoras acadêmicas) no âmbito das discussões do Grupo de Estudos e Pesquisa em Leitura e Escrita Acadêmica (GEPLA/ UFF), criado em 2017. Rapidamente, notamo-nos envolvidas com uma série de eventos de letramento em oficinas, cursos, mesas-redondas etc., muito inquietas em responder às questões que temos elaborado/ recebido/ dividido todos os dias, dentre elas: quais são os caminhos possíveis para uma leitura-escrita mais saudável, agradável e crítica para estudantes, professoras e professores? Todas essas ações

culminaram na criação do programa de ensino e extensão Laboratório de Letramentos Acadêmicos (LabLA-UFF), cujo objetivo é viabilizar um trabalho regular e sistemático de leitura e escrita de gêneros acadêmicos típicos dos cursos de licenciatura (de fichamentos a teses) aos estudantes de Pedagogia, Letras e outros cursos de licenciatura e a professoras e professores das escolas públicas da região de Niterói e entorno.

A potência do programa não está em seus resultados, ainda que sempre tenhamos o desejo de alcançá-los. Não acreditamos na pedagogia de resultados. Pensamos e sonhamos todos os dias com um projeto de dizer coletivo em constante elaboração, dadas nossas condições materiais e não materiais de existência, dada esta civilização em seu aparente processo inesgotável de produção de mal-estar. Esses processos mobilizados pelo LabLA, no âmbito do GEPLA, convocam-nos a pensar sobre a nossa própria educação linguística, não só como escritoras e escritores acadêmicos, mas também como professoras e professores de cursos de licenciatura. Convocam-nos a refletir sobre os processos de letramento que vivenciamos até aqui diante da materialidade da vida social de professoras e professores como nós, na educação básica e no ensino superior, consideradas as especificidades de nossas tarefas educativas.

Por mais contraditório que possa parecer, esses eventos de letramento em excesso não nos permitiram ler e escrever como desejamos, como elaboração crítica sobre todos esses mesmos processos, em nossos momentos de estudo, ainda que em trabalho remoto e

com toda a mudança abrupta das nossas rotinas fabris de produção acadêmica para o modelo virtual. Nos momentos de reflexão possível, na atribulação de preenchimentos de formulários, relatórios etc., recuperamos que é também a nossa tarefa fundamental a leitura e a escrita de textos que não só se restrinjam à esfera acadêmica, mas que espriem nas escolas e em outros espaços públicos a necessidade de dizer mais democraticamente, porque isso é essencial para um projeto de educação e sociedade democráticas e é uma forma-tentativa de resistência ao preconceito linguístico na universidade e ao produtivismo acadêmico que suplantam a qualidade de nosso trabalho em sua perspectiva coletiva e ética, em favor do permanente elitismo da academia. *Coletiva* porque defendemos a universidade pública na sua função em, para e com a sociedade, portanto entendemos que o conhecimento não pode ser privatizado ou pensado na perspectiva da elaboração individual. *Ética* porque se trata de ato responsável, político, alteritário.

XXX

Nas primeiras notas que começamos a esboçar para este ensaio, parecíamos buscar um motivo principal, dentre tantos. Não queríamos apresentar os textos de nossos pares sem antes dizer o que mais nos aflige, como grupo, e que acaba encontrando eco nos capítulos deste livro. Queremos, e muito, chamá-los para conversar. Isso sim.

Buscando coerência na apresentação desses capítulos, definimos o primeiro: *Permanência e*

impermanências na (trans)formação universitária - produção de subjetividade e a escrita de si. Trata-se de um ensaio escrito por Mônica de Souza Houri, professora da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Assim como fizemos nesta abertura, Houri nos apresenta mais perguntas que respostas, dentre elas: em que medida as práticas discursivas na universidade, incluindo-se as práticas de leitura, escrita e oralidade, têm relação direta com os mecanismos que operam a inclusão e a exclusão, as chances de permanência e evasão? O quanto é preciso compreender as práticas discursivas acadêmicas para inserir-se nelas? O quanto o desconhecimento dessas práticas pode significar o silenciamento dos estudantes, a sua exclusão? Quais são as práticas de linguagem que estruturam a formação universitária, em suas atividades que envolvem leitura, escrita e oralidade? É possível e desejável buscar diferentes práticas que operem produções de subjetividades outras?

Estudiosa de Michel Foucault e, em diálogo com ele, Houri conversa com outros que pensam a racionalidade do biopoder em que há uma regulação dos modos de se relacionar. Nessa leitura, entendemos a imbricação entre as produções subjetivas e as filiações filosófico-teórico-políticas das práticas discursivas acadêmicas, que, para nós, não são nunca imparciais. Sua tese é a de que as filiações engendram processos de subjetivações nas práticas discursivas “capazes da liberdade”, como a escuta, a leitura, a escrita e a oralidade, atuando na constituição de si como um sujeito ético.

Dentre essas práticas, ela sugere que “a escrita é também um exercício de meditação; a escrita recolhe os

pensamentos, guarda-os e ao mesmo tempo os coloca à disposição para agir no mundo, para si e para os outros”. Entretanto, para ela, as práticas discursivas da universidade ainda não costumam ensejar possíveis e desejáveis (trans)formações universitárias que se oponham ao assujeitamento e à normalização dos modos de viver e existir.

No segundo capítulo, *Práticas de escrita na universidade em dois tempos: reflexões sobre o gênero artigo científico no ensino presencial e no ensino remoto*, Danuse Pereira Vieira e Camilla dos Santos Ferreira, professoras da FEUFF, relatam uma das experiências no Laboratório de Letramentos Acadêmicos (LabLA) em um dos módulos da disciplina *Leitura e Produção de Textos Acadêmicos*, oferecida ao curso de Pedagogia e demais licenciaturas da Universidade Federal Fluminense (UFF), e também oferecida como ação extensionista destinada a professoras e professores de escolas públicas de Niterói e entorno. Muito atuantes no grupo e no programa, Vieira e Ferreira têm se inquietado com muitas das questões que até aqui discutimos, sempre coletivamente. Por isso, iniciam a escrita dialogando com Clarice Lispector (1998, p. 19): “Não, não é fácil escrever. É duro quebrar rochas. Mas voam faíscas e lascas como aços espelhados”. É, a literatura também nos ajuda a pensar em (trans)formações universitárias. Queremos, antes, dizer a Vieira e Ferreira o quão é incômodo escrever esta abertura chamando-as pelos sobrenomes.

Artigo científico é o módulo que elas ofereceram antes (2019) e durante a pandemia (2020), percebendo que o ensino presencial e o ensino remoto têm

singularidades que não podem nem devem ser negligenciadas. Para isso, as autoras discutem os letramentos acadêmicos e o gênero artigo científico, ancorando-se na perspectiva dialógica da linguagem. Apresentam reflexões acerca do planejamento e da realização dessa experiência e enfatizam a necessidade de ensinar a pesquisar e a dialogar com os estudos feitos ao longo de sua trajetória, sem dispensar o entendimento de suas histórias de letramento.

Segundo elas, “a tarefa de trazer à tona os contornos mais relativamente estáveis do gênero discursivo possibilita o começar a transitar por uma esfera social tão complexa quanto a acadêmica”. Nesse sentido, exploram as práticas de leitura e as práticas de escritura do gênero, acreditando que a construção colaborativa é um caminho para aproximar os estudantes da escrita acadêmica, ainda que em período de pandemia, quando as desigualdades materiais aprofundam as dificuldades de (re)elaboração de conceitos e práticas com o texto.

O terceiro capítulo foi escrito por Marcela Tavares de Mello e Camila Duarte de Souza, professoras que começaram o diálogo com o GEPLA desde o seu início. Mello é professora do Colégio Estadual João Maurício Brum, vinculado à Secretaria Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro (SEEDUC). Também por isso, além de ter investigado práticas de escrita de graduandos e pós-graduandos no doutorado e estágio pós-doutoral, tem se dedicado aos letramentos acadêmicos nos cursos de licenciatura. Já Souza é professora da Escola Municipal Professora Carmem Corrêa de Carvalho Reis Braz, da Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias,

no Estado do Rio de Janeiro. Ademais, cursa o doutorado em educação na Universidade Federal Fluminense (UFF), instituição na qual pesquisa práticas de leitura e escrita de estudantes do curso de Pedagogia dos períodos iniciais. Essa costura culminou em uma das atividades promovidas pelo LabLA.

No texto intitulado *A escrita na universidade: um relato de experiência sobre o ensino e aprendizagem do gênero discursivo resenha acadêmica*, elas narram atividades desenvolvidas no período anterior à pandemia, ainda em 2019, em especial o módulo resenha acadêmica no Ciclo de Oficinas de Escrita Acadêmica, buscando a realização de uma abordagem discursiva. Em 2020, o curso se integrou à disciplina *Leitura e Produção de Textos Acadêmicos*, parte da experiência narrada por Vieira e Ferreira no capítulo a que nos referimos anteriormente. A intenção das autoras é, portanto, o relato dessa experiência como reiteração da emergência de ações que promovam letramentos acadêmicos, defendidos por elas como empoderamento de estudantes, professoras e professores. Elas acreditam que a didatização dos gêneros pode ser uma alternativa para pensá-los como processos sempre situados, “Embora haja, às vezes, alguma dificuldade de realizar uma transposição real dos gêneros para a sala de aula, [...] só mesmo o contato imersivo e contínuo [...] é capaz de levá-los a desenvolver os letramentos acadêmicos”.

Ricardo Luiz Teixeira de Almeida é quem escreve o quarto capítulo, *Narrativas de práticas de letramento de docentes da educação básica no mestrado*, com o objetivo de “analisar as narrativas de três professoras de línguas

sobre suas práticas de letramento acadêmico durante o curso de mestrado em Estudos de Linguagem". Ele é também professor da Universidade Federal Fluminense (UFF) atuante nos cursos de Letras, interessado nos processos de letramento, em especial no que se refere à pesquisa e à docência, vivenciados pelas professoras do início ao final do curso.

O autor discorre que, por um lado, a valorização da pesquisa e, por outro, a separação e a hierarquização entre saberes acadêmicos e profissionais estão interligadas às práticas acadêmicas. Nesse sentido, segundo ele, as três professoras destacam ter sido difícil o começo do mestrado. Daí, uma das questões muito relevantes que Almeida apresenta é justamente o fato de escolas e universidades ainda não vincularem as práticas de pesquisa às práticas de ensinar-aprender. Essa questão, para nós, tem sido basilar para pensar a educação linguística na universidade. Para Almeida (2021),

Contribuir com essa construção e reconhecimento talvez seja a principal tarefa daqueles que, como eu, lograram tornar-se professores e pesquisadores universitários, sem perder a paixão pela educação básica e o orgulho de ter como identidade profissional, primeira, a identidade docente.

No sexto capítulo, *Atividades escritas em cursos de Letras: relato de experiência*, Luciana Maria Almeida de Freitas, Douglas Coelho e Livia Puga descrevem suas vivências no projeto de monitoria *Pesquisa e Prática de Ensino para o curso de Letras: avaliação de atividades escritas*, na Universidade Federal Fluminense (UFF). Desenvolvido no âmbito da disciplina Pesquisa e Prática de Ensino I e II, o

projeto, em linhas gerais, objetiva acompanhar as/os estudantes na produção de textos acadêmicos voltados para o estudo dos conteúdos teóricos da disciplina e também relacionados ao estágio supervisionado. Chama atenção o foco na processualidade da escrita, uma vez que a produção de tais textos é acompanhada pelos monitores e pela professora ao longo do semestre, com o incentivo à reflexão sobre a práxis pedagógica. Afinal, como afirmam os autores, esse trabalho possibilita a aproximação com a construção de conhecimento realizada pelos (futuros) docentes na sala de aula: constantemente revista, alimentada pela autoavaliação e, ainda que planejada, sempre inédita, por ser oriunda da prática.

O relato de experiência destaca o caráter dialético e dialógico da dinâmica teoria-prática na formação de professoras e professores, evidenciando a complexidade da docência: muito além da execução de instruções metodológicas engessadas (o que, diga-se de passagem, se vislumbra na Base Nacional Comum Curricular, “nos documentos oficiais que atualmente regulamentam a educação básica”), trata-se de conexão entre conhecimentos de diversos tipos, relacionados e organizados em prol de objetivos de ensino (menos do que de conteúdos ou métodos).

Por fim, no sexto capítulo, *As representações sociais de estudantes universitários acerca das práticas de escrita acadêmica e da monografia*, Vanessa Lima Blaudt apresenta resultados parciais de sua pesquisa de doutorado, que investiga a influência de tais representações sobre a produção dos textos acadêmicos na graduação. A escolha por uma metodologia qualitativo-interpretativista

permite à autora observar o discurso de formandos de Pedagogia sobre a monografia e priorizar o entendimento dessas representações, que, segundo ela, podem contribuir para delinear ações de efetiva promoção dos letramentos acadêmicos.

Essa proposta é compatível com a dos Estudos do Letramento de Street (2003), na medida em que situa as práticas de letramento em contextos sociais ideologicamente delineados, nunca imparciais. Tal tomada de consciência implica a pesquisadora - e docentes/acadêmicos em geral - na tarefa de possibilitar aos estudantes não meramente sanar eventuais “lacunas” em sua formação, mas, primordialmente, protagonizar seus processos de letramento.

Era a nossa intenção, sim, apresentar *contrapalavras* a tantos questionamentos que nos aparecem no quadro que sumariamente apresentamos. Inclusive, pensamos muito em nosso lugar como jovens pesquisadoras, claramente não isentas e não alheias a todas essas práticas sociais letradas que envolvem poder, hierarquia e ideologia, que temos muito ainda a amadurecer intelectualmente, mas nunca perdendo de vista o nosso projeto de educação e sociedade. E, mesmo que não fôssemos recém-chegadas à universidade pública, como dissemos, ainda assim teríamos muito a dialogar sobre o tema. Somos sujeitos históricos e únicos, não há limites claros para a atividade criadora humana.

Desejamos às leitoras e aos leitores um diálogo proveitoso conosco e com aqueles com quem temos interagido para pensar a educação linguística na esfera acadêmica.

Notas

1 Decidimos usar *licença acadêmica* referindo-nos a Cruz (2020, p. 41), que, apoiando-se na pesquisa de Clayton (1990), afirma haver “escassa licença que a maioria das mulheres possui para entrar na ‘conversa’ acadêmica”.

2 Para Florestan Fernandes, segundo Leher (2005), capitalismo dependente é a subordinação de nações-satélite aos interesses, às políticas e às potencialidades econômicas de países dominantes. Dada a complexidade do tema, vale a pena conferir os originais.

3 Na obra *O freudismo*, Bakhtin (2012) discorre sobre o conteúdo da consciência como ideologia, afinal todo signo é ideológico. Para ele, a ideologia do cotidiano se divide em camadas, como discurso interior e exterior, porque existe, segundo ele, uma consciência não oficial e outra, oficial, enformada, cristalizada.

4 Para Slaughter e Rhoades (2004), o capitalismo acadêmico estimula a imbricação do público com o privado e submete as universidades públicas à economia neoliberal.

5 Os gêneros discursivos secundários, mais complexos, e os gêneros discursivos primários, mais simples, ligados à vida cotidiana, estão intimamente relacionados às ideologias. Para aprofundamento, vale retomar a leitura de *Estética da criação verbal* (2011).

6 Diferente do valor de troca, de caráter quantitativo, o valor de uso tem caráter qualitativo, em termos bastante gerais. Mais detalhes no livro *A mercadoria*, de Karl Marx (2006).

Referências

BAKHTIN, Mikhail. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento**: o contexto de François Rabelais. 7 ed. Tradução de Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2010.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 6 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, Mikhail. **O freudismo**: um esboço crítico. Tradução de Paulo Bezerra. 2 ed. São Paulo: Perspectiva: 2012.

BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do ato responsável**. 3 ed. Tradução de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017.

BEZERRA, Paulo. Polifonia. In: BRAIT, Beth. (Org.). **Bakhtin**: conceitos-chave. 5 ed. São Paulo: Contexto, 2012. p. 191-200.

BRAIT, Beth. Análise e teoria do discurso. In: BRAIT, Beth. (Org.). **Bakhtin**: outros conceitos-chave. 2 ed. São Paulo: Editora Contexto, 2012. p. 9-32.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. São Paulo: Fundação Carlos Alberto Vanzolini, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 24 out. 2021.

BRASIL. Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-

Formação). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 fev. 2020.

CRUZ, Robson. **Bloqueio da escrita acadêmica: caminhos para escrever com conforto e sentido**. Belo Horizonte: Artesã, 2020.

FERNANDES, Florestan. Universidade e desenvolvimento. In: IANNI, Octávio (Org.). **Florestan Fernandes: sociologia**. São Paulo: Ática, 2008. p. 170-197.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 41 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis**. 3 ed. Organização e notas de Ana Maria Araújo Freire. São Paulo; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FREUD, Sigmund. **O mal-estar na civilização, novas conferências introdutórias à psicanálise e outros textos**. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

GEE, James Paul. **Social linguistics and literacies: ideology in discourses**. 2. ed. London/Philadelphia: The Farmer Press, 1999.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 5 ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

HERINGER, Rosana. Democratização da educação superior no Brasil: das metas de inclusão ao sucesso acadêmico. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, Florianópolis, v. 19, n. 1, jan./jun. 2018

LEHER, Roberto. Florestan Fernandes e a universidade no capitalismo dependente. In: FÁVERO, Osmar. (Org.). **Democracia e educação em Florestan Fernandes**.

Niterói, RJ: EdUFF; Autores Associados, 2005. p. 211-245.

LISPECTOR, Clarice. **A hora da estrela**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

MARX, Karl. **A mercadoria**. Tradução de Jorge Grespan. São Paulo: Ática, 2006.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas**. Tradução de Rubens Enderle, Nélio Schneider e Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007.

MIOTELLO, Valdemir. Ideologia. In: BRAIT, Beth. (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. 5 ed. São Paulo: Contexto, 2012. p. 167-176.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SLAUGHTER, Sheila; RHOADES, Gary. **Academic capitalism and the new economy: market, State and Higher Education**. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press, 2004.

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

_____. Dimensões “escondidas” na escrita de artigos acadêmicos. Tradução de Armando Silveiro e Adriana Fischer. **Perspectiva**, Florianópolis, n. 28, v. 2, p. 541-567. jul./dez. 2010.

STREET, Brian. What’s “new” in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice.

Current Issues in Comparative Education, v. 5, n. 2, p. 77-91, 2003.

STREET, Brian; STREET, Joanna. A escolarização do letramento. In: STREET, Brian. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014. p. 121-144.

TREIN, Eunice; RODRIGUES, José. O mal-estar na academia: produtivismo científico, o fetichismo do conhecimento-mercadoria. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 48, p. 769-819, set./dez. 2011.

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE. Resolução n. 160, de 14 de agosto de 2020. Regulamenta o ensino remoto emergencial, em caráter excepcional e temporário, nos cursos de graduação presencial da Universidade Federal Fluminense e dá outras providências. Sala de reuniões, Niterói, UFF, 14 ago. 2020. Disponível em: <https://www.uff.br/?q=noticias/19-08-2020/conheca-os-detalhes-sobre-regulamentacao-do-ensino-remoto-emergencial-na-uff>. Acesso em: 15 maio 2021.

VOLOCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. 2 ed. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2018.

Permanência e impermanências na (trans)formação universitária - produção de subjetividade e a escrita de si

Mônica de Souza Hourri

Quanto ao motivo que me impulsionou foi muito simples [...] É a curiosidade - em todo caso, a única curiosidade que vale a pena ser praticada com um pouco de obstinação: não aquela que procura assimilar o que convém conhecer, mas a que permite separar-se de si mesmo. De que valeria a obstinação do saber se ele assegurasse apenas a aquisição dos conhecimentos e não, de certa maneira, e tanto quanto possível, o descaminho daquele que conhece? Existem momentos na vida em que a questão de saber se se pode pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê, é indispensável para continuar a olhar ou a refletir.

(FOUCAULT, 2019, p.13)

O trabalho de análise acerca da “inclusão e exclusão”, e da “permanência e evasão” na educação superior requer construções cuidadosas de objetos capazes de contribuir para as reflexões em torno de um tema maior que os abriga, qual seja, a democratização da educação superior. Algumas áreas disciplinares de saber, como a Sociologia e a Educação, têm constituído e configurado mais fortemente o campo de estudos acadêmicos (ALMEIDA; HEY, 2018; NEVES; SAMPAIO; HERINGER, 2018) - que, em alguma medida, informam as políticas públicas e institucionais - a respeito das transformações que a universidade pública brasileira vem sofrendo nas duas últimas décadas a partir da

entrada de estudantes das camadas populares da sociedade (RISTOFF, 2016); especialmente depois da Lei 12.711/2012 (BRASIL/MEC, 2012). Conhecida também como Lei de Cotas, ela garante a reserva de 50% de vagas em todos os cursos e turnos nas universidades federais para estudantes oriundos de escolas públicas, com recortes de renda, raça e etnia.

Dos fenômenos que têm acompanhado a ampliação do acesso, interessa destacar primeiramente que as taxas de evasão e de conclusão de cursos - em ambos os casos em torno de 50% (INEP/MEC, 2020) - são consideradas insatisfatórias por estudiosos, elaboradores e gestores de políticas públicas. Vemos, então, outras perguntas se intensificarem nesses campos: quais são as causas da evasão? Quais têm sido as formas de continuidade da estrutura excludente da educação superior reconfigurada no que se pode chamar no contexto atual de inclusão excludente? Quais podem ser as ações e políticas potentes para a permanência e a formação de qualidade? Como incluir de maneira efetiva o contingente de estudantes que tradicionalmente esteve à margem das instituições públicas de educação superior brasileiras levando em consideração as demandas de ordem material, pedagógica e subjetiva? (HOURI, 2016, 2018; SCHIRMER; TAUCHEN, 2019)

No mesmo recorte histórico aos mencionados debates, outros enunciados se constituem e se consubstanciam no Brasil. Refiro-me aos campos de estudos e pesquisas acerca das práticas de linguagem, das práticas discursivas que atravessam e constituem a formação universitária, como o Letramento Acadêmico,

dentro das áreas disciplinares mais abrangentes dos Estudos da Linguagem, da Análise do Discurso, da Linguística e da Educação. Vemos um campo variado em abordagens teórico-metodológicas, quase sempre interdisciplinar (KLEIMAN; ASSIS 2016), debruçado sobre os processos de ensino-aprendizagem acerca da leitura e da escrita da e na universidade. Campo que estabelece, em muitos casos, conexões com os letramentos da e na educação básica, e da e na formação inicial e continuada de professores - que tem constituído linhas de pesquisas, instituído grupos de estudos e pesquisa, conquistado espaço nos currículos das universidades, com disciplinas de leitura e escrita de textos acadêmicos, implementando, ademais, importantes projetos de extensão e outras ações internas junto aos estudantes das universidades (CRISTOVÃO; BORK; VIEIRA, 2015).

Há pouco risco, embora sempre haja, em afirmar que as inquietações desses dois grandes campos se relacionam, se interpenetram, se imbricam ou, no mínimo, se tangenciam. Por um lado, a democratização da educação superior, sobretudo nos aspectos da “exclusão e inclusão”, e da “permanência e evasão”, com debates majoritariamente nas áreas disciplinares da Sociologia e da Educação. Por outro lado, o Letramento Acadêmico, as práticas de linguagem, as práticas discursivas que atravessam e estruturam a universidade e a formação universitária, majoritariamente, dentro das áreas disciplinares dos Estudos de Linguagem, Linguística, Análise do Discurso e Educação.

Os tangenciamentos são facilmente percebidos nas abordagens que compreendem as práticas de linguagem e discursivas como práticas sociais atravessadas de relações de saber e poder inseridas no campo das disputas pelas configurações e encaminhamentos históricos. Pontos em forte consonância em autores seminais para essas abordagens, tais quais Bakhtin (2016), Freire (1994), Foucault (2009a), embora diferentes em suas filiações político-filosóficas, em suas elaborações teórico-metodológicas e em suas escolhas/construções de objetos de estudos e pesquisas.

Parece, contudo, haver poucos trabalhos acadêmico-científicos que elaborem interseções entre os campos no que tange aos estudos e às pesquisas. Não obstante, algumas perguntas já despontam como possibilitadoras de tais interseções, tais quais: em que medida as práticas discursivas na universidade, incluindo-se as práticas de leitura e escrita e oralidade, têm relação direta com os mecanismos que operam a inclusão e exclusão, as chances de permanência e evasão? O quanto é preciso compreender as práticas discursivas acadêmicas para inserir-se nelas? O quanto o desconhecimento dessas práticas pode significar o silenciamento dos estudantes, a sua exclusão? O quanto, mesmo conhecendo-as, essas práticas podem ser excludentes, e por quê? E pensadas no presente ensaio: quais são as práticas de linguagem que estruturam a formação universitária, em suas atividades que envolvem leitura, escrita e oralidade, e que produções subjetivas têm sido engendradas na formação universitária através dessas práticas? É possível e desejável buscar diferentes práticas que operem produções de

subjetividades outras? E quais podem ser as filiações filosófico-teórico-políticas potentes para essa construção?

Para além dos tangenciamentos, parece, então, ser necessário, e já se enunciam, aprofundamentos para encontros mais potentes. Não apenas entre a Sociologia, a Linguística, a Análise do Discurso e a Educação, mas encontros interdisciplinares mais abrangentes.

Vale destacar que as questões elaboradas por este texto são movidas por inquietações e por perguntas e proposições que, talvez, sejam mais identificadas com a Filosofia, que se endereçam ao conjunto dos acúmulos e construções das áreas disciplinares já mencionadas e suas respectivas indagações e respostas já construídas, sem negá-las, sem recusá-las, sem deixar de reconhecê-las. Quando refiro-me à Filosofia a partir de agora, faço-o inspirada pelos estudos de Michel Foucault, que resgata - em sua arqueogenealogia:

[...] a ideia de uma história da filosofia que poderia ser um pouco diferente da que se ensina tradicionalmente em nossos dias, uma história que não seria a história das doutrinas filosóficas, mas das formas, dos modos e dos estilos de vida, uma história da vida filosófica como problema, mas também como modo de ser e como forma ao mesmo tempo de ética. (FOUCAULT, 2011, p.186-187)

Movido por perguntas acerca das condições para a invenção de modos outros de viver e existir na contemporaneidade, que, afinal, não emergem de configurações históricas cujas práticas operem produções de subjetividades assujeitadas, Foucault encontra no período chamado de Antiguidade helenística e romana

uma filosofia cujo principal objetivo era a transformação do indivíduo, uma filosofia que indicava práticas de cultivo de si - do cuidado de si a ponto de ser capaz do cuidado dos outros, processo de construção da ética como prática racional da liberdade. Filosofia como modo de vida indicando forte articulação entre filosofia e política. Cultivo de si com práticas que incluíam a meditação, a alimentação, os exercícios físicos e, em maior quantidade de registros nos textos, as práticas de escuta, leitura e escrita como modo de trabalho sobre si, a escrita de si. (FOUCAULT, 2017b, 2017c).

E é nessas trilhas, nessas intenções e estratégias políticas de subjetivações, de construções de subjetividades por um trabalho em si e com o coletivo, que ensaio o levantamento de questões e proposições, o exercício da curiosidade à qual Foucault se refere na epígrafe deste texto.

Ensaio, portanto, outras formas de discursar sobre a formação universitária, interpelando as “desejadas inclusões e permanência para a conquista do diploma”. Com especial ênfase às filiações filosófico-teórico-políticas das práticas discursivas na universidade na relação com as produções subjetivas - e aqui está a tese que este texto pretende construir - defende-se o exercício de práticas discursivas cujas filiações sejam condição de possibilidade para processos de subjetivações, ou seja, constituição de sujeitos éticos, capazes de sustentar suas enunciações, capazes da liberdade, compreendendo a formação universitária, ou melhor, a (trans)formação universitária como tempo-espaço para a constituição de sujeitos de enunciação, pelo trabalho em si, pelas

práticas de escuta, leitura, escrita e oralidade; práticas discursivas de formação operando sobre si, em si.

Importa ressaltar que este texto incorpora o entendimento de que (1) a universidade é um *locus* relevante de produções de subjetividades - podendo operar práticas com maior ou menor graus de assujeitamento; (2) que as práticas discursivas que atravessam e estruturam a formação têm papel determinante nos jogos de saber e poder da e na dinâmica universitária e nas produções de subjetividade que ela engendra; e (3) que a universidade tem sido, na modernidade e na contemporaneidade, um elemento de grande expressão da configuração da racionalidade ocidental e das disputas dos encaminhamentos históricos, sobretudo pela rede de saber e poder na qual opera (FOUCAULT, 2017a).

Ensaio, portanto, sobre a possibilidade de uma (trans)formação universitária que se constitua por práticas de construção de conhecimentos potentes, entendidos como aqueles feitos pelo sujeito e sobre si mesmo, através dos exercícios de si, que operam deslocamentos capazes da impermanência, ou seja, das transformações de si pelas práticas da formação, pelas práticas cujos processos de subjetivações sejam capazes da liberdade, liberdade feita e comprometida com o coletivo, especialmente pela “escrita de si”, como veremos a seguir.

Práticas e produções de subjetividades

*Mas o que é filosofar hoje em dia - quero dizer, a atividade filosófica -
senão o trabalho crítico do pensamento sobre o próprio pensamento?*

Senão constituir em tentar saber de que maneira e até onde seria possível pensar diferentemente em vez de legitimar o que já se sabe? Existe sempre algo de irrisório no discurso filosófico quando ele quer, do exterior, fazer a lei para os outros, dizer-lhes onde está a sua verdade e de que maneira encontrá-la, ou quando pretende demonstrar-se por positividade ingênua; mas é seu direito explorar o que pode ser mudado, no seu próprio pensamento, através do exercício de um saber que lhe é estranho.

(FOUCAULT, 2019, p.14)

Reforço que este trabalho não recusa os termos “inclusão e exclusão”, e “permanência e evasão” na democratização da educação superior, muito menos os conhecimentos da área do Letramento Acadêmico, que trazem consigo acúmulos históricos importantes, filiações teórico-políticas e jogos de verdade em torno das relações de saber e poder que os constituíram. Entretanto, busca como ponto de partida algumas interpelações e outras perguntas.

Nesse sentido, esse ensaio é tecido com as problematizações de Michel Foucault que, tendo estudado ao longo de sua trajetória as formas de produção de subjetividade na modernidade e na contemporaneidade, descreve, num dado momento, uma forte maquinaria a favor de certos modos de sujeição, ou seja, de tecnologias de governo individual e das “populações”, possibilitado pelo que chamou de práticas do poder disciplinar e da biopolítica, as técnicas de dominação (FOUCAULT, 2009b, 2008, 2017d). A racionalidade do biopoder é exercida - não exclusivamente, mas em larga escala - com a participação das instituições (dentre as quais, a universidade), operando pela normalização ou

regulação dos modos de viver, que, majoritariamente, pressupõem assujeitamento, obediência, submissão; daí resulta inferir-se que algumas inclusões operam pelas obrigatórias adaptações às normas.

Interessam sobremaneira as perguntas e investigações que Foucault se coloca e nos apresenta acerca das possibilidades de modos outros de viver e existir. Sempre na História, Foucault encontra - neste caso específico no período helenístico-romano - práticas de “modos de subjetivação” de uma *áskesis*, de uma ascese, dos processos e exercícios de constituição de si, da ética como prática da liberdade, que o autor chamou de técnicas de si e artes da existência (FOUCAULT, 2017d, 2019); especialmente pelas práticas da escuta, da leitura, da escrita e da fala (FOUCAULT, 2017b).

Essas práticas de si levam a um movimento de conversão a si mesmo. Foucault localiza a conversão a si como um elemento que atravessa a história ocidental, sendo reconfigurada em diferentes momentos, em diferentes regimes de verdade, em diferentes jogos de saber e poder, mais como um elemento nuclear - “porque dentre as tecnologias do eu que o ocidente conheceu, essa certamente é uma das mais importantes” (FOUCAULT, 2010, p.187) - do que poderíamos entender como a história das produções de subjetividade no ocidente.

Em seu curso-livro *A Hermenêutica do Sujeito* (2010), o autor nos apresenta algumas rupturas e continuidades dos exercícios de voltar-se a si, ou seja, da conversão, do período helenístico-romano em comparação aos modelos platônico e cristão. Desse

conjunto, apresento alguns elementos que tecem o presente ensaio no diálogo com as práticas discursivas na universidade como elemento de (trans)formação universitária pela autossubjetivação (FOUCAULT, 2010, p.193). Vejamos.

Ao contrário da conversão platônica, que se realiza entre dois mundos, o da aparência e o do ser, e que “nos conduz deste mundo ao outro - do mundo aqui de baixo ao de cima [...], a cultura de si helenística-romana conduz a nos deslocarmos do que não depende de nós ao que depende de nós” (FOUCAULT, 2010, p.189). Essa diferença leva a outra. Na conversão platônica, há uma cisão com o corpo, um exercício de liberar-se do corpo; na helenística os exercícios da ascese - que incluem exercício físicos, cuidados com a alimentação, meditação - os cuidados de si buscam “um estabelecimento de uma relação completa, consumada, adequada para si mesmo” (FOUCAULT, 2010, p.189). A terceira, bastante relevante para este ensaio, diz respeito à relação que se estabelece com o conhecimento. Nas formas platônicas, “é o conhecer na própria forma de reminiscência, que constitui o elemento essencial, fundamental da conversão. Na conversão helenística-romana “bem mais do que o conhecimento, será o exercício, a prática, o treinamento, a *áskesis*, que constituirá o elemento essencial” (FOUCAULT, 2010, p.190), ou seja, a constituição de si como um sujeito ético.

Nesse ponto, apresento algumas relações também feitas com as formas de conversão cristã, iniciando exatamente pela relação com o conhecimento, com o acesso à verdade. Embora possamos localizar nos

enunciados da moderna ciência a dissociação entre “o acesso à verdade, tornado desenvolvimento autônomo do conhecimento, e a exigência de uma transformação do sujeito e do ser do sujeito por ele mesmo” (FOUCAULT, 2010, p.25), Foucault aponta que o rompimento, “o desprendimento, a separação, foi um processo lento, processo cuja origem e desenvolvimento devem ser vistos do lado da teologia” (FOUCAULT, 2010, p.27). Na conversão cristã, parece haver não uma transformação no sujeito, mas uma súbita mutação, que marca uma ruptura de um modo de ser, ocasião em que “ocorre uma passagem: passagem de um tipo de ser a outro, da morte à vida, da mortalidade à imortalidade, da obscuridade à luz, do reino do demônio ao de Deus”. Quer dizer, uma conversão pelo “renunciar a si mesmo, morrer para si e renascer em outro e sob nova forma que nada tem a ver, nem no seu ser, nem no seu modo de ser, nem nos seus hábitos, nem no seu *ethos* com aquele que o precedeu” (FOUCAULT, 2010, p.190). Na conversão helenística-romana, “se existe ruptura - e ela existe -, ela se dá em relação ao que cerca o eu. É em torno do eu, para que ele não seja escravo, dependente e cercado, que se deve operar essa ruptura” (FOUCAULT, 2010, p.191).

Precisamos retornar, neste bordado textual, neste tecer do pensamento sobre o pensamento, à questão central do presente ensaio. Mas antes reforço que, à luz da arqueogenealogia de Foucault, são interpelados os enunciados já legitimados acerca da permanência na educação superior e das práticas discursivas e de letramentos que formam os estudantes, não para deslegitimá-los, mas para uma tarefa dupla. Primeiro,

para “tomar distanciamento em relação a elas, contornar sua evidência familiar, analisar o contexto teórico e prático ao qual ela é associada” (FOUCAULT, 2019, p.7). Segundo, para recuperar na História algumas rupturas e continuidades que inspirem proposições estratégicas por uma estética da existência, para a construção de sujeitos capazes do cuidado de si e dos outros; a escrita de si constituindo sujeitos de enunciação; estratégias de possibilitar novos modos de viver e existir.

Recolocando o problema: em busca das impermanências na (trans)formação universitária

O trabalho de Michel Foucault sobre as práticas de si na filosofia helenística-romana nos suscita muitas questões relevantes e nos indica caminhos para a recolocação de alguns problemas que entrelaçam permanência e práticas discursivas na educação superior. Nesse sentido, seleciono apenas três questões que se entrelaçam.

A primeira consiste em compreender quais são as filiações filosófico-teórico-políticas das formas de construção de conhecimentos e formação universitárias moderna e contemporânea e, conseqüentemente, quais são as correspondentes práticas discursivas e não discursivas que as atravessam e estruturam. Nesse sentido, verificamos na universidade uma maneira hegemônica de fazer ciência, de construir conhecimento que, em ampla medida, se filia à primazia de um conhecimento que se constrói por um método apartado do sujeito, em detrimento da transformação do sujeito na

prática de si. Verificamos a primazia do sujeito objetivado na enunciação, em detrimento de práticas que forjem sujeitos de enunciação crítica e autônoma. Verificamos, na maioria, práticas discursivas (e não discursivas) que exercitam a reprodução quase doutrinal de conhecimentos e formas de escrita, em detrimento de produções de subjetividades éticas pelo trabalho do conhecimento atuando sobre si. Verificamos práticas de escutas, leituras, escritas e oralidades esvaziadas de subjetividade, apartadas do sujeito; algumas vezes práticas de ensino do letramento acadêmico quase “ortopédicas”, ou seja, que apontam as falhas, as faltas que os estudantes trazem, indicando as formas como fórmulas, sem criticidade às próprias práticas em seus aspectos históricos das relações de saber e poder. Verificamos uma inclusão cuja única permanência garantida é a das relações de saber e poder que perpetuam a hierarquização social, refletida nas relações universitárias. Verificamos uma instituição cujas práticas discursivas (e não discursivas) têm servido como um forte elemento de normalização dos modos de viver e existir.

A segunda, consequência da primeira, consiste em indagar sobre as tradicionais práticas discursivas e não discursivas operadas por nós, professores universitários, no sentido de fazer de cada uma e um sujeitos de enunciação - como professores, como pesquisadores, como pensadores, pelo trabalho em nós (lógica na qual opera em mim, esse ensaio) -, de buscar filiações filosófico-teórico-políticas que conduzam a outras práticas discursivas, práticas específicas de escuta, leitura,

escrita e oralidade no espaço universitário, que partam de outros princípios, que tenham outros objetivos.

A terceira, em justo entrelaçamento com as anteriores, englobando-as, é interpelar os currículos das formações universitárias. Não há dúvida de que o currículo tem fundamental importância nas produções de subjetividades engendradas na universidade. É preciso olhar com especial atenção para esse campo de disputas que orienta e visibiliza as práticas discursivas e não discursivas de toda a experiência universitária, desde as disciplinas e suas ementas e autores, passando pelo tempo do curso, a obrigação ou não de estágios e outras atividades não disciplinares, as concepções e instrumentos de avaliação, dentre muitos outros elementos e, sobretudo - é preciso repetir -, as filiações filosófico-teórico-políticas que constroem os currículos.

E é nesses sentidos que as práticas ancestrais de escritas de si são assumidas em nosso ensaio: como estratégicas, não para serem copiadas, repetidas, seguindo a mesma lógica da reprodução da qual desejamos nos afastar, mas para serem inspirações disparadoras de buscas por outras lógicas e premissas, pelo trabalho em nós, professores e estudantes, pela necessidade de reconfiguração dos currículos universitários. É ao mesmo tempo no sentido de produzir enunciados outros que escapem da lógica da inclusão na universidade para a permanência do mesmo em cada um, no coletivo, nos meios de produção e organização social, e na própria lógica universitária; que escapem da permanência dos modos de viver e existir.

Como recolocação do problema, recorreremos às filiações filosófico-teórico-políticas que conduzem às práticas de si na conversão helenística-romana precisamente porque:

[...] parece-me que a ascese filosófica, a ascese da prática de si não tem por princípio a submissão do indivíduo à lei. Tem por princípio ligar o sujeito à verdade. Ligação à verdade e não submissão à lei. [...] fazer de si mesmo o sujeito desses discursos verdadeiros e que, por essa enunciação da verdade, encontra-se transfigurado [...] a ascese da prática de si na época helenística-romana tem essencialmente por sentido e função o que chamarei de subjetivação do discurso verdadeiro. Ela faz com que eu possa sustentar esse discurso verdadeiro. [...] trata-se de encontrar a si mesmo como fim e objeto de uma técnica de vida, de uma arte de viver. Trata-se de encontrar a si mesmo em um movimento cujo essencial não é a objetivação de si em um discurso verdadeiro, mas a subjetivação de um discurso verdadeiro em uma prática e um exercício de si sobre si. [...] é isso que encontraremos continuamente expresso nos textos de Sêneca quando a respeito do saber, da linguagem do filósofo, da leitura, da escrita, das anotações, etc., ele afirma: trata-se de fazer suas (*“facere suum”*) as coisas que se sabe, fazer seus os discursos que se ouve, fazer seus os discursos que se reconhece como verdadeiros [...] o primeiro momento, a primeira etapa e, ao mesmo tempo também, o suporte permanente dessa ascese como subjetivação dos discursos verdadeiros serão todas as técnicas e todas as práticas que concernem à escuta, à leitura, à escrita e ao ato de falar” (FOUCAULT, 2010, p.296-297)

Tarefa para ensaios posteriores será tomar como objetos - do período helenístico-romano ao qual nos referimos - as práticas de escuta, leitura, escrita e oralidade em si mesmas, apresentando-as detalhadamente e dialogando com elas na contemporaneidade. De fato, o presente ensaio se

concentra na filiação filosófico-teórico-política de uma ética da existência (FOUCAULT, 2010, 2017b, 2017c) como norteadora do objetivo de escapar dos dispositivos hegemônicos de produção de subjetividades adaptadas, “empreendedoras de si”, governáveis e assujeitadas à configuração contemporânea neoliberal, inclusive pelas práticas discursivas na universidade. Entretanto, trago alguns elementos das práticas interessadas em equipar os sujeitos para a coragem da verdade (FOUCAULT, 2011), para os enfrentamentos necessários em quaisquer situações da vida, para produção de sujeitos de suas enunciações. Um pouco sobre a escuta, a leitura e a escrita nas técnicas de si helenísticas romanas.

A escuta é considerada o primeiro passo. Uma prática refletida para purificar a escuta lógica. E “Como se purifica a escuta lógica na prática de si? Essencialmente por três meios. O primeiro é certamente o silêncio. Velha regra ancestral, secular, até milenar nas práticas de si” (FOUCAULT, 2010, p.303). Fugir da tagarelice, não derramar a coisa ouvida transformando-a imediatamente em discurso, guardar o que se acabou de ouvir de um mestre, retê-lo, conservá-lo. Complementarmente, o corpo é convocado a uma certa atitude ativa e comprometida com a fala do mestre. Essa atitude tem por intenção evitar “a versão física de *stultitia*, *stultitia* que como sabemos é aquela perpétua agitação da alma, do espírito e da atenção; *stultitia* que vai de um sujeito a outro, de um ponto de atenção a outro, que saltita sem cessar” (FOUCAULT, 2010, p.306). O terceiro meio concerne à atenção; um exercício de atenção que não desconsidera a forma do discurso, mas

se concentra em apreender a coisa dita quando considerada verdadeira, “pois o *prâgma*, (o referente) da escuta filosófica é a proposição verdadeira enquanto pode transformar-se em preceito de ação” (FOUCAULT, 2010, p.311). E, para tanto, considera-se importante o papel da memorização.

Por um lado, olhar para o *prâgma* [...] Por outro, um olhar sobre si mesmo, olhar sobre si mesmo em que, memorizando o que se acabou de ouvir, vê-se-o incrustar-se e aos poucos fazer-se tema no interior da alma que acabou de escutar. [...] É esse o primeiro ponto da subjetivação do discurso verdadeiro enquanto objeto final e constante da ascese filosófica. Pois bem, é o que pretendia dizer sobre a escuta. (FOUCAULT, 2010, p.313)

Evidentemente, trata-se de uma sociedade de grande tradição oral, que chegava a tratar o silêncio como um presente dos deuses para a educação. Nesse contexto, essa prática específica da escuta era o primeiro passo para serem *discipuli* (discípulos, estudantes) e não *inquilini* (inquilinos) que apenas ocupam seus lugares no curso, sem alcançarem a subjetivação dos discursos verdadeiros (FOUCAULT, 2010, p.300).

Com relação à leitura, cumpre enfatizar que “a finalidade da leitura filosófica não está em ter conhecimento da obra de um autor; nem mesmo tem por função aprofundar sua doutrina. Pela leitura - em todo caso esse é seu objetivo principal - trata-se essencialmente de propiciar uma ocasião de meditação” (FOUCAULT, 2010, p. 318). A meditação aqui deve ser entendida como uma prática não mais do sujeito com seus pensamentos, mas exercício do pensamento sobre o próprio sujeito,

“deslocamento do sujeito com relação ao que ele é por efeito do pensamento [...] isso explica o efeito que se espera da leitura [...], a constituição para si de um equipamento de proposições verdadeiras, que seja efetivamente seu” (FOUCAULT, 2010, p. 319). Com relação à escrita, é facilmente compreensível que:

[...] sendo a leitura assim concebida como exercício, experiência, e não havendo leitura senão para meditar, a leitura seja imediatamente ligada à escrita. Daí um fenômeno de cultura e de sociedade seguramente importante na época de que lhes falo: o lugar relevante aí assumido pela escrita, a escrita de certo modo pessoal e individual. (FOUCAULT, 2010, p. 320)

A escrita é assumida como um exercício físico de constituição de si na produção da subjetivação dos discursos. A escrita é o prolongamento, o reforço da leitura; a escrita é também um exercício de meditação; a escrita recolhe os pensamentos, guarda-os e ao mesmo tempo os coloca à disposição para agir no mundo, para si e para os outros. O papel da escrita é:

Constituir, com tudo que a leitura constituiu, um ‘corpo’ [...] E é preciso compreender esse corpo não como um corpo de doutrina, mas sim - segundo a metáfora da digestão, tão frequentemente evocada - como o próprio corpo daquele que, transcrevendo suas leituras, delas se apropriou e fez sua a verdade delas: a escrita transforma a coisa vista ou ouvida ‘em forças e em sangue’. Ela se torna no próprio escritor um princípio de ação racional. (FOUCAULT, 2017b, p.149)

Quer dizer, exercícios de apropriação das coisas ouvidas, lidas, escritas; processo de (trans)formação por exercícios em si, de subjetivação dos discursos. Destaca-

se ainda a importância da alternância entre leitura e escrita, de forma contínua e equilibrada. Os gêneros discursivos dessas práticas de leitura e escrita variam principalmente entre os resumos (das coisas ouvidas e lidas), as anotações para si (das coisas ouvidas e lidas, os *hupomnêmatas*), as correspondências e os tratados; conjunto de atividades que nos mostra sua importância para o cuidado de si e dos outros.

Vemos, portanto, o relevo que as práticas de escuta, leitura e escrita têm na produção daquela subjetividade capaz de sustentar eticamente seus discursos verdadeiros. Reconheço igual importância e relevância das práticas discursivas na universidade que podem, por um lado, servir para assujeitamentos, para reprodução das formas excludentes e esvaziadas de criticidade e autonomia e, por outro lado, operar subjetivações, (trans)formação de sujeitos capazes de sustentar seus discursos de forma ética, crítica e autônoma.

Defendo, portanto, a importância de trazer a perspectiva da estética da existência e da escrita de si para os debates acadêmicos que tanto já caminharam, construíram e acumularam ao longo da história. Trazê-la para os diálogos com outros saberes disciplinares, especialmente ligados aos estudos da democratização da educação superior e aos estudos da linguagem, e com aqueles que em alguma medida os compõem como a psicologia, a sociologia, a história, a antropologia, a filosofia e outros.

Uma advertência, de todo modo, é preciso fazer quanto a esses diálogos. É preciso um exercício inicial de desnaturalização dos acúmulos das ciências, de

interpelação nuclearmente acerca das produções de subjetividades engendradas em suas relações de saber e poder. Responsabilidade e tarefa urgente para nós, intelectuais específicos e professores universitários (FOUCAULT, 2017a, p.25-35), por dentro de cada área específica do saber, por dentro de nossos saberes disciplinares, abrindo espaço também para outros saberes trazidos pelos estudantes, possibilitar encontros (nas dimensões do ensino, da extensão e da pesquisa) pensantes e produtores de novos conhecimentos, possibilitadores de outros modos de viver e existir. Analisar e dar visibilidade à rede de saber e poder que forja subjetividades e encaminhamentos históricos.

Conclusões e continuidades

O “ensaio” - que é necessário entender como experiência modificadora de si no jogo da verdade, e não como apropriação simplificadora de outrem para fins de comunicação - é o corpo vivo da filosofia, se, pelo menos, ela for ainda hoje o que era outrora, ou seja, uma “ascese”, um exercício de si, no pensamento.

(FOUCAULT, 2019, p.14)

Precisamos estar atentos para que as legitimamente desejadas inclusões e permanências não sirvam às práticas de controle, de normalização, de reprodução, de assujeitamento, inclusive pelas práticas da leitura, da escrita, da escuta e da oralidade na universidade. Atentos para que os caminhos de acesso à verdade, de construção do conhecimento, se deem por práticas discursivas que transformem os sujeitos e os tornem sujeitos de

enunciação, e não repetidores de verdades alheias, sem implicações sobre si mesmos e sobre os outros.

Na busca por filiações filosófico-teórico-políticas potentes, encontramos na conversão a si da época helenística-romana uma inspiração - a inspiração para práticas de (trans)formação universitária, práticas discursivas possibilitadoras de subjetivações, quer dizer, de sujeitos de seus enunciados, práticas de construção de conhecimento que visem, sobretudo, a constituição de sujeitos éticos. A construção de conhecimentos na universidade como um trabalho sobre si. Uma ascese, ou seja, um “acesso à verdade” que não aconteça fora do sujeito, por um caminho próprio e apartado do sujeito que leva ao objetivo maior que é o conhecimento, mas pela primazia do trabalho em si, primazia da (trans)formação pelo trabalho em si mesmo.

Sem dúvida, essas questões levantadas se espraiam e se dirigem a mais áreas de saberes que são basilares nas práticas discursivas e não discursivas da universidade, visto que entendemos que é preciso recolocar a questão da construção do conhecimento que tenha como princípio fundamental não a objetivação de si em um discurso verdadeiro, nem a confissão de toda a verdade sobre si mesmo, nem a reprodução de discursos ditos verdadeiros, mas, ao contrário, a subjetivação de um discurso verdadeiro em uma prática e um exercício de si sobre si, pela apropriação dos discursos feitos seus.

Ensaio, portanto, que busca práticas discursivas cujas filiações filosófico-teórico-políticas não estejam a serviço de uma permanência obediente à lógica da adaptação às normas, mas que, ao contrário, operem

como processos de impermanências no sentido de possibilitarem (trans)formações pelas práticas de si na relação com a coletividade.

Afinal, a permanência potente na universidade é aquela que possibilita as impermanências que resultem em sujeitos verdadeiramente críticos e capazes das transformações que, operando em si, possam operar na História.

Referências

ALMEIDA, Ana Maria Fonseca; HEY, Ana Paula. Sociologia da Educação: olhares sobre um campo em ascensão. In: MICELI, Sérgio; MARTINS, Carlos Benedito. (Org). **Sociologia brasileira hoje II**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2018. p.253-300.

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Paulo Bezerra (Organização, Tradução, Posfácio e Notas); Notas da edição russa: Seguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016.

BRASIL/MEC. Lei n. 12.711, de 29 agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. **Diário oficial da União**, Brasília, 30 ago. 2012.

CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes; BORK, Ana Valéria Bisetto; VIEIRA, Isabela Rodrigues. Mapeamento de grupos de pesquisa em torno de letramento (em língua materna): desdobramentos do Projeto ILEES no Brasil. **Revista Letras & Letras**, v. 31, n. 3, jul./dez. 2015.

Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/letraseletras>. Acesso em: 15 dez. 2020.

FOUCAULT, Michel. **O nascimento da biopolítica**. São Paulo, Martins Fontes, 2008.

_____. **A ordem do discurso**. 18. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2009a.

_____. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 36.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009b.

_____. **A hermenêutica do sujeito**. 3.ed. São Paulo. WMF Martins Fontes, 2010.

_____. **A coragem da verdade: governo de si e dos outros II**. São Paulo, Martins Fontes, 2011.

_____. Sexualidade e política. In: FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos, volume V: ética, sexualidade, política**. Org. Manoel de Barros da Motta. 3.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2017a. p.25-35.

_____. A escrita de si. In: FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos, volume V: ética, sexualidade, política**. Org. Manoel de Barros da Motta. 3.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2017b. p.141-157).

_____. A ética do cuidado de si como prática da liberdade. In: FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos, volume V: ética, sexualidade, política**. Org. Manoel de Barros da Motta. 3.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2017c. p.258-280).

_____. Sexualidade e solidão. In: FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos, volume V: ética, sexualidade, política**. Org. Manoel de Barros da Motta. 3.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2017d. p.91-101.

_____. **História da Sexualidade II - o uso dos prazeres**. 7.ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez Editora, 1994.

HOURI, Mônica de Souza. **Evasão e permanência na educação superior** – uma perspectiva discursiva. Tese de Doutorado em Educação. 2016. 357f. Universidade Federal Fluminense, Programa de Pós-Graduação em Educação, Niterói, 2016.

HOURI, Mônica de Souza. Evasão e permanência na educação superior - uma perspectiva discursiva - contribuições para o debate. In: HERINGER, Rosana (org.). **Educação superior no Brasil contemporâneo: estudos sobre acesso, democratização e Desigualdades**. Rio de Janeiro: Faculdade de Educação da UFRJ, 2018. Cadernos do LEPES - Vol. 1 - p.126-151 (e-book)

INEP/MEC. **Sinopses estatísticas da educação superior**. Brasília: INEP, 2002-2020. Disponível em: <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso: 15 dez. 2020.

KLEIMAN, Angela B.; ASSIS, Juliana Alves (Orgs.). **Significados e ressignificações do letramento: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016.

NEVES, Clarissa Eckert Baeta; SAMPAIO, Helena; HERINGER, Rosana. A institucionalização da pesquisa sobre ensino superior no Brasil. **Revista Brasileira de Sociologia**, v. 6, n. 12, jan/2018.

RISTOFF, Dilvo. Democratização do campus - impacto dos programas de inclusão sobre o perfil da graduação. **Cadernos do GEA**, n.9, jan./jun. 2016 – Rio de Janeiro: FLACSO, GEA, UERJ, LPP, 2012.

SCHIRMER, Sirlei Nadia; TAUCHEN, Gionara. Políticas públicas de enfrentamento da evasão na educação superior brasileira: um estudo do estado da arte. **Revista @ambienteeducação**. v. 12, n. 3, 2019. Disponível em: <http://publicacoes.unid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/article/view/782>. Acesso em: 15 dez. 2020.

Práticas de escrita na universidade em dois tempos: reflexões sobre o gênero artigo científico no ensino presencial e no ensino remoto

*Danuse Pereira Vieira
Camilla dos Santos Ferreira*

Não, não é fácil escrever. É duro quebrar rochas. Mas voam faíscas e lascas como aços espelhados.

(LISPECTOR,1998, p. 19).

Introdução

Como se sabe, a escrita é um bem cultural construído milenarmente que moldamos engenhosamente ao longo da trajetória humana para estabilizar a natureza dinâmica, articulada, imbricada da língua(gem). Ela não só fixa a língua(gem), mas, por ser um meio de construção de conhecimento, possibilita a problematização de ideias, crenças, discursos que podem atravessar fronteiras no espaço e no tempo. Nos termos de Higounet (2003, p.10), a escrita é “[...] o fato social que está na própria base de nossa civilização”. No entanto, a utilização desse bem simbólico que transcreve, organiza, multiplica e estabelece diálogos entre as sociedades está distribuída de maneira desigual na sociedade, o que inclui a esfera acadêmica. Com efeito, o contexto acadêmico brasileiro, apesar da democratização vista nos últimos anos, ainda é

marcado pelo acesso restrito e pela manutenção do preconceito linguístico relativo aos ingressantes oriundos das classes mais populares. E, neste ponto, inquieta-nos a necessidade de nos preocuparmos com a continuidade do ensino da/com a escrita na academia.

Diante desse contexto e da necessidade de se construir espaços de formação no campo da escrita, no âmbito das ações propostas pelo Laboratório de Letramentos Acadêmicos (LabLA/UFF) e das discussões feitas no Grupo de Estudos e Pesquisa em Leitura e Escrita Acadêmica (GEPLA/UFF), foi criada, em 2019, a disciplina Leitura e Produção de Textos Acadêmicos. Trata-se de uma disciplina coletiva, dividida em módulos, cujos objetivos são o de discutir o letramento acadêmico, relacionando-o à formação docente, e o de desenvolver, junto aos participantes, a prática de leitura e de escrita de gêneros acadêmicos que circulam nos cursos de formação de professores. A disciplina, também oferecida como ação de extensão, foi ofertada pela primeira vez no segundo semestre de 2019, na modalidade presencial e, pela segunda vez, no primeiro semestre letivo de 2020, iniciado em 14 de setembro e desenvolvido na modalidade remota, em decorrência da pandemia ocasionada pelo COVID-19. Atualmente, encontra-se pela terceira vez em curso, ainda na modalidade remota.

Neste texto, temos por objetivo principal tecer comentários sobre a experiência das duas docentes responsáveis pelo módulo Artigo Científico, enfatizando diferenças advindas das especificidades do ensino presencial e do ensino remoto. Para tanto, apresentaremos

uma breve discussão sobre os letramentos acadêmicos e, mais especificamente, sobre a escrita do artigo científico. Em seguida, teceremos comentários e compartilharemos nossas reflexões sobre a experiência de planejamento e realização do módulo sobre artigo científico do curso.

Escrita acadêmica e Letramentos acadêmicos

A complexidade da atividade escrita justifica o caráter longo e árduo de sua aprendizagem.

(DOLZ et al., 2010, p.31).

A habilidade de escrever bem muitas vezes é considerada uma arte, uma espécie de dom, reservado a alguns poucos indivíduos – e não o resultado de um processo, que é por vezes extenso, árduo, que pode trazer inseguranças, incertezas e dúvidas. O delinear do escrever é complexo e imbricado em diversas outras etapas, como o planejamento, a leitura temática prévia, a revisão, momentos cuja importância é muitas vezes erroneamente desconsiderada em relação ao ato da escrita propriamente dito, aquele que, nos termos clariceanos, provoca faíscas. Essa visão da escrita, marcada pela inspiração, pelo dom natural que poucos agraciados têm, contribui para a não democratização dos diversos espaços de nossa sociedade. No meio acadêmico não é diferente. Para Cruz:

o analfabetismo funcional no Brasil permanece significativo e o domínio fluente e seguro da escrita mantém-se reservado à pequena parcela da população brasileira – isso, inclusive, na universidade, ambiente no qual o preconceito linguístico, tão denunciado por muitos de nós como uma das razões e uma das

consequências das desigualdades sociais de nosso país, tem seu lugar garantido, mesmo nos locais destinados ao estudo dos mais diversos preconceitos em nossa sociedade (CRUZ, 2020, p. 113-114).

Parece-nos que há um tensionamento entre o repertório cultural, a proficiência linguística do graduando e o que a comunidade acadêmica espera do estudante que ingressa na universidade trazendo saberes de outras esferas sociais. São múltiplos os processos de adaptação pelos quais esses graduandos passam ao transitarem da Educação Básica (EB) para o novo contexto. Muitos são os desafios, mas cremos que os mais complexos tocam os processos de aprendizagem e a relação do estudante com o estudo. Neste ponto, entendemos que há a forte presença das práticas de leitura-escrita, imbricadas em ressignificações e em outras formas de produção escrita, distantes das experienciadas na esfera da EB.

Como ecoam os corredores das universidades, muitas são as queixas sobre as dificuldades dos alunos para interpretar, discutir, confrontar e discordar sobre os pressupostos teóricos presentes nas leituras propostas pelos docentes. As dificuldades sublinhadas são ainda maiores quando se convoca a performance escrita dos estudantes. Mas, diante desse queixume, que rotas são tomadas para tratarmos dessa questão ignorada, apagada dos programas de curso? Os documentos oficiais indicam a tríade pesquisa-ensino-extensão como indissociável na educação superior e, diante de um corpo discente que reivindica uma maior familiaridade com a leitura e, sobretudo, com a escrita acadêmica, talvez, articular

projetos de ensino, pesquisa e extensão com vistas a atender tal demanda seja um caminho para apostar no desenvolvimento do letramento do graduando e para viabilizar transformações. Tal direcionamento leva-nos ao diálogo direto com a sociedade, pelos problemas que a cortam. Para além da simples indexação do aluno inábil com a escrita, olhar para as questões que perpassam o desenvolvimento do letramento acadêmico do estudante seria caminhar para o fortalecimento da universidade como agência formadora.

Muitas são as centelhas do letrar-se, e já há estudos sobre as imbricações de tal processo. Com efeito, assim como outros pesquisadores, Cruz (2020) observa uma carência de espaços para o aperfeiçoamento da prática da escrita e a existência de poucas disciplinas e oficinas ofertadas nos cursos de graduação e pós-graduação. Acresce-se que a dificuldade, por parte de estudantes e professores, de leitura e escrita de diversos gêneros discursivos que circulam no meio acadêmico, já apontada por diversos pesquisadores (CARVALHO, 2014; STELLA; FERREIRA, 2018; CRUZ, 2020), é igualmente constatada por nós em nossa prática docente.

Em virtude de tais dificuldades, surgem no âmbito universitário – e não apenas no Brasil – ações no sentido de ultrapassá-las. Carvalho (2014) aponta duas correntes: a daqueles que procuram compreender o letramento acadêmico a partir de uma abordagem mais genérica e, por isso, aplicável a diversos contextos, e a daqueles que procuram compreendê-lo de forma situada, por isso, indissociável dos contextos sociais e das práticas discursivas.

Noutras palavras, e mobilizando a teoria de Street (1984), confrontam-se os que perfilham um modelo autónomo de literacia, isto é uma visão de literacia como competência individual e descontextualizada, a qual, uma vez adquirida, é passível de ser transferida e aplicada em qualquer contexto, e os que subscrevem o chamado modelo ideológico, que acentua a natureza social e contextualizada dos eventos de literacia e as questões de poder e autoridade que neles estão implicadas (Russell et al., 2009). (CARVALHO, 2014, s.p.).

Situamo-nos dentro da segunda perspectiva, já que acreditamos na necessidade de problematizar como as práticas escritas ocorrem dentro da universidade, uma vez que “[...] letramento não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social” (SOARES, 2000, p.72). Refletindo a partir do vasto arcabouço teórico que discute letramento, entendemos que o letrar-se é um constante encadeamento que não se encerra com o final da EB, mas que está em fluxo contínuo e em processo, portanto, não é um produto que o estudante universitário traz pronto consigo e que possa ser acionado sem desembaraço diante das demandas específicas de escritura na esfera superior.

Em concordância com outros autores (CARVALHO, 2014; NEVES, 2016), apontamos a necessidade de se considerar a história de aprendizado do estudante universitário, o que certamente inclui suas experiências com a escrita e a leitura ao longo de toda sua trajetória escolar. Na escola básica, o trabalho com leitura e escrita é fortemente guiado por atividades que facilitam a leitura e apresentam um *layout* que possibilita encontrar

facilmente a informação, já em um formato próximo àquele solicitado (CARVALHO, 2014). Assim, privilegia-se a reprodução em detrimento da elaboração do conhecimento.

Ora, o ato de estudar requer uma postura crítica sistemática (FREIRE, 1978), em que se assume, em uma relação dialógica com outros textos e outras vozes, um papel de sujeito e uma atitude frente ao mundo. É o que se espera do estudante no nível superior, a quem são solicitadas práticas de leitura e escrita significativamente diferentes daquelas da escola básica. Ele será convocado a interagir com diversas fontes de informação e com novos gêneros discursivos e a produzir textos muito mais complexos, que demandarão dele uma participação ativa na construção do conhecimento.

Escrever na universidade é o processo que irá organizar, por meio de gêneros específicos, os estudos e (re)significações construídas pelo estudante. Para tal, há uma lista de gêneros: anotações de sala de aula, fichamentos de artigos, resumos, resenhas, relatórios, projeto de pesquisa, ensaio são alguns exemplos. Em sua trajetória escolar, o estudante que ingressa na universidade teria tido contato com tais gêneros?

Essa diferença entre os usos de linguagem necessários para a leitura e escrita de textos na educação básica e na educação superior é responsável por uma grande parte das dificuldades encontradas pelos estudantes de graduação, que tendem a reproduzir as práticas com as quais se acostumaram ao longo de sua trajetória escolar. É comum ouvirmos do graduando: “professora, organiza no quadro isso aí que a senhora

está falando” ou “professora, dá pra senhora mostrar os trabalhos de alunos que a senhora ache bons?”. Inúmeras são as falas discentes procurando entender como e quais são as formas de escrever na esfera superior. Dito isso, não é possível que o professor universitário, responsável pelo ensino da escrita acadêmica, fique atento apenas aos aspectos formais e à correção linguística dos textos, sem relacioná-los ao seu contexto de produção e circulação. A escrita em contexto acadêmico não é uma competência a ser adquirida e, em seguida, aplicada, mas deve ser compreendida dentro das diversas práticas discursivas do meio acadêmico das quais os estudantes participam.

No tocante à produção e circulação dos textos acadêmicos, é importante sublinhar para os graduandos como pesquisar e estabelecer diálogos com o que foi estudado. Por essa perspectiva, caminhamos na construção do módulo “Artigo científico” para a disciplina e ação de extensão já indicadas. Na escritura deste trabalho, intencionamos dividir as indicações e reflexões que as pesquisadoras em tela construíram a partir das trocas realizadas nas atividades desenvolvidas em 2019 e em 2020.

Nas trilhas teóricas e reflexivas: o artigo científico

De Paulo Freire a Henry Giroux, a Alan Luke e a Alastair Pennycook, os pedagogos críticos têm chamado nossa atenção para o modo como o poder político, a estrutura social, o domínio e a desigualdade são representados, reproduzidos e contraditados no uso da linguagem.

(KUMARAVADIVELU, 2006, p.137)

Em consonância com a versão crítica enunciada na epígrafe, entendemos que o trabalho docente com a linguagem implica uma conduta educacional que coloca em cena relações sociais e abre espaço para que o estudante se torne sujeito ativo e participativo em seus processos de letramento, na situação em destaque, o acadêmico. Ao pensarmos na construção do módulo "Artigo científico", trilhamos por um paradigma de linguagem que a entende como situada e imbricada à prática social, i.e., como objeto de problematização no espaço em que se apresenta.

Tal perspectiva aponta para caminhos que nos afastaram da tendência de didatização do gênero artigo e nos aproximaram da curiosidade, do chegar mais perto do nosso objeto - o "ensino" reflexivo do gênero artigo científico. A posição por nós tomada foi/é de nos colocarmos em direta comunicação com o estudante para superarmos a rigidez do trabalho com um gênero discursivo historicamente marcado pela exigência de proficiência escrita. Esta, por vezes, torna-se uma tarefa árida, que simbolicamente pode ocupar o espaço do inatingível na história do letramento do graduando. Por teias freireanas, tecemos nossa trilha pedagógica e ouvimos os estudantes para provocá-los a entender sobre os processos e dificuldades com a escrita acadêmica. Em termos bakhtinianos, buscamos a dialogicidade a partir do pensar sobre o uso da linguagem na esfera acadêmica. Ao ouvirmos as histórias, muitas vezes sofridas, do escrever na universidade, não buscamos gerar contendas ou culpados, isso porque entendemos que "Não há inteligibilidade que não seja comunicação e

intercomunicação [...]. O pensar certo por isso é dialógico e não polêmico” (FREIRE, 1996, p.38).

Como nos aponta Motta-Roth (2011), quando o estudante aprende como determinados gêneros circulam dentro de uma cultura, interpretamos aqui a da esfera universitária, ele começa a envolver-se nas práticas daquela comunidade. Como já enunciado, partimos das necessidades dos alunos da nossa instituição, e esses nos indicaram problemas, perpassados pelos usos da linguagem, que, por vezes, os impediram de prosseguir. E, enquanto formadoras de professores, preocupamo-nos, também, com o nosso fazer docente na universidade e vimo-nos diante de um grande campo de investigação e da necessidade de entender nosso objeto/problema dentro do contexto da universidade e (re)colocá-lo dentro das práticas da instituição que lhe dão sentido no mundo social (SIGNORINI; CAVALCANTI, 1998 p.12). Por isso, cabia-nos (cabe-nos) ter grande senso crítico para não impor mais dificuldades e ditar uma perspectiva meramente funcionalista da linguagem. Assim, diante das narrativas discentes que ouvimos, fomos tomadas pelo desejo de contribuir para o desenvolvimento da autonomia do estudante durante os processos de leitura, que antecedem a escritura. Para tal, coube-nos criar uma sequência didática que propiciasse o estudo reflexivo sobre as características discursivas e linguísticas do gênero artigo científico.

O estudo da natureza dos enunciados e dos gêneros discursivos é, segundo nos parece, de importância fundamental para superar as concepções simplificadas da vida do discurso, do

chamado “fluxo discursivo”, da comunicação etc., daquelas concepções que ainda dominam a nossa linguística (BAKHTIN, [1952-1953] 2016, p.22).

Saber entender, ler os aspectos discursivos de um gênero contribui para o entendimento da organização textual e afasta-nos da naturalização dos atos de escritura; também na universidade deve-se ensinar a escrever. Tal ação está atrelada às condições de produção e circulação: quem escreve(eu) o artigo científico?; qual é objetivo desse gênero?; quando e onde foi escrito?; onde foi publicado?; a que público é endereçado?; qual é o paradigma teórico desse texto?; há outras visões sobre o mesmo tema?; quem mais já escreveu sobre tal assunto?; como respondemos ao escrito no artigo? Compreender o conjunto de fatores que impulsionam a produção e por quais esferas circulam o gênero faz parte do processo de inserção naquela comunidade, seja como leitor-estudante, seja como estudante-produtor de textos. No processo de ensino com o gênero discursivo, conforme aponta Lopes-Rossi (2011), as atividades de leitura do gênero devem explorar como as temáticas foram desenvolvidas. Assim, cremos que, antes da indicação de escritura de um artigo ou qualquer outro gênero, que circula na esfera acadêmica, convém dividir com o estudante atividades em que leiam textos relativos ao campo de estudo e gênero em tela.

Ao destacarmos o artigo científico como produção e leitura na universidade, também podemos lançar luz sobre: como esse texto foi organizado?; como as informações foram distribuídas?; que tipo de pesquisa apresenta?; que tipo de abordagem?; qual é o objetivo?;

qual é o *corpus*? quais foram os procedimentos metodológicos?; qual é o escopo teórico?; quais foram os resultados? Certamente, para o leitor com experiência na esfera acadêmica, tais questões podem parecer simples e naturalizadas. No entanto, tais elementos provavelmente não estão presentes em textos da esfera familiar, escolar ou qualquer outra, na qual o graduando circule, o que justifica uma menor habilidade com esses tipos de textos e justifica a dificuldade de escritura do gênero.

Somos conscientes de que os gêneros são riquíssimos e multifacetados pelas atividades humanas que os desenvolvem e atribuem grande complexidade (BAKHTIN, [1952-1953] 2016), no entanto, a tarefa de trazer à tona os contornos mais relativamente estáveis do gênero discursivo possibilita o começar a transitar por uma esfera social tão complexa quanto a acadêmica. Não desconsideramos a heterogeneidade do gênero e, ao colocarmos em cena os atos de como começar a ler um artigo, aproximamo-nos da complexidade do texto acadêmico, um gênero discursivo secundário.

Os gêneros discursivos secundários (complexos— romances, dramas, pesquisas científicas de toda espécie, os grandes gêneros publicísticos, etc.) surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente o escrito) – ficcional, científico, sociopolítico, etc. (BAKHTIN, [1952-1953] 2016, p.15).

Optamos por uma sequência didática que sublinha como primeira ação a prática da leitura do gênero como meio de sinalizar os traços de formalidade da escrita, da

necessidade de criar estratégias para ler e só depois escrever textos acadêmicos, i.e., destacamos o elo indissociável entre leitura-escrita. Sabemos que o ato de ler tem sua história, ou seja, que a série de leituras que realizamos compõe o substrato da compreensão do leitor (ORLANDI, 1988). Por isso, como boa estratégia para ler, e certamente também escrever, um determinado artigo para campo de estudo, destacamos a necessidade de uma ação prévia. Em se tratando da escrita, mostra-se fundamental a seleção de outros artigos/textos e autores que sirvam como referência para aquela área. Sublinha-se ser indispensável o ato de buscar a leitura de autores da área específica para que o estudante possa ganhar experiência e proficiência leitora diante dos discursos e temas que circulam por sua esfera de estudo, para assim “[...] fazer emergir a biblioteca vivida, quer dizer, a memória de leituras anteriores” (GOULEMOT, 2001, p.113) em seus atos de escritura.

Mas, afinal, o que é e como se faz um artigo científico? Indagação comum de ouvirmos. Primeiro, nós o pontuamos como resultado de uma produção intelectual que almeja divulgação e circulação entre seus pares - indicação que sinaliza para o graduando que aquele “trabalho” feito na/para a disciplina X pode tornar-se um artigo que comunica para a comunidade acadêmica sua voz e suas reflexões sobre determinada temática. Frisa-se que o construído nos artigos é um produto de intensa atividade de pesquisa, que envolve atos de leitura, trocas com a comunidade acadêmica que endossam e fazem os estudos avançarem ao ponto de maturação e submissão a um grupo de pareceristas,

outros especialistas da área que farão seus apontamentos quanto àquela produção, que a indicarão ou não para publicação.

A título de indicação preliminar, sinalizamos que cada área de produção científica apresenta formas específicas de produzir seus artigos, por isso, como todo gênero discursivo, um artigo da área de saúde pode apresentar características diferentes dos artigos de outras áreas. Mais uma razão para ler o que é produzido em sua área, selecionar revista com foco e escopo referentes ao tema pesquisado e sobre o qual se deseja escrever. Ainda sobre a construção composicional, aponta-se que há vários tipos de artigo, uns apresentam uma revisão de literatura, outros discutem e apresentam dados e resultados gerados em pesquisa. Assim, o gênero artigo opera com a característica presente a todos os gêneros: é parte de atividades socialmente organizadas. Emerge nos processos sociais em que pessoas tentam compreender umas às outras suficientemente bem para coordenar atividades e compartilhar significados com vistas a seus propósitos práticos (BAZERMAN, 2007).

Na trajetória acadêmica, a produção de artigos é constantemente percorrida, e quem os escreve toma relação valorativa a respeito do tema/perspectiva construída a partir dos discursos e diálogos construídos com os pares da comunidade científica à qual pertence. A partir das escolhas feitas no artigo, ao o lermos, assumimos uma posição valorativa que nos faz captar e reelaborar o enunciado, i.e., vivemos uma experiência discursiva individual que se desenvolve “[...] em uma

interação constante e contínua com os enunciados individuais dos outros [...] essa experiência pode ser caracterizada como processo de assimilação” (BAKHTIN, [1953] 2003, p.294). Por tais imbricações, entendemos que os artigos materializam discursos, descrevem estudos, apresentam dados, resultados, argumentações, expressam posicionamento, que podem ser ampliados e/ou refutados por seus leitores. Sendo assim, mesmo sem que haja a escritura de um texto acadêmico em concordância ou em discordância com o enunciado num determinado artigo, existe a interação pela leitura numa atitude responsiva (BAKHTIN, [1953] 2003). E, se há opção de diálogo a partir do texto escrito, este deverá passar por uma preparação.

Nas atividades acadêmicas desenvolvidas, buscamos explorar esta preparação, situada em dois eixos: práticas com a leitura do gênero e práticas com a escritura do gênero (sublinhando as características mais estáveis).

Pelas trilhas da oficina de escrita acadêmica: o artigo científico

Trilhar tem sua origem no termo latino *tribulare*, que significa debulhar com o trilho (*tribulum*), instrumento de madeira, vestido por cravos, usados pelos agricultores para separar a palha do trigo. Plasticamente, ao recriarmos essa cena, chega-nos a imagem de rastros deixados pelo homem do campo. O debulhar deixa vestígios que formam uma direção para um caminho. No nosso trabalho docente, construímos trilhas pedagógicas que não se nortearam como um fim em si

mesmas; desejosas por findar percursos como únicos e apresentar modos fixos de produção, nós as pensamos como um meio menos linear, mais zigzagueadas, um início do aprender a debulhar o trigo - o artigo científico.

Nesta seção, dividimos o percurso metodológico que tomamos, sobretudo, baseado no conceito discursivo do gênero. Consequentemente, colocamos em cena reflexões sobre as práticas de leitura do gênero acadêmico, já que essas poderão orientar e deixar trilhas para o processo de produção. No primeiro debulhar, que chamaremos de *primeiro percurso*, abrimos nossas oficinas para o ouvir. Nós provocamos os estudantes a falarem sobre suas experiências com o gênero em tela, buscamos fazer emergir a *trajetória histórica de letramento acadêmico* dos graduandos. Assim, narrativas foram entrelaçadas e revelaram que estávamos diante de grupos com diferentes níveis de experiência com gêneros acadêmicos, em especial em relação ao artigo. Dito de outra forma, tentávamos flagrar as dificuldades mais aparentes do grupo.

Desse modo, visando uma interlocução entre professoras/estudantes fizemos algumas perguntas que colocaram o grupo frente a alguns dos seus desafios e nos ajudaram a construir um espaço para troca colaborativa:

- 1- Quais foram suas experiências de leitura de artigos científicos?
- 2- E de escrita? Como foram essas experiências?
- 3- O que você aprendeu com elas?
- 4- Esse gênero foi objeto de ensino e de aprendizagem ao longo de sua formação?

As narrativas sobre as trajetórias de letramento acadêmico tinham enredos muito próximos. Tanto na oficina presencial quanto na remota, a primeira oferecida no semestre anterior à pandemia e a segunda, durante o período de isolamento social, encontramos muitos relatos de caminhos solitários na decodificação dos discursos e materialidade linguística que compõem o gênero em tela. Acompanha essas narrativas o forte indicativo de que a ação docente se constrói por indicação de leituras de artigos como ferramenta para que o aluno se aproprie do conhecimento historicamente construído por uma determinada área. Emergem, também, sinais de que não faz parte do processo a tarefa de ensinar a ler aquele tipo de texto.

Durante os relatos, não queríamos inibir as falas dos estudantes, antes, desejávamos criar uma interação amigável, até mesmo solidária com eles no caminho das ressignificações de tais experiências. Conforme sublinha Signorini (2006), o relatar envolve o gerenciamento de tensões e de conflitos na construção da narrativa e também na criação e no desenvolvimento das identidades e das relações.

A cada relato vimos derramar histórias sofridas, uns com o desejo de largar o curso superior, outros com experiências de caminhar na graduação com a ajuda de amigos que ensinavam uns aos outros o que era uma resenha, fichamento, resumo etc. E, ainda, aqueles desesperados para escrever a monografia. Pareceu-nos perceptível que a atividade de ler artigos apresenta-se apartada das orientações sobre como ler aquele escrito, i.e., a leitura para compreensão global do texto, a leitura

para organização das ideias, a leitura para avaliação e inferências não foram colocadas na cena da orientação daqueles alunos. Nesse sentido, também percebemos que a orientação para produção escrita não se apresenta integrada ao contexto de aprendizagem, mas muito mais atrelada a avaliações.

Após esse momento, construído por relatos orais, passamos para o *segundo percurso*, que colocou em pauta o *estudo do gênero artigo* e foi composto pelo fluxo abaixo:

1- Caracterização dentro do contexto de produção/circulação: indicação do artigo como um processo de textualização realizado a partir de outras retextualizações e imbricado a outros gêneros como resumo, resenha, projeto de pesquisa. Nas palavras de Pereira et al. (2017, p.670), o artigo é um artefato cultural que se comporta como um caleidoscópio, no qual “diversas microações de linguagem são dispostas pelo agente produtor, de modo específico, para gerar um texto”. Como característica mais estável, destacamos os elementos abaixo:

Quadro I - Características mais estáveis

I- publicado em periódicos;
II- usado como meio de produção e divulgação de conhecimentos decorrentes de atividades de pesquisa;
III- composto (em geral) de: introdução, fundamentação teórica, metodologia, resultados, discussão e considerações finais;

IV- acompanhado de resumo em português e em outra língua, geralmente em inglês;

V- acompanhado de referências.

2 - Estudo sobre a estrutura composicional: a partir de Motta-Roth e Hendges (2010), destacamos as razões para se escrever um texto, como progredir nos estudos e delimitar as seções do artigo. Como composição mais estável, apresentamos e explicamos a estrutura e características que formam a introdução, a revisão da literatura, a metodologia, os resultados/análise do *corpus*, as considerações finais e as referências.

Como recurso metodológico, em virtude do tempo disponível, exploramos mais detalhadamente a construção da introdução de um artigo científico, já que, nesse espaço, costuma-se, mesmo que inicialmente, desenhar o restante do texto. Destacamos o debruçar sobre o ensino da construção da introdução como um encaminhamento do ensinar a escrever artigos. Utilizamos tal recurso como oportunidade de (re)estruturar um modo de ensino de escritura. Para isso, destacamos no estudo de algumas introduções os blocos constituintes (mais estáveis): contextualização do objeto/problema de pesquisa, objetivos, justificativa, arcabouço teórico. Em síntese, indicamos, assim com as autoras supracitadas, que os processos de delinear uma introdução envolvem: apontar o território de investigação; identificar lacunas: construir um nicho e ocupá-lo, retomar as palavras-chave no corpo da introdução.

À medida que discutíamos, no período presencial, circulávamos pela sala e, interagindo também com o corpo, apontávamos tais trechos nos textos fotocopiados para a aula. O impresso nos trazia mais familiaridade, o que o ambiente digital nos tirou. Para construir mais continuidade no momento de localização de tais elementos na introdução do artigo, espelhamos fragmentos pelo *Power Point*. A cumplicidade que tivemos no percurso em que destacamos a trajetória histórica do letramento do estudante não a alcançamos nesta etapa, quando o encontro foi feito à distância, por meio do *Google Meet*.

Caminhando um pouco mais, entramos *no terceiro percurso*, o de planejamento da escritura. Como atividade, delimitamos que os estudantes escreveriam, no curso que ocorreu presencialmente em 2019, uma introdução, feita individualmente ou em dupla, para um artigo que desejassem e, no curso desenvolvido na modalidade emergencial remota em 2020, um roteiro que nortearia uma posterior escritura da introdução. Nesses dois momentos, traçamos a seguinte sequência:

Quadro II - Sequência para Introdução

I- Construção de um mapa semântico para o futuro artigo
O mapa semântico ajuda a organizar ideias e informações. Ele traz conceitos centrais do trabalho, que expressam seu foco e que delimitarão o seu tema. As palavras e expressões do mapa aparecerão ao longo do texto.
(MOTTA-ROTH e HENDGES, 2010)

II-Seleção de autores e textos relacionados à temática abordada. E a justificativa de tais escolhas.

III- Construção de tópicos norteadores da futura introdução.

Durante as ações desenvolvidas no período presencial, tais propostas foram feitas durante as aulas, e foi possível discutir com os estudantes a construção dos campos semânticos, a relação entre o tema e o *corpus*, a delimitação do estudo e a convocação de teóricos. Os cursistas começaram a escrever em sala suas introduções, por isso, foi possível acompanhá-los quase que a cada parágrafo. A escritura final da introdução foi enviada posteriormente por *e-mail* e devolvida com as contribuições das professoras. Quanto à estrutura composicional, a maior parte das introduções, em sua versão final, atendeu aos propósitos que essa seção pretende. Cremos que a escritura acompanhada da parte introdutória possibilitou um caminhar mais encorajado e direcionado para os graduandos em fase de letramento acadêmico.

Já no período emergencial remoto, como estávamos - e ainda estamos - aprendendo a lidar com tal instância de “ensino”, criamos um fluxo de escritura um pouco diferente, que deveria ser desenvolvido pelos participantes como tarefa assíncrona, após as reflexões e discussões feitas no encontro síncrono. No período remoto, atividades-exercícios propostos compreendiam: o campo semântico, a pesquisa por referências, a justificativa por tais escolhas, a construção de um quadro-rascunho com um esboço simples sobre os

conteúdos para cada seção e, por último, um fluxo temático (tópicos norteadores) para a futura introdução. Como já é sabido, não exigimos como tarefa a feitura da introdução para o grupo do período remoto, somente a realização das tarefas preparatórias indicadas neste parágrafo. Essas atividades seriam enviadas por *e-mail* pelos estudantes e, em seguida, lidas, comentadas e devolvidas pelas professoras, que buscariam dialogar com as trajetórias pensadas pelos alunos para a futura seção, por meio de inferências, redirecionamentos. No entanto, não recebemos nenhum desses exercícios. E nos perguntamos o porquê desse silêncio.

Considerações finais

Mas este primeiro silêncio ainda não é o silêncio. Que se espere, pois as folhas das árvores ainda se ajeitarão melhor, algum passo tardio talvez se ouça com esperança pelas escadas.

(LISPECTOR, 2006, p. 264)

As folhas caíram, as estações mudaram, e ações pedagógicas agora são colocadas no tempo da reflexão para se fazerem novas e (re)colocarem no espaço da sala de aula feita em vida presente e/ou remota. Ao vivenciarmos o planejamento, a construção e a realização das oficinas em dois tempos, presencial e remoto, percebemos práticas de aulas diferentes. Tomamos a ação pedagógica como um grande exercício de como “ensinar” práticas escritas na universidade. Como já descrito, apoiamo-nos na perspectiva dialógica sobre gêneros para nos afastarmos do didatismo exagerado e das abordagens que privilegiam técnicas de escrita.

Buscamos o diálogo em nossas aulas como forma de nos aproximarmos das narrativas sobre o letramento acadêmico dos estudantes e assim buscamos negociações e novas construções. Nos dois tempos, buscamos vivenciar de fato o outro, os estudantes, como presentes na cena de (re)elaboração de conceitos e práticas com o texto. Mesmo diante das dificuldades dos graduandos, cremos que a construção colaborativa contribuiu para aproximar os estudantes do produzir na academia e lhes indicou que tal escrita não é espontânea, requer leituras, envolve diversos gêneros e obriga ao planejamento.

Entendemos que há muito ainda a ser alcançado, sobretudo, se pensarmos no silêncio que cortou o percurso apontado para a produção no ensino remoto. A ausência de resposta nos fez desconstruir algumas expectativas. Muitas interpretações esse silêncio pode construir, sem dúvidas a pandemia imputou muitas limitações e sofrimentos psíquicos - esse fato precisa ser sublinhado. Mas outras razões podem ser levantadas: falta de equipamentos, de rede de internet, de intimidade com o meio digital etc.

Como os versos, sabemos que esse silêncio não está mudo de significado. Pelo contrário, traz consigo muitos sentidos. Por isso, na busca dessas explicações, planejamos o nosso novo futuro, tecemos a ação pedagógica em contínuo acabamento. E como nós, professoras e professores, estamos em constante processo de aprendizagem, nos perguntamos agora de que ferramentas podemos dispor, no semestre letivo atual, para tornar esse processo de escritura, que não ocorrerá em um encontro síncrono, mais colaborativo e

interativo em todos os seus momentos - e não apenas após o envio da atividade - e para poder, mesmo que virtualmente, passar pelas carteiras dos estudantes que escrevem solitariamente em suas casas e transformar essa escrita em diálogo e em encontro.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Organização e tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, [1952-1953] 2016.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução Paulo Bezerra, São Paulo: Martins Fontes, [1953]2003.

BAZERMAN, Charles. **Escrita, gênero e interação social**. HOFFNAGEL, J.; DIONISIO, A. (orgs). São Paulo: Cortez, 2007, p.13-44.

CARVALHO, José Antônio. Brandão. Literacia acadêmica: da escola básica ao ensino superior - uma visão integradora. **Letras & Letras**, v. 29, n. 2, 26 fev. 2014. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/25983>. Acesso em 15 fev. 2021.

CRUZ, Robson. **Bloqueio da escrita acadêmica: caminhos para escrever com conforto e sentido**. Belo Horizonte: Artesã, 2020.

DOLZ, Joaquim; GAGNON, Roxane; DECÂNDIO, Fabrício. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem**. Campinas, SP: Mercados de Letras, 2010.

FREIRE, Paulo. Considerações em torno do ato de estudar. _____. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 3. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978, p. 8-10.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOULEMOT, Jean M. Da leitura como produção de sentidos. In: **Práticas da leitura**. CHARTIER, R. (Org.). Trad. C. Nascimento. São Paulo: Editora Liberdade, 2001. p. 107-116.

HIGOUNET, Charles. **História concisa da escrita**. Tradução de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

KUMARAVADIVELU. B. A linguística aplicada na era da globalização. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p.129-148.

LISPECTOR, C. **A hora da estrela**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

LISPECTOR, C. Onde estivestes esta noite. In: **Contos Reunidos**. Lisboa: Relógio D'Água, 2006, pp. 264-266.

LOPES-ROSSI, Maria Aparecida Garcia. Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher (org.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 69-82.

MOTTA-ROTH, Désirée.; HENDGES, Gaciela Rabuske. **Produção textual na universidade**. São Paulo: Parábola, 2010.

MOTTA-ROTH, Désirée. Questões de metodologia em análise de gêneros. In: KARWOSKI, Acir Mário;

GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher (org.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p.153-173.

NEVES, Fabiana Esteves. 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. Disponível em: <https://doi.org/10.5335/rdes.v12i2.6400>. Acesso em 15 fev. 2021.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Discurso e leitura**. Campinas: Cortez, 1988.

PEREIRA, Regina Celi Mendes; BASILIO, Raquel; LEITAO, Poliana Dayse Vasconcelos. Artigo científico: um gênero textual caleidoscópico. **DELTA** [online]. 2017, vol.33, n.3, pp.663-695. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/35227/24084>. Acesso em 29 mar. 2021.

PINHO, Ana Paula Moreno; DOURADO, Laís Carvalho; AURÉLIO, Rebeca Martins; BASTOS, Antônio Virgílio Bittencourt. A transição do ensino médio para a universidade: um estudo qualitativo sobre os fatores que influenciam este processo e suas possíveis consequências comportamentais. **Revista de Psicologia**, Fortaleza, v. 6, n. 1, p. 33-47, jan./jun. 2015. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/psicologiaufc/article/view/1691>. Acesso em 31 mar. 2021.

SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda (orgs). **Linguística Aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas**. São Paulo: Mercado das Letras, 1998.

SIGNORINI, Inês. O gênero relato reflexivo produzido por professores da escola pública em formação continuada. In: SIGNORINI, Inês (org) **Gêneros catalisadores: letramento e formação de professores**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p.53-70.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

STELLA, Vivian Cristina Rio; FERREIRA, Marília Mendes. Introdução. _____ (orgs). **Redação acadêmica: múltiplos olhares para o ensino da escrita acadêmica em português e em línguas estrangeiras**. São Paulo: Humanitas, 2018.

A escrita na universidade: um relato de experiência sobre o ensino e aprendizagem do gênero discursivo resenha acadêmica

*Marcela Tavares de Mello
Camila Duarte de Souza*

Introdução

Não podemos negar que há uma grande ruptura quando da entrada do estudante no ensino superior em razão das diferenças inerentes entre as práticas letradas da esfera escolar e as da esfera acadêmica. Isso quase sempre gera um grande desconforto no graduando iniciante, o qual se vê, muitas vezes, sem orientação nessa nova fase. A falta de familiaridade com as práticas discursivas da universidade pode, inclusive, ser um fator para a retenção ou para o comprometimento da permanência desses estudantes.

Em relação aos discentes dos cursos de licenciatura, essa questão pode tornar-se ainda mais problemática, visto que esses serão os futuros professores na escola, ou seja, agentes de letramento. No entanto, como cobrar um bom engajamento dos docentes da educação básica nas práticas de letramentos dos alunos se, em sua formação, diversos problemas com o ensino-aprendizagem de leitura e escrita não foram solucionados? Se eles próprios, em geral, passaram por todo o curso superior sem introduzir-se, de fato, nas práticas letradas desse

contexto? Sabemos que estar inserido na universidade enquanto instituição não garante o domínio dos gêneros discursivos que circulam nessa esfera. Um exemplo disso é que, por vezes, o sujeito carrega suas defasagens com a escrita acadêmica para a pós-graduação (MELLO; RODRIGUES, 2021).

Nesse sentido, é essencial que cada vez mais pesquisadores se debrucem sobre os letramentos acadêmicos. Um grande exemplo dessa empreitada é promovido pelo Laboratório de Letramentos Acadêmicos (LabLA), programa de ensino e extensão, da Universidade Federal Fluminense (UFF), que, ancorado nos Estudos do Letramento e no Dialogismo Bakhtiniano, intenciona impulsionar um trabalho regular e sistemático das práticas de leitura e escrita dos gêneros acadêmicos mais recorrentes nos cursos de formação docente em Pedagogia e Letras – *a priori* – por meio de cursos, rodas de conversa e oficinas, apenas para citar alguns exemplos. O projeto envolve docentes do ensino superior e do ensino básico, assim como alunos de graduação, mestrado e doutorado de diversas instituições.

Ao longo do ano de 2019, foram realizadas várias ações pelo LabLA. Destacamos aqui o ciclo de oficinas de escrita acadêmica, cujo objetivo foi abordar alguns gêneros acadêmicos, como fichamento, resumo, resenha e artigo. As inscrições eram abertas a cada oficina, e os participantes eram, sobretudo, estudantes das referidas licenciaturas e professores da educação básica. O intuito maior dessa e das demais ações do LabLA é promover a inserção desses discentes e docentes nas práticas sociais letradas da esfera acadêmica.

O presente trabalho se debruça sobre a oficina de resenha acadêmica, desenvolvida em dois encontros, realizados no segundo semestre de 2019, na Faculdade de Educação da UFF (*campus* Niterói). Trata-se, então, de um relato de experiência que tem como objetivo descrever uma proposta de ensino de produção do gênero discursivo resenha acadêmica com vistas ao desenvolvimento do letramento acadêmico dos (as) participantes. Para tanto, foram contemplados, na oficina, não só aspectos linguísticos, mas também discursivos do gênero selecionado.

O relato estrutura-se da seguinte forma: após esta seção introdutória, contemplamos questões relativas aos letramentos acadêmicos na seção 2; na seção 3, o foco recai na teoria bakhtiniana, em que discutimos os conceitos e as características dos gêneros discursivos; na seção 4, tratamos da execução da oficina e, por fim, na seção 5, fazemos as considerações finais.

Letramentos acadêmicos

A expansão universitária trouxe para o debate um tema, por vezes, negligenciado: os letramentos acadêmicos. Isso porque, tanto no Brasil como em outros países, a exemplo dos Estados Unidos e Reino Unido, tal expansão gerou um grande aumento do número de estudantes e uma maior heterogeneidade tanto linguística quanto cultural na esfera acadêmica (FIAD, 2013; FERREIRA, 2013). Sendo assim, os desafios e as dificuldades dos graduandos ficaram em evidência, o que gerou um discurso de crise ou déficit de letramento.

Não obstante a desenvoltura dos discentes tenha sido colocada em xeque, percebemos que o assunto causa certo incômodo a grande parte dos docentes universitários, uma vez que esses acreditam que os estudantes deveriam chegar ao ensino superior dominando a leitura e a escrita de quaisquer gêneros discursivos, posto que já finalizaram a educação básica. Os estudantes, contudo, se queixam da falta de ajuda dos seus professores da universidade. Então, nesse jogo de empurra, os letramentos acadêmicos apenas recentemente tornaram-se alvo de pesquisas, fazendo com que essas sejam muito incipientes, se comparadas com a literatura existente sobre leitura e escrita na educação básica.

Letramento, segundo Kleiman (1995), estudiosa do campo cujo livro organizado *Os significados do letramento* foi um dos primeiros a abordá-lo no Brasil, refere-se a um “conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (p. 18). De acordo com Street (1984), existem dois modelos básicos de letramento: o modelo autônomo e o ideológico. O primeiro entende o letramento de forma autônoma, isto é, desligado dos contextos socioculturais, tendo como foco questões linguísticas. Sob esse ponto de vista, o letramento seria uma habilidade que se adquire e se pode transferir com facilidade para outros contextos nos quais a escrita é exigida. Por outro lado, o modelo ideológico, ainda que não negue as habilidades técnicas envolvidas nas práticas de letramento, volta seu olhar para a natureza contextual e social dessas práticas, bem

como para as relações de poder e autoridade envolvidas em todo evento de letramento (STREET, 2009). Nesse sentido, tal modelo reconhece uma multiplicidade de letramentos, uma vez que as práticas de letramento são tão distintas quanto o são as esferas de atividade humana. Assim, existem os letramentos religiosos, os letramentos escolares e, dentre tantos outros, os letramentos acadêmicos, foco deste trabalho.

Devido à variedade de letramentos, a caracterização de um sujeito simplesmente como letrado ou iletrado, fora de um contexto específico, torna-se problemática, pois, em geral, tais adjetivos estão relacionados ao letramento dominante, aprendido na escola, e que rechaça, por exemplo, os letramentos que os estudantes já possuem, oriundos de suas comunidades. Algo parecido ocorre com as variações linguísticas, na medida em que, muitas vezes, somente a variedade padrão é aceita e tida como correta.

No que tange aos letramentos acadêmicos, definidos por Fiad (2011) como as práticas letradas que circulam na esfera universitária, consideramos que não devemos adjetivar o estudante ingressante de iletrado por não dominar as práticas discursivas da universidade, o que levaria ao já citado discurso de déficit de letramento. A esse respeito, a autora afirma que os graduandos são letrados, apenas lhes falta o engajamento nas práticas letradas esperadas no contexto universitário.

Cumpramos ressaltarmos, baseando-nos na teoria bakhtiniana (BAKHTIN, 2011) e no modelo ideológico de letramento (STREET, 2009; 2014), que um bom domínio da gramática da língua não significa necessariamente

eficiência em determinado gênero discursivo. Em outras palavras, apesar de o estudante ser muito competente linguisticamente, pode sentir-se incapaz de escrever um artigo, por exemplo, porque apenas a inserção efetiva em determinada esfera social de conhecimento garante um domínio dos textos que nela transitam.

Dessa maneira, acreditamos que grande parte das dificuldades enfrentadas pelos estudantes são coletivas, e não individuais, uma vez que a esfera escolar e a esfera acadêmica são diferentes. Podemos citar pelo menos três motivos para justificar essa conjectura. O primeiro: embora a escola tente abarcar vários gêneros discursivos, nunca dará conta de todos, pois são heterogêneos e infinitos (BAKHTIN, 2011). O segundo motivo: não somente os gêneros trabalhados na educação básica são diferentes, como também o modelo de ensino, sendo, na escola, mais focado na reprodução de conhecimento e, na universidade, mais voltado para a construção de conhecimento (CARVALHO, 2013). Além disso, como observa Fischer (2010), o trabalho realizado na educação básica ainda tem desconsiderado muitas vezes as práticas sociais externas a ela, afastando a leitura e a escrita de suas funções sociais. O terceiro: tomando por base os Estudos do Letramento, acreditamos que o lugar primordial de ensino-aprendizagem de gêneros discursivos acadêmicos seja a universidade, e não a escola, uma vez que é a esfera social de circulação desses gêneros.

Ocorre, então, que os estudantes entram no ensino superior e lhes são solicitados gêneros discursivos desconhecidos, pois não houve um preparo nesse

sentido na esfera escolar, e também não há um ensino sistemático desses gêneros na universidade (BEZERRA, 2012). Os graduandos, então, recorrem prioritariamente à ajuda dos amigos e da internet, porque não sentem segurança de fazê-lo com os seus professores, ainda que esses sejam os agentes de letramento acadêmico (COSTA; SILVA, 2011).

Não obstante os desafios com a leitura e a escrita de textos acadêmicos, outra questão se coloca como um grande entrave ao processo de inserção do discente na esfera acadêmica: as relações hierárquicas, ideológicas e de poder lá existentes. Um efeito dessas relações é o que Lillis (1999) nomeou de prática do mistério, ou seja, questões relacionadas aos usos da linguagem permanecem misteriosas aos estudantes, uma vez que, por considerar que eles já as dominam, os professores não as explicam, e, em geral, a comunidade acadêmica não se responsabiliza pelo desenvolvimento dos letramentos dos estudantes.

Um segundo efeito dessas relações de poder são as dimensões escondidas. Segundo Street (2010), os professores universitários solicitam produções escritas sem ao menos explicar seus critérios, ficando a cargo dos graduandos inferi-los. Portanto, no que tange a questões estruturais, ao enquadramento, à voz do autor, à contribuição, ao ponto de vista e às marcas linguísticas, há uma profunda distância entre a escrita do aluno e as expectativas a ela relacionadas (STREET, 2010).

Como podemos notar, as dificuldades dos graduandos estão além de conhecimentos gramaticais e normas linguísticas e textuais. Na tentativa de amenizar

essa problemática, em algumas universidades, são criados cursos e oficinas que, contudo, não são totalmente eficazes, pois, em sua maioria, tratam somente de aspectos superficiais da língua e possuem um caráter genérico (CARVALHO, 2013). Acreditamos que a inserção do estudante na esfera acadêmica, para além de ser um processo gradual, demanda atenção e dedicação tanto do próprio aluno quanto da comunidade acadêmica como um todo e a promoção de ações que tenham como objeto principal de estudo os gêneros discursivos que circulam na esfera acadêmica, considerando suas dimensões linguísticas e discursivas.

Gêneros discursivos e ensino-aprendizagem

De acordo com as postulações de Bakhtin (2011), as esferas discursivas estão ligadas ao uso da linguagem. Os integrantes que circulam nessas esferas selecionam e (re)elaboram os textos (enunciados) por meio dos quais irão interagir linguisticamente. Por esse motivo, ao ingressar em uma esfera distinta da qual fazia parte anteriormente, para que a inserção do indivíduo ocorra de forma efetiva, faz-se necessário que ele domine em certo grau os enunciados que ali circulam.

Dito de outra maneira, as interações de linguagem se materializam por meio dos gêneros discursivos. Os gêneros discursivos, segundo Bakhtin (2016), são enunciados concretos e dinâmicos que, embora estejam em movimento perpétuo, podem ser caracterizados por três traços determinantes, a saber, tema, estrutura (relativamente estável) e estilo. Tais características,

obviamente, são influenciadas pelo contexto sociocultural, porque se realizam a serviço de uma situação comunicativa. Por isso mesmo, são discursivos, porque dependem e são influenciados pelo contexto em que se materializam. Sendo assim, pode-se inferir que os gêneros contemplam marcas textuais e enunciativas: estas dizem respeito ao contexto de produção, tais como intencionalidade discursiva, endereçamento etc.; aquelas tratam da estrutura composicional, seleção lexical e outras.

Se a interação ocorre por meio de gêneros discursivos, pode-se concluir que a socialização dos sujeitos nas esferas discursivas em que circulam depende da assimilação de gêneros. Na esfera acadêmica, então, “os letramentos acadêmicos se constituirão, por assim dizer, como sinônimo de letramentos em gêneros próprios do ambiente universitário” (BEZERRA; LÊDO, 2018, p. 204). Em outras palavras, a efetiva inserção dos universitários depende do desenvolvimento da leitura e da escrita dos gêneros discursivos acadêmicos.

É fato que o contato com muitos gêneros faz parte da formação, escolar ou não. Aprendemos gêneros desde que esboçamos e ouvimos os primeiros enunciados. Embora Bakhtin não pontue que temos de aprender via gêneros discursivos, mas sim que interagimos via gêneros, há inúmeras propostas didáticas e teorias que defendem que os gêneros sejam objeto de ensino aprendizagem da língua, gêneros como megainstrumento de ensino-aprendizagem da língua materna e como instrumento de desenvolvimento (MACHADO, 2010; MACHADO; LOUSADA, 2010;

SCHNEUWLY; DOLZ, 2011) – com as quais concordamos e vemos resultados efetivos em nossos trabalhos.

Operando com essa perspectiva e tendo em vista suas características relativamente estáveis, bem como sua condição situada e discursiva, o ensino sistematizado dos gêneros discursivos precisa contemplar suas questões textuais e discursivas, levando o estudante a vivenciar situações reais do uso da língua, para que possa compreender suas intencionalidades, papéis dos interlocutores, relações de poder e hierárquicas envolvidas, valor cultural, dentre outros aspectos.

Assim como Marcuschi (2001), defendemos a necessidade da realização de um trabalho que contemple os aspectos ideológicos do letramento, mas também consideramos que os aspectos relacionados à organização das formas linguísticas que estruturam os gêneros discursivos são essenciais no processo de desenvolvimento dos letramentos. Por isso, nas oficinas propostas, procuramos elaborar um trabalho que aborda questões discursivas e linguísticas que estruturam/compreendem os gêneros analisados.

Em outras palavras, buscamos trabalhar os gêneros discursivos a partir de um contexto, sempre de forma prática, para que os estudantes consigam compreender o porquê de estar aprendendo determinado gênero e, sobretudo, sejam capazes de perceber as inúmeras possibilidades que os usos daquele gênero lhes proporcionam linguisticamente numa determinada esfera discursiva. Trata-se de uma possibilidade de dar sentido às práticas de leitura e escrita – é o que buscamos fazer na oficina proposta, que será relatada no próximo item.

Realização da oficina

A oficina descrita faz parte de uma das ações extensionistas do LabLA e tem como objetivo principal oferecer aos participantes subsídios para a escrita do gênero discursivo resenha acadêmica. Para isso, buscamos criar espaço para a formação de um leitor/analista crítico e um escritor de seu próprio texto, em uma perspectiva imersiva, não apenas transmissiva do conhecimento. As atividades que compreenderam a oficina tiveram a duração de 16 horas, que foram divididas em dois encontros síncronos, totalizando 8 horas, e a produção da resenha, revisão, feedback e reescrita, realizadas de forma assíncrona, com duração de, aproximadamente, 8 horas.

Para a realização das oficinas, em geral, são selecionados gêneros discursivos que os estudantes precisam vivenciar para interagir nas práticas que circulam na esfera acadêmica. Na oficina aqui relatada, foi selecionado o gênero resenha acadêmica, cujo objetivo é descrever e avaliar – elogiar ou criticar, recomendar ou não – uma obra de determinada área do conhecimento (MOTTA-ROTH; HENDGES, 2010).

Tal gênero foi selecionado pelos seguintes motivos: (a) em geral, não é produzido pelos estudantes quando no Ensino Médio; (b) é massivamente utilizado na esfera acadêmica, sobretudo como instrumento de avaliação de aprendizagem de diversas disciplinas; (c) sua organização retórica integra ações de linguagem essenciais para produção de outros gêneros que circulam na academia, tais como o posicionamento

crítico em relação às obras analisadas, o processo de sumarização e a inserção de vozes de outros autores (LOUSADA; DEZUTTER; BLASER, 2018, p. 220).

No decorrer dos encontros, buscamos, ainda, não “gramaticalizar” o gênero trabalhado e focar apenas no plano da estrutura, mas sim mostrar aos alunos quais são as características relativamente estáveis do texto analisado, as diversas formas de sua construção, suas coerções e espaços para inovações, bem como as questões discursivas (identidade, relações de poder etc.) que o permeiam. Ou seja, buscamos estabelecer uma conexão entre análise linguística e discursiva do gênero discursivo.

Antes de iniciar a descrição do itinerário didático da oficina, faz-se necessário pontuar que a proposta da produção escrita da resenha acadêmica foi realizada com vistas à sua socialização no contexto de periódicos das áreas de conhecimento das quais os participantes da oficina fazem parte, tendo em vista que

é nos eventos de letramento acadêmico que os alunos vão construindo os seus saberes acadêmicos/científicos e, para além disso, também os posicionamentos ideológicos, significados culturais e estruturas de poder que, em conjunto, constituem o modo cultural de usar textos. Em consequência, esses eventos são responsáveis por integrarem e participarem da construção do letramento acadêmico (FISCHER; PELANDRÉ, 2010, p. 572).

Com a apresentação do projeto de socialização, buscamos proporcionar uma aprendizagem ao aluno de maneira mais natural e intuitiva, propondo um contexto em que a resenha acadêmica seja realmente utilizada para ser compreendida e fazer sentido para ele. A

seleção da obra analisada/resenhada ficou por conta do participante, sendo estabelecidos como critérios de escolha a recência da obra, bem como a relação do conteúdo com sua área de formação.

Depois de apresentar o projeto de socialização do gênero, levantamos alguns apontamentos gerais, mas que nem sempre são tratados com transparência nos ambientes escolares, sobre o processo da produção escrita: (a) escrita é processo que envolve leitura, escrita e reescritas; (b) há inúmeras possibilidades de estruturar e organizar os textos; por esse motivo, na oficina, apresentaríamos um “como pode ser feito”, e não “como deve ser feito”, considerando as coerções e os espaços para inovação; e (c) existem especificidades na composição textual a depender da área de conhecimento.

Em seguida, solicitamos aos participantes que escrevessem uma resenha acadêmica de um texto breve com intuito de verificar, considerando os pressupostos do modelo ideológico do letramento, a bagagem que eles traziam acerca da compreensão do gênero resenha acadêmica. É preciso pontuar que tais produções foram analisadas e consideradas para definição dos encaminhamentos pedagógicos que sucederam.

Posteriormente, foram distribuídos exemplares da Revista Brasileira de Educação, publicados na última década, para que os participantes pudessem observar as resenhas acadêmicas ali disponíveis e analisar como e onde o gênero em estudo se materializa, para iniciarmos a explanação acerca das características do gênero resenha acadêmica – foram detalhados aspectos discursivos (situações de produção) e textuais do gênero. Destacamos

que, embora estivéssemos apontando algumas questões discursivas da resenha acadêmica, tais aspectos seriam, de fato, compreendidos principalmente em situações concretas do uso do gênero.

Apresentamos modelos mais canônicos, recorrentes do gênero, ratificando que há coerções no que diz respeito a sua escrita, mas também há espaços para inovações. Pontuamos, ainda, sobre as especificidades das diversas áreas de conhecimento em relação à organização dos gêneros discursivos, destacando as diferentes formas com que foram estruturados. Pretendemos, dessa forma, evitar uma modelização enrijecedora (SOBRAL; GIACOMELLI, 2017).

Sobre os aspectos discursivos, em diálogos estabelecidos com os estudantes, foram realçados:

(a) formas de socialização da resenha na esfera acadêmica: como parte de periódicos e, no cotidiano universitário, como instrumento de avaliação da aprendizagem;

(b) objetivo do gênero: resumir e avaliar, de forma argumentada, a obra analisada;

(c) papéis dos interlocutores e a identidade assumida ao utilizar o referido texto: estudante, pesquisador;

(d) objetivo do leitor: encontrar informações importantes e realizar uma avaliação da obra resenhada, no caso de estudantes e pesquisadores. Já o leitor-professor busca avaliar a capacidade de compreensão, síntese, argumentação e avaliação crítica dos estudantes quando solicitam o gênero como instrumento avaliativo;

(e) posições hierárquicas que os integrantes da situação comunicativa ocupam e a que julgamentos estão sujeitos;

(f) importância de uma aproximação da humildade e da disposição para lidar com as críticas, quando estabelecidas, a fim de aprimorar e aprofundar o conhecimento.

Do ponto de vista das características textuais (formas linguísticas), em conjunto, com base nos exemplares analisados, concluiu-se que:

a. predomina o uso da variedade padrão da língua;
b. o posicionamento enunciativo é marcado pelo uso da terceira pessoa;

c. em geral, são utilizados verbos no presente do indicativo para outorgar as ações do autor da obra e verbos do pretérito para referenciar os conteúdos desenvolvidos na obra;

d. a formatação é realizada de acordo com as normas estabelecidas pelo veículo onde a resenha é socializada;

e. em geral, sua estrutura apresenta: título, que corresponde à referência bibliográfica da obra resenhada; parágrafos iniciais, nos quais são apresentados dados sobre o autor (nome, atuação e formação) e sobre a obra (temática desenvolvida, objetivo e estrutura); em seguida, são descritas as partes que compõem a obra - em algumas resenhas, o autor agrupou a descrição de mais de um capítulo em um mesmo parágrafo, em outros casos, foi utilizado um parágrafo para descrever cada capítulo; por fim, há parágrafos destinados à avaliação crítica e à conclusão da resenha – foi possível perceber que há autores que

inserem as críticas apenas no final da resenha, mas também há resenhas em que as críticas vêm intercaladas com a parte da descrição da obra.

Concluídas as análises sobre as condições de produção e recepção do gênero resenha acadêmica, bem como das suas características discursivas e linguísticas, solicitamos aos participantes que dessem início ao processo de produção textual. Sugerimos que, antes de iniciar a seleção e a análise do texto base, buscassem compreender o contexto da produção tanto do texto original, como da resenha que seria por eles produzida, considerando: a identidade do autor, o local de publicação do texto, objetivo da escrita, endereçabilidade, entre outros.

Seguindo a proposta de Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2004), propusemos aos participantes que realizassem a leitura atenta do texto original, buscando identificar os conteúdos fundamentais abordados para que pudessem iniciar o processo de sumarização. Para a escrita do texto, sugerimos, ainda, que selecionassem verbos que melhor pudessem traduzir as ações do autor do texto original, tais como apresentar, explicar, propor, comparar, avaliar etc.

Além disso, apresentamos duas listas, uma com organizadores textuais para auxiliar na conexão das partes do texto e outra contendo questões a fim de auxiliá-los na construção da crítica na resenha acadêmica. É preciso pontuar que tais atividades de leitura e análise da obra original, bem como a produção textual da resenha acadêmica, foram realizadas de forma assíncrona. Durante o processo de escrita, os estudantes

puderam enviar e-mails, solicitando revisão e apoio para a escrita do texto (*feedback*, revisão).

No segundo encontro, que ocorreu no intervalo de duas semanas, foi solicitado aos participantes que levassem a primeira versão da resenha. Assim que chegaram, distribuimos um quadro, denominado *Critérios de avaliação*, que deveria ser preenchido para a autoavaliação de suas respectivas produções. Quando surgiam dúvidas acerca da revisão e avaliação do texto, tentávamos esclarecê-las de forma conjunta com os demais participantes.

Quando encerradas a revisão e a reescrita, solicitamos aos participantes que formatassem a resenha acadêmica de acordo com as normas estabelecidas pela revista e realizassem a submissão do texto. Pontuamos que todas as resenhas foram submetidas a revistas e sites acadêmicos. Isso significa que, independente da avaliação que tiveram – não acompanhamos o processo de avaliação e, por isso, consideramos esse ponto uma lacuna deste trabalho – os participantes começaram a desenvolver a identidade acadêmica e se inseriram em práticas reais de letramento acadêmico.

Considerações

Ainda que, ao ingressar na esfera acadêmica, os estudantes sejam competentes leitores e produtores de textos, é comum que se deparem com inúmeros desafios relacionados a ler e escrever gêneros discursivos que circulam na esfera acadêmica. Como pontuado no decorrer deste estudo, tais desafios são enfrentados

justamente em razão da mudança de esfera discursiva e, por isso mesmo, das práticas, valores, identidade, cultura, gêneros próprios da esfera acadêmica.

Posto isso, percebe-se a urgência de ações que visem à promoção do desenvolvimento do letramento na esfera acadêmica, sobretudo como forma de empoderamento dos sujeitos que ali circulam. Relatamos, neste texto, uma das ações desenvolvidas pelo LabLa, que, embora apresente lacunas, revelou-se, segundo os próprios participantes, como um subsídio prático e efetivo para a escrita do gênero discursivo resenha acadêmica.

Sendo assim, destacamos a importância da didatização dos gêneros, por meio de variados expedientes pedagógicos e ações diversas na universidade. Destacamos, ainda, a necessidade de os gêneros acadêmicos serem considerados como processo, e não como produto. Para isso, destacamos a relevância de proporcionar aos estudantes um contato com a língua e com os modos de usá-la, participando de situações concretas de uso. Embora haja, às vezes, alguma dificuldade de realizar uma transposição real dos gêneros para a sala de aula, acreditamos que só mesmo o contato imersivo e contínuo com os gêneros é capaz de levar os estudantes a desenvolver os letramentos acadêmicos.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

_____. **Os gêneros do discurso**. Paulo Bezerra (Organização, Tradução, Posfácio e Notas); Notas da edição russa: Seguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016. p. 164.

BEZERRA, Benedito. G.; LÊDO, Amanda. Gêneros acadêmicos e processos de letramento no ensino superior. In: PEREIRA, Celi Regina. (Org.). **Escrever na universidade: panoramas e desafios na América Latina**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2018. p. 175-207.

BEZERRA, Benedito Gomes. Letramentos acadêmicos na perspectiva dos gêneros textuais. **Forum linguist.**, Florianópolis, v. 9, n. 4, p. 247-258, out./dez. 2012.

CARVALHO, José Antônio Brandão. Literacia acadêmica: da escola básica ao ensino superior – uma visão integradora. **Letras & Letras**, Uberlândia, v. 29, n. 2, 2013.

COSTA E SILVA, Géssica Peniche. Identidade docente e letramento acadêmico: a leitura e a escrita na formação de professores. Curitiba, 2011 (Pontifícia Universidade Católica do Paraná/ X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE).

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2011, p.81-108.

FERREIRA, Maria de Lurdes. **Letramentos acadêmicos em contexto de expansão do ensino superior no Brasil**.

208f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

FIAD, Raquel Salek. Reescrita, dialogismo e etnografia. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, SC, v. 13, n. 3, p. 463-480, set.dez. 2013.

FIAD, Raquel Salek. A escrita na universidade. **Revista da Abralín**, v. Eletrônico, n. Especial, p. 357-369. 2ª parte 2011.

FISCHER, Adriana. Os usos da língua na construção de sujeitos letrados: relações entre a esfera escolar e a acadêmica. **Acta Scientiarum. Language and Culture**, Maringá. 32, n. 2, p. 215-224, 2010.

FISCHER, Adriana; PELANDRÉ, Nilcéa. Letramento acadêmico e a construção de sentidos nas leituras de um gênero. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 28, n. 2, 569-599, jul./dez. 2010.

KLEIMAN, Angela. Modelos de letramentos e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B. (org.) **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995, p.15-64.

LILLIS, Theresa. M. Whose 'Common Sense'? Essayist literacy and the institutional practice of mystery. In: JONES, C.; TURNER, J.; STREET, B. (Org.). **Students writing in the university: cultural and epistemological issues**. Amsterdam: John Benjamins, 1999. p. 127-140.

LOUSADA, Eliane; DEZUTTER, Olivier; BLASER, Christiane. A formação de futuros professores-pesquisadores: o letramento acadêmico em foco em experiências didáticas com os gêneros resenha e artigo

científico. In: PEREIRA, R.C. M. **Escrita na universidade: panoramas e desafios na América Latina.** João Pessoa: Editora UFPB. 2019, p. 209-240.

MACHADO, Anna Rachel. Ensino de gêneros textuais para o desenvolvimento do professor e de seu trabalho. In: Serrani, S. (Org.). **Letramento, discurso e trabalho docente: uma homenagem a Ângela Kleiman.** Vinhedo, SP: Horizonte, 2010, p. 148-156.

_____; LOUSADA, Eliane; ABREU-TARDELLI, Lilia. **Resumo.** São Paulo: Parábola, 2004.

_____; LOUSADA, Eliane. A apropriação de gêneros pelo professor: em direção ao desenvolvimento pessoal e à evolução do “métier”. **Linguagem em (Dis)curso,** Palhoça, SC, v. 10, n. 3, p. 619-633, set./dez. 2010.

MARCUSCHI, L. A. Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos. In: SIGNORINI, Inês. (Org.). **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento.** Campinas: Mercados das Letras, 2001. p. 23-50.

MELLO, Marcela. RODRIGUES, Jéssica. Apreciações valorativas de estudantes de mestrado sobre o ensino da leitura e da escrita. **Educação e Pesquisa,** São Paulo, v. 47, 2021.

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

SOBRAL, A.; GIACOMELLI, K. Gêneros na escola: uma proposta didática de trabalho. **Linguagem & Ensino,** Pelotas, v.20, n.2, p. 449-469, jul./dez. 2017.

STREET, Brian. Academic literacies approaches to genre? In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDO DOS GÊNEROS TEXTUAIS (SIGET), 5., 2009, Caxias do

Sul. **Anais**. Tubarão: Unisul, 2009. Disponível em:
Acesso em: 28 set. 2009.

_____. Dimensões “escondidas” na escrita de artigos acadêmicos. Tradução de Armando Silveiro e Adriana Fischer. **Perspectiva**, Florianópolis, n. 28, v. 2, p. 541-567. jul./dez. 2010.

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

Narrativas de práticas de letramento de docentes da educação básica no mestrado

Ricardo Luiz Teixeira de Almeida

O desenvolvimento do letramento acadêmico é objetivo de todos os cursos universitários. O sucesso de quem ingressa na universidade depende do aprofundamento das capacidades de compreensão e produção dos gêneros discursivos da esfera acadêmica.

Contudo, ainda que essas práticas sejam desenvolvidas nos cursos de graduação e pós-graduação *lato sensu*, é comum perceber insegurança nesse quesito entre estudantes que ingressam no mestrado, incluindo quem já atua como docente na educação básica.

Embora a construção dialógica do conhecimento, apoiada em pesquisa, formal ou informal, seja um pressuposto do exercício consciente do magistério (FREIRE, 1970, 1996), o educador linguístico que retorna à universidade para cursar o mestrado dificilmente se vê como pesquisador. A dicotomização entre ensino e pesquisa, com a desvalorização daquele em relação a esta, na visão social hegemônica, ajuda a explicar boa parte dessa insegurança e autodepreciação. É notória a fala do ex-presidente da República e professor da USP, Fernando Henrique Cardoso, em discurso de 2001: “Se a pessoa não consegue produzir, coitado, vai ser professor. Então fica a angústia: se ele (*pesquisador*) vai ter um nome na praça ou

se ele vai dar aula a vida inteira e repetir o que os outros fazem" (PEDROSA, 2002, p. 172).

Entretanto, são as práticas de letramento nos gêneros acadêmicos, especialmente em projeto de pesquisa e dissertação, que definem o sucesso no curso de mestrado. Mais importante: essas práticas podem tanto desconstruir quanto reforçar a visão hegemônica das relações entre ensino e pesquisa.

O que pretendo aqui é analisar as narrativas de três professoras de línguas sobre suas práticas de letramento acadêmico durante o curso de mestrado em Estudos de Linguagem. O objetivo dessa análise é compreender o seu processo de letramento, desde o ingresso no curso até a sua conclusão, e em que medida ele possibilitou o questionamento ou o reforço das concepções hegemônicas das relações entre pesquisa e docência.

Letramento(s), gêneros discursivos, ensino e pesquisa

Historicamente, o ensino escolar de línguas foi marcado por um viés gramatical (BEZERRA, 2002; ALMEIDA, 2012). Contudo, a partir das duas últimas décadas do século XX, novos entendimentos sobre as línguas em uso desafiaram essa concepção (BEZERRA, 2002). A percepção de que abordagens estruturais não dão conta da língua como forma de ação social, nem asseguram, por si só, níveis razoáveis de competência linguística, levou linguistas e linguistas aplicados/as a voltar-se para a investigação do uso dialógico da língua e das condições em que ele ocorre. As teorias de

letramento se inserem nesse cenário como uma alternativa atraente à visão tradicional.

O conceito de letramento é adotado para referir-se às práticas sociais em que a modalidade escrita de uma língua está envolvida (SOARES, 1998). Não se trata mais de estudar a estrutura da língua descontextualizada de seus usos, nem de ensinar leitura e escrita pela simples associação entre os códigos das modalidades oral e escrita. Os usos sociais da língua passam a ocupar lugar central na investigação e na educação linguísticas. A abordagem rompe com a dicotomia entre o alfabetizado e o analfabeto, e passa a tratar de diferentes graus de letramento.

Uma implicação dessa abordagem é o reconhecimento de que um mesmo indivíduo ou grupo pode apresentar graus de letramento diferentes dependendo das esferas de práticas sociais em questão. Por exemplo, alguém pode ter um altíssimo grau de letramento em estudos de literatura e estar em estágio ainda incipiente nas práticas que envolvem o raciocínio estatístico. Desse reconhecimento da diversidade advém a constatação de que há vários letramentos, o que implica também o reconhecimento da diversidade de gêneros discursivos (BAKHTIN, 2003) associados às práticas sociais e às suas esferas.

É por meio dos gêneros discursivos que se age linguisticamente em sociedade. Nenhum texto escrito ou oral escapa ao pertencimento a um gênero. E são as necessidades do contexto discursivo (que inclui quem fala ou escreve para quem, com que propósito e em que esfera comunicativa) que vão determinar as características formais relativamente estáveis do gênero (BAKHTIN,

2003). Todos os gêneros da esfera acadêmica precisam apresentar seus conteúdos como verdadeiros ou, ao menos, plausíveis de acordo com determinada concepção de ciência e método de pesquisa.

Ainda que docentes e discentes, desde que não se conformem ao paradigma da educação bancária (FREIRE, 1970), estejam sempre envolvidos/as com atividade de pesquisa formal ou informal, a tradição universitária parece desvalorizar toda pesquisa que não obedeça a seus padrões formais de planejamento, execução e publicação, reduzindo, assim, drasticamente a quantidade daqueles/as que terão seu *status* de pesquisadores/as validado. Ainda que tal rigor acadêmico seja justificável, especialmente nesta que vem sendo chamada de a “era da pós-verdade” (KEYES, 2018), não há como negar que ele implica a subordinação do saber profissional ao acadêmico.

Dessa forma, como o/a docente não é considerado/a produtor de conhecimento, passa a ser visto/a como consumidor/a da ciência produzida por outros/as. Mesmo na sua área de *expertise* (ensino-aprendizagem), seu conhecimento é visto como hierarquicamente inferior ao produzido na universidade. Felizmente, dentro da própria universidade, há vozes contrárias a essa hierarquização de saberes.

Dick Allwright (2001) lamenta que, durante um longo período, a pesquisa docente da/na sala de aula tenha se reduzido quase que inteiramente à testagem de teorias desenvolvidas na Universidade. Ele propõe um enquadre de ensino-aprendizagem de línguas (a Prática Exploratória) em que a pesquisa esteja sempre no centro

do processo, sem que isso acrescente demandas à extenuante prática do magistério. Da mesma forma, Kumaravadivelu (2006) propõe que os/as docentes coloquem seu enfoque privilegiado na prática e sejam capazes de derivar teoria dela. Dessa forma, buscam superar a falsa dicotomia hierarquizada que determina que a universidade produz conhecimento, enquanto professores/as devem apenas consumi-lo e reproduzi-lo.

Contudo, para os/as docentes que retornam à universidade, o respeito às convenções e formalidades exigidas pela academia no desenvolvimento da pesquisa sempre será requisito fundamental para a obtenção do grau de mestre. O processo de apropriação das convenções que regem os gêneros associados à produção científica tanto pode promover a valorização da pesquisa como parte integrante do cotidiano docente, quanto reforçar a separação e a hierarquização entre os saberes acadêmico e profissional.

Para entender como as participantes de nossa pesquisa encaravam essas práticas e gêneros ao ingressar no mestrado, que transformações ocorreram e como afetaram sua visão da relação pesquisa/docência, saber profissional/saber acadêmico, recorri à análise de suas narrativas sobre o processo de letramento acadêmico.

Questões de metodologia da pesquisa

Os dados dessa pesquisa qualitativa foram gerados por meio de grupo focal (GATTI, 2005) realizado com três participantes selecionadas entre ex-orientandos/as. Os critérios para a escolha foram: ser professor/a de

língua em rede pública e ter desenvolvido pesquisa sobre tema ligado diretamente a alguma questão relacionada à educação linguística em ambiente escolar. O fato de cada participante ensinar uma língua diferente (português, inglês e espanhol) foi uma feliz coincidência que agregou diversidade à pesquisa.

Como o grupo focal ocorreu em período de isolamento social, devido à pandemia do vírus Covid-19, ele foi realizado à distância, por meio da utilização de plataforma digital de reuniões.

Como insumo para o início das discussões, apresentei às participantes dois *slides*. O primeiro era um *tweet* de @yuribt, lembrando seu professor que disse: “ler é como observar baleias. Vai lendo, passando as páginas, sem se preocupar em entender tudo. De repente aparece uma baleia. Vc entende, anota, aproveita. E fica mais algumas horas olhando o mar”. O segundo era uma citação de memória de um dos meus professores de mestrado: “O que a gente faz no mestrado é aprender uma nova língua: a língua da nossa área de pesquisa”. A partir daí, as participantes narraram suas memórias do mestrado. Para não identificá-las, usei nomes fictícios na análise.

Narrativas de letramento acadêmico de educadoras linguísticas

As três participantes da pesquisa relataram que sentiram muita dificuldade no início do processo. Fernanda atribuiu essa dificuldade à defasagem em relação àquilo que aprendeu na graduação, já que havia concluído a licenciatura há cerca de doze anos antes de

seu ingresso no Mestrado. Além disso, a participante considerou também que a falta de familiaridade com a produção de uma monografia de final de curso (TCC) pode ter contribuído para sua dificuldade inicial, já que esse tipo de trabalho não foi exigido em sua graduação:

Eu tava parada há bastante tempo e eu lembro que até então o meu formato na graduação não tinha TCC, não tinha nada disso. [...] parecia assim que tudo que eu vi na graduação foi superficial, né? Devido ao tempo, né? muita coisa esquecida, muita coisa que, nova, porque doze anos, uma década, mais de uma década, né? Faz diferença na questão dos estudos, né? Ainda mais da pesquisa acadêmica. Então assim pra mim esse reinício foi muito difícil [...]

Karla, apesar de ter feito especialização e de ter tido que fazer o TCC na graduação, também se sentia “perdida” diante do curso de mestrado:

[...] por mais que eu tivesse feito uma pós antes, na faculdade na graduação eu já tive essa coisa de apresentar TCC e tal, a gente teve esse processo. [...]

Mas mesmo pensando já na possibilidade do mestrado, eu me sentia muito crua, né, tipo não tinha ainda essa coisa de parar, ler os artigos, né, os textos mais voltados pra pesquisa acadêmica e tal [...] mas... realmente era assustador [...] no início eu me sentia perdidíssima, não entendia nada com nada e ficava desesperada caçando tudo, lendo tudo, tentando ir pra congresso, pra evento, pra tentar me situar em alguma coisa. Mas, assim, eu me sentia muito mais perdendo todas as baleias que passavam, ficava mesmo [incompreensível] fluindo naquele mar, olhando praquele mar, viajando.

Já Simone, que também recorda ter se sentido pouco preparada no início do mestrado, relata uma situação intermediária entre a de Fernanda e a de Karla – não houve TCC em sua graduação, mas ela pôde ter essa experiência na especialização, ainda que a orientação, de seu ponto de vista, tenha deixado a desejar:

Então eu cheguei na UFF também pouco preparada. A minha graduação também não teve aquele trabalho final, nem aquele trabalho monográfico que acaba ajudando a gente, né, nos gêneros que a gente vai enfrentar lá no mestrado. Aí não teve, mas aí logo após eu fiz a especialização [...] e aí na especialização eu tive experiência com a monografia. Foi uma experiência assim um pouco frustrada porque o meu orientador não dava muito orientação (risos) então ficava meio perdida [...] fiz um trabalho, não foi um trabalho dez, mas consegui a pontuação pra passar na especialização. Aí depois de um ano, assim, foi um prazo curto até o mestrado [...]

Para as três participantes, a leitura acadêmica, ao menos no mestrado, parece estar totalmente condicionada àquilo que poderá ser aproveitado na realização da pesquisa e na produção da dissertação. A boa leitura dos textos acadêmicos é, para elas, nesse contexto, por um lado, saber descartar o que não terá utilidade para a pesquisa e, por outro, expandir as leituras de textos “úteis” por meio de busca nas referências bibliográficas. As participantes deixam claro, também, que as práticas de leitura de textos de outras esferas (e.g. jornalística, literária etc.) não são transferíveis às práticas de leitura acadêmica no mestrado:

Fernanda: [...] assim, você lê porque você tá pesquisando, né, na maioria das vezes, não é só por questão, ééé, do conhecimento só pra si, mas de uma pesquisa que você quer aplicar. Então uma coisa que, uma dica que me deram, e como isso melhorou muito na questão da leitura e entender alguns temas acadêmicos, alguns assuntos ali de determinados textos, foi a questão de ter um olhar especial pras referências. Toda vez que, assim, você terminava de ler um texto, todas aquelas citações e tudo mais, você dar uma olhada nas referências, que livro era aquele. E quantas vezes eu achei uma expansão daquela pesquisa por meio das referências, e até hoje eu uso essa estratégia no doutorado. [...] foi uma dica de uma colega [...] é um olhar diferente, né, você se torna um outro tipo de leitor, é um leitor pesquisador. Eu acho que aquela fruição que você tem lendo um romance e tudo mais, aquele momento de lazer, não que isso não possa haver no texto acadêmico também, mas é um ponto de... é uma posição, é uma postura diferente. Você, eu me vejo... usando assim a minha situação até mesmo atual, eu me vejo como uma caçadora, eu tô sempre lendo caçando alguma coisa, entendeu?

Simone: o que me ajudou bastante foi também procurando nas referências, os autores renomados, né, no que se trata do tema, o que eu escolhi pra pesquisar, então refletia assim muito naqueles autores, é... também em outras dissertações [...] dissertações de colegas ali que estava no nosso meio ou até algum professor citava, é e buscando também aquela pesquisa que se aproximava da minha né? Se era qualitativa, quantitativa, qual o caminho, qual seria a minha metodologia. Como eu ainda não tinha pensado nisso, né, então eu buscava também essas referências nas dissertações dos amigos.

Karla: também me deram essa dica. Eu não lembro quem falou isso. Eu não lembro se foi no mestrado ou se foi na pós, eu acho

que foi na pós ainda [...] essa dica de acompanhar as referências e também me ajudou muito, porque também acontecia isso, às vezes eu conseguia um texto melhor do que aquele que eu tava lendo [...] e me ajuda até hoje assim pra qualquer coisa que eu vá fazer de trabalho [...] com relação a outras leituras, eu até falava assim que na verdade no mestrado a gente acaba lendo por obrigação, não lê pro prazer não, né, então...

Simone e Fernanda: exatamente

A capacidade de selecionar informação relevante para o seu objetivo de leitura é, sem dúvida, característica de um leitor fluente, com grau de letramento considerável. Contudo, a ênfase colocada pelas três participantes na leitura feita exclusivamente com o objetivo de contribuir com a produção final do mestrado pode indicar uma prática pouco enriquecedora para a formação geral e profissional de mestrandas docentes. Não há menção à seleção de informações relevantes à prática docente ou à formação filosófica da leitora, por exemplo.

Essa leitura, notadamente pragmática, dos textos acadêmicos parece refletir as transformações sociais e mercadológicas que ocorreram em nível global a partir dos anos 1980 (BAUMAN, 1999), com a imposição de uma perspectiva que valoriza a rapidez e o acúmulo de produtos e certificações, em detrimento da maturação menos aligeirada do conhecimento. Essas transformações levaram a uma drástica redução do período previsto para a conclusão do mestrado (de quatro para dois anos), que na prática deixou de ser o momento privilegiado de formação do pesquisador, para tornar-se, principalmente,

uma ferramenta de distinção no mercado de trabalho. A pressão sofrida por mestrandos hoje tem a ver com esse produtivismo, que pode causar desde o empobrecimento do letramento acadêmico dos discentes até o seu adoecimento.

Quanto à produção de textos acadêmicos, as participantes começaram suas narrativas pela elaboração do pré-projeto, ou seja, o momento imediatamente anterior ao ingresso oficial no mestrado. Duas participantes relataram ter recorrido à ajuda de colegas que já estavam cursando algum programa de pós-graduação *stricto sensu*. O mesmo número de participantes afirmou ter adaptado a monografia de especialização para criar o pré-projeto. Já o sentimento de uma certa “vergonha” ao reler o pré-projeto parece ser comum às três:

Fernanda: Eu lembro que no meu pré-projeto eu... eu pedi a vários colegas que já estavam no mestrado, eu lembro que eu tinha uma colega de trabalho que tava fazendo literatura inglesa e aí ela tinha, ela tava no doutorado, eu pedi o modelo dela, não tinha nada a ver com o que eu ia fazer, mas pelo menos o modelo pra me ajudar, eu lembro que eu comprei um livrinho que falava de proje... de escrita acadêmica, de projetos e tudo o mais, eu lembro que eu pedi exemplos de um colega de trabalho também, do Ciep onde eu trabalhava, tava fazendo na PUC estudos de linguagem aí ele foi me emprestou, me enviou o projeto dele e aquilo é que foi me dando uma luz, mas assim se eu pego o meu projeto hoje em dia eu tenho vergonha dele. (risos) você vê que você tava engatinhando mesmo, é bem, eu não sabia lidar [...]

Karla: eu lembro que eu fiz assim, eu peguei o meu TCC, monografia né, a monografia na época da pós e tentei ampliar

um pouquinho a ideia, mas também assim, muito crua, com um medo danado de, tipo aí meu Deus, não tô correspondendo, não tem nada a ver com nada, aí mandei prum amigo meu também, trabalhava comigo, e trabalha comigo até hoje né, numa das escolas e ele tava fazendo mestrado na época na UERJ, que não tem nada a ver comigo, ele é de geografia e tal, mas a minha ideia é que ele já tinha um pouco dessa leitura acadêmica, já tava, né, inserido ali naquele meio e tal e aí ele leu pra mim, me deu umas dicas e tal [...] Eu lembro que esses dias, até ano passado, se não me engano, um amigo meu que tava tentando o mestrado, ia tentar o mestrado pra UFF, né, na na nossa área também de estudos linguísticos, é... estudos da linguagem, ele me pediu o meu projeto né, aí eu “meu Deus que vergonha”...

Fernanda: dá vergonha mesmo, né?

Karla: Mandei né, mas cheia de... eu falei, pelo amor de Deus, olha isso aí foi o projeto, foi lá atrás, então tipo não se baseia muito nisso não que tá, tá ruim, mas igual a Fernanda falou, uma vergonha de olhar aquilo, ler aquilo hoje.

Simone: então, no meu caso, eu também peguei a minha ideia da monografia e ampliei pra poder fazer o meu pré-projeto. É... fiz o meu pré-projeto sozinha mesmo assim pesquisando lá na biblioteca da UFF... virtual e fiz uma, pra mim muito imaturo, um pré-projeto muito imaturo.

Contudo, ao iniciar as aulas e a orientação (nas palavras de Simone, “o processo de letramento”), a compreensão do gênero projeto de pesquisa foi sendo desenvolvida. As aulas e orientações contribuíram, também, para o que parece ter sido um salto no desenvolvimento da própria prática de pesquisa:

Simone: fui aceita, pra ser orientanda do professor Ricardo. E aí começamos, né, o processo de letramento (risos). Muitos textos pra ler, “lê a monografia de não sei quem, vai lá no site, lê esse artigo, lê a dissertação do outro aluno, vai te dar uma luz” e aí foi indo (risos). [...] e aí do pré-projeto até a dissertação foi um processo lento, pra mim, né, muitas leituras, foi difícil, mas o que também me ajudou, eu não sei se foi sempre assim as aulas na UFF ou outras instituições não sei se são assim, mas em todas as disciplinas, todas as disciplinas que eu cursava, é... o trabalho final era voltado pro nosso, pro nosso tema, pra nossa monografia. Então era assim, né, as aulas eram dadas de acordo com cada, é... cada tema ali dos, dos cursos, das, das disciplinas, mas o trabalho final era pra relacionar o que a gente aprendeu ali, o que aquilo poderia nos ajudar na nossa pesquisa.

Fernanda relembra o encantamento que sentiu ao entrar em contato com o que havia de novo na área e incorporar diversas aprendizagens à sua pesquisa:

[...] a leitura acadêmica, a escrita acadêmica era diferente [...] o senhor me ajudou bastante, me dando um direcionamento em relação à linha de pesquisa e tudo o mais e quando eu comecei a me deparar com os textos acadêmicos pra fazer o projeto, isso pra mim foi um mundo novo, foi o que me encantou de verdade. Porque eu aprendi muito, parecia assim que tudo que eu vi na graduação foi superficial, né? [...] Pra mim foi enriquecedor, foi difícil, mas foi uma dificuldade que me acrescentou muito, porque me deu base depois e facilidade para muitas outras coisas, até pra questão da pesquisa, saber onde achar onde pesquisar e ganhar essa autonomia.

O processo para Karla teve início antes mesmo da seleção para o mestrado, graças à oportunidade que teve

de cursar duas disciplinas como créditos avulsos, ou nas palavras dela, como “aluna especial”:

Mas aí, ah, eu lembro que quando eu fiz a disciplina como aluna especial, a gente também tinha que escrever um projetinho, né, já, um dos trabalhos seria mais ou menos o nosso projeto pro, pro mestrado. Nossa, aí um monte de coisa pra mudar, um monte de coisa pra mexer [...] uma ajuda que eu tive foi desse menino, né, que deu a leitura, e das disciplinas também que eu cursei como aluna especial, porque aí o professor Ricardo me deu várias dicas lá do que mexer, do que não mexer, e na disciplina também da professora X também tinha também um trabalho que foi preparação de projeto [...]

Certamente, não há nada de extraordinário no fato de que, à medida que o curso de mestrado seguia adiante, com aulas, orientações e leituras, o grau de letramento acadêmico das participantes se desenvolvia, conforme indicam suas falas. É isso o que se espera de qualquer curso universitário.

Contudo, se o curso de mestrado contribuiu efetivamente para o desenvolvimento do letramento acadêmico das participantes, conforme demonstrado acima, a sua influência nas práticas profissionais cotidianas dessas professoras não pode ser tomada como óbvia. É certo que há algum grau de desenvolvimento profissional do educador linguístico que cursa um mestrado acadêmico em Estudos de Linguagem. No entanto, o foco no produto, na certificação, que parece ser hoje a tônica dos programas de pós-graduação, pode ser um obstáculo para que a pesquisa se torne, de fato, parte das atividades cotidianas

de ensino-aprendizagem conduzidas por docentes detentores/as do título de mestre/a na educação básica.

O produtivismo, que tomou conta da sociedade como um todo e da universidade especificamente, tende a validar apenas a pesquisa que é conduzida dentro dos programas de pós-graduação e que gera certos produtos e certificações valorizadas pela comunidade acadêmica e pelo mercado de trabalho docente em sentido lato. Dessa forma, é razoavelmente seguro dizer que, infelizmente, ainda estamos por superar a visão dicotomizada e hierarquizada das relações entre pesquisa e ensino, entre teoria e prática docente.

É isso que parecem indicar as falas das participantes acerca da continuidade ou não continuidade de seus estudos após o mestrado:

Fernanda: Simone deu uma parada, né, Simone?

Simone: Parei, menina.

Fernanda: Eu engatei em...

Simone: agora eu penso só em filho, casa (risos) e trabalho e prazer.

Fernanda: porque olha, são quatro anos, eu tô terminando agora mas sinceramente suga de... assim sei lá, chega uma hora que você não tá mais, sabe? A sua vida... é muito complicado, sei lá, tem que tá muito imersa ali na pesquisa pra você tá... sei lá... ééé... são quatro anos que voam e... e... não sei, é uma sensação muito estranha, dá vontade de desistir [...]

Simone: e você, Karla, pensa em voltar?

Karla: eu até pensei, que abriu pra UERJ, mas cara eu não tô dando conta do que eu tenho que fazer na pandemia, eu ia ter que parar tudo pra estudar, porque não tem nada assim pronto, aí acabei desanimando.

Depreende-se, portanto, que ainda estamos longe de superar a dicotomia e a hierarquia construídas entre pesquisa e ensino.

Considerações finais

Propostas, como a de Dick Allwright (2001), de pensar práticas de ensino-aprendizagem que sejam indissociáveis das práticas de pesquisa (docente e discente), de forma sustentável, ou seja, sem gerar fardo extra ao já extenuante exercício do magistério, ainda estão por ser construídas na maior parte das escolas e reconhecidas pela maioria das comunidades acadêmicas. Contribuir com essa construção e reconhecimento talvez seja a principal tarefa daqueles que, como eu, lograram tornar-se professores e pesquisadores universitários, sem perder a paixão pela educação básica e o orgulho de ter como identidade profissional, primeira, a identidade docente.

Referências

ALLWRIGHT, Dick. Three Major Processes of Teacher Development and the Appropriate Design Criteria for Developing and Using Them. In: JOHNSTON, B. & S. IRUJO (eds). **Research and practice in language teacher education: voices from the field**. Minneapolis: Center for Advanced Research on Language Acquisition, 2001.

ALMEIDA, Ricardo. The Teaching of English as a Foreign Language in the Context of Brazilian Regular

Schools: A Retrospective and Prospective View of Policies and Practices. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 12, no. 2, Belo Horizonte, Apr./June 2012, p. 331-348.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAUMAN, Zigmunt. **Globalização: as consequências humanas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. Ensino de Língua Portuguesa e Contextos Teórico-Methodológicos. In: DIONÍSIO, A.; MACHADO, A.; BEZERRA, M. (orgs). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GATTI, Bernadete. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Liber Livro 2005.

KEYES, Ralph. **A era da pós-verdade: desonestidade e enganação na vida contemporânea**. Petrópolis: Vozes, 2018.

KUMARAVADIVELU, Bala. **Understanding language teaching: from method to post-method**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2006.

PEDROSA, Cleide. "Frases": Caracterização do gênero e aplicação pedagógica. In: DIONÍSIO, A.; MACHADO, A.; BEZERRA, M. (orgs). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. São Paulo: Autêntica, 1998.

Atividades escritas em cursos de Letras: relato de experiências

Luciana Maria Almeida de Freitas

Douglas Coelho

Livia Puga

As reflexões apresentadas neste capítulo têm como base as experiências vividas no projeto permanente de monitoria intitulado *Pesquisa e Prática de Ensino para o curso de Letras: avaliação de atividades escritas*, desenvolvido na Universidade Federal Fluminense (UFF) desde 2014. Neste texto, as experiências relatadas dizem respeito ao período de 2016 a 2020.

O projeto de monitoria em questão dirige-se ao atendimento de estudantes das oito Licenciaturas em Letras da instituição em turmas das disciplinas Pesquisa e Prática de Ensino I e II, conhecidas na comunidade universitária como PPE I e II. Ambas são obrigatórias em todas as licenciaturas, segundo a Base Comum das Licenciaturas da UFF (UFF/CEP, 2004), contam com 100h de estágio supervisionado cada uma e, no caso de Letras, são ministradas por oito docentes da Faculdade de Educação especializados em Educação Linguística. O foco do projeto está na avaliação e na orientação de atividades escritas produzidas pelos estudantes, tanto aquelas dirigidas à reflexão teórica, quanto às destinadas à docência no campo do estágio supervisionado.

Nas Licenciaturas em Letras, as PPEs são os componentes curriculares que mais se aproximam da futura atividade docente, ao promover reflexões sobre a práxis pedagógica. Além disso, ao incorporar o estágio supervisionado, permitem debater e antecipar os saberes produzidos por professores em suas experiências nas escolas. Atendendo às *Diretrizes para Formação de Professores na UFF* (UFF/COORDENAÇÃO DAS LICENCIATURAS, 2002), o estágio supervisionado se desenvolve por meio de projetos de ensino.

As PPEs na Letras são oferecidas em quatro semestres, sendo os dois primeiros destinados à Língua Portuguesa e os dois últimos, à Literatura ou à Língua Adicional da segunda licenciatura em curso.

O projeto de monitoria, como já mencionado, se desenvolve nas PPEs I e II, que têm como objetivo promover reflexões sobre a educação linguística em Língua Portuguesa a partir da articulação entre prática e teoria, entendidas como inseparáveis: a práxis. Nessas disciplinas, a maioria dos graduandos estabelece seu primeiro contato com a escola em um papel que não é o de estudante da educação básica, mas de algo no hiato entre aluno e professor. Ou seja, eles não estão na escola como alunos daquele ambiente educativo, mas ainda são estudantes - da universidade - em processo de formação para se tornarem professoras/es. O estágio é a única etapa da licenciatura que possibilita essa antecipação da vivência docente, permitindo o contato dos futuros professores com os saberes da experiência e da ação pedagógica (TARDIF, 2002).

As discussões empreendidas nas aulas são pautadas em reflexões fundamentais para os futuros docentes, avançando na sua formação quanto aos saberes disciplinares, curriculares, das ciências da educação e da tradição pedagógica (TARDIF, 2002). Nesse sentido, são levados a refletir, especialmente a partir de perspectivas discursivas, sobre as concepções de linguagem e as concepções de educação (GERALDI, 1997; 2006), os gêneros do discurso como eixo da educação linguística (BAKHTIN, 2003; BRANDÃO, 2003; ROJO; BARBOSA, 2015), o papel da gramática no ensino de línguas (BRITTO, 1997), as teorias e as práticas de leitura e de produção escrita (ELIAS; KOCH, 2009; FREIRE, 2011; FREITAS; VARGENS, 2010; KLEIMAN, 2008; MARCUSCHI, 2008; SCHNEUWLY; DOLZ, 2004), a análise de materiais didáticos (BATISTA; COSTA VAL, 2004; BARROS; FREITAS; MARINS-COSTA, 2018; ROJO; BATISTA, 2003) e, em perspectiva crítica e entendidos como prescrições externas às escolas, os documentos curriculares de Língua Portuguesa na Educação Básica (BRASIL/MEC/SEF, 1998; BRASIL/MEC/SEMTEC, 2006; BRASIL/MEC/SEB, 2018).

A monitoria

O projeto de monitoria desenvolvido é de grande relevância não só no que diz respeito ao atendimento aos licenciandos e à interação com a professora responsável pelas turmas, mas também, e principalmente, ao desenvolvimento acadêmico dos monitores. Esse é, declaradamente, o objetivo primeiro do Programa: "visa

fomentar a iniciação à docência de estudantes de cursos de graduação da UFF, contribuindo para a formação de docentes para atuar na educação de nível superior” (UFF, 2020).

Assim como o estágio obrigatório das PPEs é fundamental para promover o contato dos licenciandos com a escola, a monitoria possibilita aos bolsistas a experiência de estar entre o lugar de aluno e de professor na universidade. Além de observar as aulas das turmas e ter acesso aos textos e aos debates que fundamentam os componentes curriculares, os monitores desenvolvem atividades que permitem uma reflexão sobre a docência no ensino superior, o atendimento semanal aos licenciandos, o levantamento bibliográfico e de outros materiais para as aulas, a primeira correção das atividades, bem como a orientação para sua refacção, dentre outras.

Além do trabalho direto com os alunos, seja durante as aulas, seja em encontros agendados extraclasse, o projeto de monitoria aqui relatado também demanda a leitura da bibliografia que pauta sua perspectiva teórica: a concepção dialógica de linguagem e os gêneros do discurso como eixo da educação linguística. Quando afirmamos que “a linguagem é uma forma de interação” (GERALDI, 2006, p. 41) e que “cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso” (BAKHTIN, 2003, p. 261-262), entendemos que o objeto da educação linguística deve ser o texto em situações concretas de comunicação discursiva. Nesse sentido, eles integram gêneros discursivos e possuem características

composicionais, estilísticas e temáticas específicas, permitindo a construção de diversos sentidos a cada situação enunciativa. Assim, são desenvolvidas reflexões sobre a educação linguística tendo como objetivo textos, de diferentes gêneros discursivos, que circulam socialmente no contexto extraescolar, não pseudotextos criados para fins didáticos.

A reflexão sobre os gêneros discursivos também diz respeito - duplamente - aos diversos instrumentos de avaliação das disciplinas, que são produções diretamente ligadas ao futuro trabalho docente. Os discentes produzem, por exemplo, textos dos gêneros aula, unidade didática, projeto de ensino ou relatório monográfico. Esses materiais devem desenvolver propostas de atividades com foco no ensino de gêneros diversos que se adequem ao ano escolar e ao contexto educativo em que estão estagiando. Assim, ocorre um amadurecimento gradual sobre o conceito de gênero discursivo e sobre seu papel na educação linguística. Para isso, é necessário realizar uma pesquisa bibliográfica, além da análise do contexto no campo de estágio, com foco nos gêneros para que as produções estejam fundamentadas em teorias linguísticas e educativas adequadas. Desse modo, os materiais desenvolvidos levam as turmas a uma conscientização acerca da relação dialética entre a teoria, atividade da consciência, e a prática docente, atividade social material. Cumpre-se, portanto, a promessa anunciada no próprio nome do componente: pesquisa e prática, pois, ao levar em conta a complexidade e a singularidade do trabalho docente, supera-se a visão aplicacionista.

Outra atividade importante da monitoria é fazer leituras e reflexões sobre a produção e a avaliação de atividades escritas, conforme diferentes fontes bibliográficas, bem como analisar os critérios para a avaliação dos instrumentos. Esse levantamento propicia a elaboração de grades de correção de atividades, especialmente as escritas, que incorporam as noções de gênero de discurso e as categorias utilizadas pelos estudos de educação linguística pautada na enunciação. Caso seja necessário, as grades são reelaboradas de acordo com as características das turmas.

Após o desenvolvimento dos critérios e grades, os monitores realizam uma correção inicial das produções escritas dos estudantes para posterior análise da docente. Em seguida, os licenciandos podem solicitar atendimento e orientação na refacção das atividades. Esse processo também permite aos monitores avaliar os efeitos da intervenção que realizam no desempenho dos discentes, analisando todo o processo de produção, e não apenas o produto final.

Produção e avaliação de atividades escritas

Como parte das propostas necessárias para a configuração da disciplina, que alia teoria e prática, foram solicitadas atividades escritas que integram o fazer docente, a fim de possibilitar aos alunos a vivência e o aprendizado de produções, especialmente escritas, que o perpassam, sendo elas: unidade didática, aula, projeto e relatório monográfico.

Para as turmas de PPE I, geralmente, são solicitados apenas o projeto e a aula, por ser um primeiro contato dos estudantes com a educação linguística e com o estágio supervisionado. Após atividades em sala que estimulem a compreensão do gênero projeto e da análise de bons exemplos elaborados em semestres anteriores, os alunos devem produzir um projeto que considere um tema de pesquisa (escolhido por eles) relacionado a alguma questão observada durante o estágio na escola, sempre em articulação com o docente supervisor. Logo, devem produzir uma proposta de intervenção pedagógica sobre a questão observada, também em diálogo permanente com o professor da educação básica que supervisiona o estágio. A partir de então, o projeto é elaborado, considerando os elementos composicionais do gênero, com introdução, justificativa, objetivos, metodologia, fundamentação teórica, cronograma e referências.

Alguns temas de interessantes projetos já desenvolvidos nestes últimos anos foram: “Análise da produção textual de alunos surdos de uma escola pública de Niterói e proposta de atividades para seu aprimoramento”; “Desenvolvimento da compreensão leitora em turmas de 3º ano de Ensino Médio a partir do texto literário”; “Estímulo à leitura de poesias e de textos que utilizem a linguagem poética”; “Análise de letras de *funk* quanto à coerência e ao registro em turmas de 9º ano”; “Produção de um jornal escolar em turmas de Ensino Fundamental”.

O trabalho do monitor é de permanente acompanhamento do processo de produção dos projetos da turma. Dessa forma, os estudantes são orientados

pelo bolsista desde a escolha do tema, da definição dos objetivos e da seleção de fundamentação teórica até a entrega e refacção do projeto, quando necessário.

Os licenciandos também devem preparar a simulação de uma aula inédita, que pode ser relacionada ao tema do projeto. Como na PPE I o estágio não contempla atividades de docência de uma aula integral no campo escolar, que costuma ser um dos maiores temores dos licenciandos, eles têm a oportunidade de fazer uma pequena simulação na própria universidade. A aula deve ser pensada para as turmas do estágio, considerando as dificuldades dos alunos e o cronograma da professora regente. Por isso, avaliar a adequação, a seleção de materiais e de conteúdos e o desempenho dos discentes é fundamental. Nesse sentido, são considerados elementos escritos, visuais e orais durante as apresentações. O plano de aula e o material didático fazem parte dos critérios de avaliação e funcionam, então, como atividades escritas que serão avaliadas.

Destacamos alguns temas apresentados nas aulas já desenvolvidas nestes últimos anos: “A intertextualidade na produção de paródias”; “Poesia e charge como gêneros descritivos: adjetivação, designação e determinantes”; “O discurso feminista nas histórias em quadrinhos da Mafalda”; “Sequência narrativa em textos biográficos”; “As desigualdades de gênero em anúncios publicitários”.

Novamente, o monitor faz o acompanhamento permanente do processo de produção das aulas. É papel da monitoria auxiliar na escolha do tema, na seleção de textos, na produção do material didático e do plano de aula, assim

como orientar os estudantes sobre a adequação do conteúdo e sobre a execução da aula. E, quando necessário, dar suporte para a refacção da aula.

Já nas turmas de PPE II, os estudantes também elaboram um relatório monográfico resultante do desenvolvimento no campo de estágio do projeto elaborado na PPE I e uma unidade didática.

O relatório requer uma reelaboração e amadurecimento dos projetos, aperfeiçoando ou alterando o que for necessário, e relatando o desenvolvimento da proposta didática na turma de estágio. O objetivo dessa avaliação é estimular a reflexão sobre o projeto elaborado anteriormente, assim como promover a autoavaliação sobre a proposta, já que, entre o planejamento e a docência, muitas dificuldades podem surgir e interferir no processo. Com isso, reforça-se a noção de que, seja no trabalho do professor, seja até mesmo em fábricas tayloristas, o prescrito (mesmo autoprescrito) nunca é igual ao trabalho realizado, que sempre é único e irrepetível.

A unidade didática é a construção de um conjunto de atividades de educação linguística que se articulam por meio de um tema socialmente relevante e de um ou mais gêneros discursivos. Os alunos são orientados, tanto em aula, quanto em encontros com os monitores, a produzir atividades de compreensão leitora e de produção escrita que possuam algum tipo de relação genérico-temática, tendo em vista as etapas necessárias, conforme todos os trabalhos acadêmicos debatidos em aula, e com um trabalho com as estratégias de compreensão e de produção.

Alguns temas socialmente relevantes abordados nas unidades didáticas já desenvolvidas nestes últimos anos: sexualidade; feminicídio; racismo; notícia: isenção e imparcialidade; tecnologia e privacidade.

Na aula simulada, por exemplo, os alunos da disciplina podem agendar encontros prévios com os monitores para apresentar as ideias e os materiais selecionados para a avaliação. Os bolsistas apontam possíveis problemas no plano de aula e no material didático, além de dar orientações sobre a execução da aula. No dia da apresentação, além da avaliação da professora e dos monitores, outros professores podem ser convidados para compor uma banca avaliadora, inclusive professores supervisores, quando possível. A grade de avaliação tem critérios que avaliam tanto os elementos escritos quanto os elementos orais e visuais da apresentação: plano de aula, seleção e adequação dos conteúdos, organização e metodologia da aula, criatividade da proposta e desempenho na execução na aula.

O processo avaliativo acontece de maneira semelhante com a unidade didática. Os estudantes enviam uma primeira versão do material preparado para que seja corrigido e devolvido com orientações de aperfeiçoamento e indicações de possíveis problemas e de aspectos positivos. Entre os critérios de avaliação estão: objetivo geral, seleção temática, adequação ao ano de escolaridade, seleção de textos, elaboração e organização de atividades de leitura e de escrita.

Após a devolução, os discentes refazem ou aperfeiçoam o material elaborado e entregam a versão final, à qual será atribuída uma nota. O processo de

produção e de refacção após a correção é fundamental na produção escrita, tanto na universidade quanto na escola. Cabe destacar também que a eficácia da intervenção é analisada, já que a primeira e a segunda versão são comparadas a fim de perceber os avanços dos alunos.

No projeto e no relatório monográfico, os critérios buscam avaliar se o estudante cumpriu com os elementos composicionais do gênero de forma adequada. Eles também podem solicitar auxílio da monitoria para solucionar dúvidas referentes à construção do texto, à proposta de intervenção escolar apresentada, ao relato analítico do desenvolvimento do projeto, à fundamentação teórica e à metodologia.

Na avaliação, as seções analisadas com maior cuidado são as de fundamentação teórica e de metodologia, reforçando a preocupação com a articulação teoria-prática já mencionada neste texto.

Pesquisa e Prática de Ensino no semestre remoto

Diante de um ano atípico como 2020, em meio à pandemia do novo Coronavírus, o Brasil e o mundo enfrentaram um número altíssimo de casos de infecção e de óbitos. Com isso, foi necessário que diferentes serviços prestados à sociedade, assim como atividades educativas, se reconfigurassem para atender ao isolamento social.

Assim, durante o primeiro semestre de 2020, as universidades públicas se organizaram para planejar o ensino remoto e orientar professores e alunos sobre seu funcionamento. Na UFF, o primeiro semestre letivo de

2020 somente pôde ocorrer de setembro a dezembro daquele ano.

A partir de um levantamento feito pelos docentes de PPE do curso de Letras com os alunos de graduação inscritos nas turmas, foi possível entender as condições socioeconômicas e psicológicas que vinham enfrentando durante a pandemia. Essa sondagem foi fundamental para o replanejamento das PPEs.

Como orientação da universidade, foi sugerido que os docentes programassem as disciplinas de maneira a equilibrar aulas síncronas e assíncronas, principalmente pela questão do acesso à internet, embora a UFF tenha lançado editais para fornecimento de equipamentos e dados móveis aos estudantes. À vista disso, as disciplinas de PPE I e II foram planejadas com 30% de aulas síncronas e com atividades assíncronas que pudessem auxiliar os alunos de forma significativa.

Como as escolas públicas também estavam passando por dificuldades na concretização das aulas remotas, a opção da equipe de PPE de Letras foi a realização do estágio supervisionado por meio de outras atividades que se relacionam às diversas dimensões do trabalho docente, para além da aula. Assim, as cargas horárias de estágio foram distribuídas em várias atividades.

As PPEs I e II também disponibilizaram semanalmente plantões de dúvida como atividades assíncronas, sempre no dia e horário das disciplinas. Dessa forma, os estudantes puderam não só expor suas dúvidas por *e-mails* e por trocas de mensagens na plataforma da sala de aula, como ter acesso direto à professora, à monitora e ao estagiário de mestrado.

Além da reformulação das atividades de estágio, todo o conjunto de propostas desenvolvidas nos dois componentes precisou ser repensado e, inclusive, as que se davam em formato oral, como as aulas, precisaram ter outro formato e passaram a ser gravadas. A partir da sondagem feita no início das aulas, já estávamos atentos a possíveis demandas no decorrer do semestre. Entretanto, ao vivenciá-lo, observamos outras dificuldades decorrentes do ensino remoto. Percebemos que, durante as aulas síncronas, a maioria dos alunos ficava com a câmera e o microfone desligados. Isso gerava em nós uma incerteza em relação ao que estava sendo discutido e trabalhado, pois não sabíamos se estavam realmente diante da tela e acompanhando a aula, ou se não estavam participando por não compreenderem o assunto abordado. A situação é ainda mais complexa porque as aulas de PPE não costumam ser expositivas, mas dinâmicas e reflexivas, com participação ativa dos estudantes, enriquecendo assim o processo de ensino-aprendizagem e ampliando saberes e vivências.

Considerações finais: para além do aplicacionismo

A experiência aqui relatada, acerca do desenvolvimento de um projeto de monitoria em turmas de PPE I e II de Letras na UFF, explicita a complexidade da formação de professores. A proposta, tanto das disciplinas, quanto do projeto, é ir além da Pedagogia Tradicional, segundo a qual futuros docentes devem aprender “metodologias de ensino”, um conjunto padronizado de procedimentos destinados a transmitir

conhecimentos. Dessa forma, entende-se o conhecimento como algo dado que precisa ser “transmitido” ao estudante por meio de um canal supostamente neutro, que seria a linguagem. Para Tardif (2000, p.14), seria uma perspectiva aplicacionista de formação, ou seja, “os alunos passam um certo número de anos a assistir a aulas baseadas em disciplinas e constituídas de conhecimentos proposicionais. Em seguida, ou durante essas aulas, eles vão estagiar para ‘aplicarem’ esses conhecimentos”. Nessa concepção, teoria e prática são estanques e cada uma tem seu *locus* específico: a “teoria” estaria nos institutos de origem dos cursos de licenciatura; a “prática”, nas disciplinas pedagógicas oferecidas pela Faculdade de Educação.

O desenvolvimento do projeto de monitoria *Avaliação de atividades escritas no curso de Letras* mostra que a relação teoria e prática pode e deve ser dialética e dialógica. Além disso, reforça a noção de que a docência não é a aplicação, a partir de metodologias estanques, de conteúdos estudados nos componentes de fundamentos das áreas específicas do curso.

A docência é uma atividade complexa, que integra saberes das mais diferentes naturezas que não podem ser apagados em prol de um foco em “o quê” e no “como” ensinar. Como reforça Geraldi (2006), no texto que é sempre a primeira leitura em PPE I: não se pode esquecer o “para que” ensinar.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BARROS, Cristiano.; FREITAS, Luciana; MARINSCOSTA, Elzimar. (org.). **O livro didático de espanhol na escola brasileira**. Campinas: Pontes, 2018.
- BATISTA, Antonio Augusto; COSTA VAL, Maria da Graça. (org.). **Livros de Alfabetização e de Português: os professores e suas escolhas**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2004.
- BRANDÃO, Helena (org.). **Gêneros do discurso na escola**. São Paulo: Cortez, 2003.
- BRASIL/MEC/SEF. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL/SEMTEC. **Orientações curriculares para o Ensino Médio**. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEMTEC, 2006.
- BRASIL/MEC/SEB. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Brasília: MEC/SEB, 2018.
- BRITTO, Luiz Percival. **A sombra do caos: ensino de língua x tradição gramatical**. Campinas: Mercado de Letras, 1997.
- ELIAS, Vanda; KOCH, Ingedore. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2009.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam**. 51ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- FREITAS, Luciana; VARGENS, Dayala. **Ler e escrever: muito mais que unir palavras**. In: BARROS, Cristiano.;

COSTA, Elzimar. (Org.). **Espanhol: ensino médio**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010, v. 16, p.191-220.

GERALDI, João Wanderley. (org.). **O texto na sala de aula**. 4ª ed. São Paulo: Ática, 2006.

_____. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

KLEIMAN, Angela. **Oficina de leitura**. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Cortez, 2008.

ROJO, Roxane; BARBOSA, Jacqueline. P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2015

_____; BATISTA, Antonio Augusto (org.). **Livro didático de Língua Portuguesa, letramento e cultura da escrita**. São Paulo: Mercado de Letras, 2003.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

TARDIF, Michel. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, nº 13, jan-abr., 2000, p.5-24.

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

UFF. **Monitoria**. Disponível em: <http://www.uff.br/?q=monitoria-no-grupo-graduacao-monitoria-no-grupo-estudante>. Consulta em: 20 dez. 2020.

UFF/CEP. **Resolução nº 50/2004**. Estabelece a Base Comum para os Cursos de Licenciatura da UFF. Disponível em <http://www.noticias.uff.br/bs/2004/05/062-2004.pdf>. Consulta em: 15 jan. 2018.

UFF/CEPEX. **Resolução nº 616/2017**. Estabelece a nova Base Comum para os Cursos de Licenciatura da UFF. Disponível em: http://www.uff.br/sites/default/files/sites/default/files/imagens-das-noticias/20._015-2018_-_resolucao_616-17_base_comum_licenciaturas.pdf. Consulta em: 15 jan. 2018.

UFF/COORDENAÇÃO DAS LICENCIATURAS.
Diretrizes para formação de professores da UFF.
Niterói: EDUFF, 2002.

As representações sociais de estudantes universitários acerca das práticas de escrita acadêmica e da monografia

Vanessa Lima Blaudt

Introdução

Aperfeiçoar ações interessadas nas aprendizagens relacionadas às práticas da escrita na universidade reivindica a apreensão, por intermédio das vozes dos estudantes, insertos em seu processo de formação, dos significados heterogêneos atribuídos a essa prática social (STREET, 2003). A universidade é desafiada a descortinar as dificuldades enfrentadas por estudantes que, ao ingressarem no ensino superior, enfrentam as barreiras impostas por novos conteúdos e novas escritas atinentes às disciplinas diversas ofertadas (SILVA; ASSIS; BARTLETT, 2013). A chegada dos estudantes à universidade não sugere a compreensão imediata das práticas de escrita, em muitos contextos, inéditas para eles. Dessa forma, a conquista de uma esfera de ensino mais complexa se enche de inquietude na presença do que é estranho ao mundo particular dos, agora, graduandos.

As intrincadas situações que surgem – uma vez que pensar em práticas de escrita é pensar em um objeto de estudo determinado por seu caráter situacional (ASSIS, 2016), cuja constituição, conforme Silva, Assis e Bartlett (2013), se faz a partir de práticas novas e reconfiguradas –

reclamam a relevância de se ouvirem os estudantes para compreender as representações que eles (re)produzem a respeito das práticas de escrita na universidade.

Entre as distintas formas de conceber as práticas de escrita na universidade, há o conhecimento elaborado e partilhado coletivamente entre os estudantes, que norteia as práticas sociais. Adentrando-se nesse fundamento, a recorrência à Teoria das Representações Sociais, nesta investigação, afigura-se oportuna para a compreensão das percepções e construções da realidade e dos significados plurais alusivos à escrita acadêmica, de modo geral, e ao gênero escrito monografia, de modo específico, que afloram em um determinado contexto social.

De forma precisa, este estudo, permeado por uma abordagem qualitativo-interpretativista, tem o objetivo de identificar as representações sociais das práticas de escrita na universidade, da monografia, enquanto gênero, e da importância que têm no discurso dos estudantes de uma turma do curso de Pedagogia de uma universidade federal. A clareza dessas representações ocupa lugar central nesta pesquisa, pois se crê que esse seja um caminho hábil a promover o entendimento dos obstáculos e inconvenientes enfrentados, bem como, mormente, o apontamento das mudanças necessárias para a desestruturação de ações, inerentes ao processo de ensino e aprendizagem, equivocadas e falhas.

Referencial

Nesta seção, disserta-se acerca do panorama teórico e metodológico que se desenha com base na relação

harmônica entre a Teoria das Representações Sociais e as práticas de letramento (STREET, 2003), cujo enfoque, na presente investigação, é a prática da escrita na universidade e, mais especificamente, o gênero escrito referente à monografia. Para isso, elucidam-se, em um primeiro momento, algumas características fundamentais que edificam os dois referenciais teóricos. Posteriormente, adentra-se na articulação metodológica cabível ao alcance do objetivo pretendido por esta investigação.

O estudo é norteado pela Teoria das Representações Sociais – inaugurada pelo psicólogo social Serge Moscovici no ano de 1978 – em razão de essa oportunizar, especialmente, o desvelamento do dinamismo social, ao admitir a realidade como uma construção coletiva e a subjetividade como parte do processo de produção do conhecimento. Por intermédio de investigações coadunadas às representações sociais, é colocada em enfoque a legitimidade do conhecimento cotidiano, desconstruindo, no mesmo tempo, uma concepção anterior, a de que esse saber seria impregnado de erros, falso e – até mesmo – vulgar, em contraste com aquele da ciência, o saber reificado.

A teoria em questão vem particularizando elementos conceituais hábeis a unificarem sociedade e indivíduo, dispensando à subjetividade, notadamente, legitimidade cognitiva. Isso porque privilegia o ser humano, colocando-o no âmago da estruturação desse saber, na função de sujeito ativo, e não unicamente de mero receptor de um conhecimento já integralizado, concluído, pronto. É nesse prisma que o sujeito (re)cria o conhecimento e, simultaneamente, constitui-se (ALAYA, 2011).

A presença das representações sociais no cenário acadêmico estampa a sua contribuição teórica e metodológica no interior de distintos domínios de pesquisas alusivos aos espaços sociais principalmente. Moliner e Guimelli (2015) preceituam que o êxito auferido por essa teoria, no campo nas ciências humanas e sociais, se justifica especialmente por sua versatilidade, suas orientações complementares advindas da psicologia social e seus avanços metodológicos conquistados nessas últimas cinco décadas, que conduziram a aplicabilidade desse referencial teórico no cenário acadêmico.

Nessa perspectiva, destacam-se os ensinamentos de Rateau, Ernst-Vintila e Delouvée (2012), que identificam, na natureza interdisciplinar e na versatilidade conceitual das representações sociais, o seu avanço. A interdisciplinaridade, primeiramente, fundamenta-se na inscrição da teoria “no campo da sociologia, antropologia, história, geografia e economia, e estudos são realizados em suas conexões com ideologias, sistemas simbólicos”, interessando-se por todas as ciências humanas (RATEAU; ERNST-VINTILA; DELOUVÉE, 2012, p. 3). A versatilidade ou maleabilidade de seu conceito, em segundo lugar, principia diferentes desenvolvimentos teóricos e metodológicos e autoriza a adaptação dessa teoria a inúmeros domínios de pesquisa – comunicação, prática social, relações intergrupais, entre outros.

Consoante essa fugaz apresentação, torna-se manifesta a interlocução da Teoria das Representações Sociais com outros campos de estudo. Outrossim, é

possível dizer que os diálogos se realizam em razão do fato de a conceituação formal da teoria não ter permeado as principais preocupações de seu criador (fato que empobreceria as interlocuções), pois ele vislumbrava a impossibilidade de prescrever hipóteses exatas e, muitas vezes, triviais, alheias às ciências sociais (MOSCOVICI, 1988 apud SÁ, 2004).

Nesse ponto, particulariza-se o diálogo exequível entre as representações sociais e os Estudos do Letramento. Toma-se o letramento na interpretação de Street (2003), para quem o mais apropriado é a menção à expressão *práticas de letramento*, conforme já apontado, que se fundamentam nas diversas práticas de escrita e leitura. O autor, guiado por um modelo ideológico associado à dimensão social, propõe, então, a presença de múltiplas práticas de letramento, subordinadas à ingerência de contextos sociais característicos e isentas de neutralidade (STREET, 2003). Assim, assume-se que as práticas de letramento se constituem em práticas sociais, vivenciadas nas mais variadas e inconstantes conjunturas, e são embasadas nos usos da leitura e da escrita, sempre situados, e na atribuição de seus significados.

A articulação entre a Teoria das Representações Sociais e os Estudos de Letramento é evidenciada e justificada por Assis (2016). A autora, citando Py (2003), lista três peculiaridades desse diálogo. Primeiro, ela destaca a flexibilidade dessa teoria, cuja aplicação se alastra por distintas esferas do saber, alcançando fenômenos sociais múltiplos. A segunda qualidade sublinhada se traduz no fato de o discurso, proferido pelos próprios sujeitos participantes dos processos de

ensino e aprendizagem, ser um espaço próspero de mobilização das representações. Nele, as representações se constituem, modificam-se e desintegram-se. Por último, a associação entre os dois referenciais teóricos é embasada na propagação das representações no interior de um grupo social.

Guiando-se, ainda, pelos ensinamentos de Assis (2014a), é possível dizer que os processos de ensino e aprendizagem são condicionados pelas representações que despontam do cotidiano acadêmico. Ademais, os estudos realizados revelam que as representações sociais têm propiciado apontamentos importantes para as dificuldades que permeiam o processo de formação acadêmica (ASSIS, 2014a). O entusiasmo de ouvir o que se diz sobre a realidade a partir dos discursos dos estudantes universitários, cuja produção sofre decerto a ingerência da complexidade cotidiana, é permeado pela Teoria da Representações Sociais, que tem a funcionalidade de situar esses sujeitos no âmago da estruturação de saberes.

Diante desse quadro, é notória a importância dessa teoria na multiplicidade de cenários históricos e sociais. Mais especificamente, tal relevância se desenha na partilha das representações pelos membros de um grupo social e no seu método de construção, coletivamente produzido.

Dessa maneira, o questionamento do cotidiano por estudantes universitários se enche de vantagens. Isso porque, além de fornecer um saber distinto e a criação da própria realidade, cujos autores são os estudantes, questionar pode clarificar, principalmente, os embaraços característicos dos processos de ensino e aprendizagem

e orientar a estruturação de ações que visem ao aperfeiçoamento da educação oferecida.

Após os esclarecimentos teóricos pertinentes, torna-se essencial expor o referencial metodológico designado. A eleição da metodologia de coleta e análise de dados se harmoniza com o campo da Linguística Aplicada (ASSIS, 2016) e privilegia o discurso dos estudantes universitários, em seu processo de formação inicial, como um espaço de emergência, disseminação, transformação e, também, dispersão das representações sociais. Nele, as representações transitam continuamente.

Assis (2016), ao aprofundar a temática, preceitua que confia na competência das operações textual-discursivas para suscitar conteúdos representacionais. Para a autora, o discurso produzido norteia reflexões sobre as práticas executadas e sobre as representações sociais que as atravessam. Outrossim, essas práticas e representações conduzem a possíveis ressignificações das práticas sociais da escrita, favorecendo a emergência de novos comportamentos e procedimentos (ASSIS, 2016). Do que precede, depreende-se que as representações colhidas favorecem a reflexão dos estudantes a respeito de si e, igualmente, do processo de formação no qual estão envolvidos.

Finalmente, com o escopo de identificar as representações sociais no discurso, insere-se, na análise deste estudo, as proposições de Py (2004) concernentes às representações de referência e às representações de uso. As primeiras integrariam o núcleo central, constituído de um ou alguns elementos que confeririam estabilidade às representações, assegurando a sua

perpetuidade em contextos instáveis. As representações de uso, de forma diversa, careceriam dessa invariabilidade, revelando-se frágeis às mudanças.

Procedimentos metodológicos

Participantes

Participaram do estudo 17 estudantes do curso de Pedagogia de uma universidade federal, localizada no estado do Rio de Janeiro. Entre eles, 16 (94,1%) são do sexo feminino e um (5,8%) do sexo masculino. A idade dos sujeitos varia entre 20 e 40 anos. Em relação às informações acadêmicas, há estudantes de 6º, 7º, 8º, 9º e 10º períodos. A maioria desses estudantes (64,7%) já se encontra em processo de construção da monografia, um componente obrigatório do curso. Acerca dos dados profissionais, seis (35,3%) lecionam na educação básica e 11 (64,7%) ainda não adentraram nesse âmbito educacional de trabalho.

Instrumentos

Com o objetivo de conhecer as representações sociais da escrita na universidade, da monografia, enquanto gênero, e da importância que têm no discurso dos estudantes universitários, o instrumento utilizado para a coleta de dados foi um questionário semiestruturado, cuja análise focalizou, além das informações a respeito dos dados pessoais e acadêmico-profissionais, as questões, primeiro, de evocação livre 1 e 3, quais sejam: 1) escreva quais são as três primeiras palavras que lhe vêm à cabeça quando se fala em escrita

na universidade; 3) escreva quais são as três primeiras palavras que lhe vêm à cabeça quando se fala em monografia na universidade. Importa dizer que os instrumentos de coleta que empregam o teste de evocação livre como levantamento do conteúdo representacional objetivam a conquista de respostas mais espontâneas e, portanto, menos afetadas pelo pesquisador (ABRIC, 1994; ASSIS, 2016).

Em um segundo momento, a análise e a discussão debruçam-se, também, sobre as respostas dos estudantes a estas duas indagações: qual seria, do seu ponto de vista, a importância da ESCRITA na universidade? (questão 4 do questionário); e qual seria, do seu ponto de vista, a importância da produção da MONOGRAFIA em seu curso nesta universidade? (questão 6 do questionário).

Para esta investigação, da totalidade de questões inseridas no referido dispositivo enunciativo, serão apresentadas as respostas concernentes às questões anunciadas, buscando-se identificar e privilegiar as representações de referência (PY, 2004).

Procedimentos

Quanto aos procedimentos empreendidos, aplicou-se, no 1º semestre do ano de 2018, em sala de aula, coletivamente, o dispositivo enunciativo referente ao questionário semiestruturado. Além disso, os 17 participantes preencheram e assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido.

A análise dos dados obtidos através de associação livre, com a utilização das palavras *escrita* e *monografia* como termos indutores, e das duas questões sobre a

importância de tais práticas foi realizada com base em categorizações estruturadas a partir das respostas particulares produzidas. Cumpre esclarecer que essa investigação é integrante de um projeto maior de mapeamento das práticas de leitura e escrita dos gêneros de domínio acadêmico, desenvolvido no curso de Pedagogia de uma universidade federal do estado do Rio de Janeiro. Logo, a análise engendrada é, ainda, parcial.

Resultados e discussões

Na análise dos dados, apresentam-se os resultados e as discussões atinentes às representações sociais da prática da escrita na universidade e da monografia, enquanto gênero, no discurso dos estudantes. A análise empreendida pretendeu identificar as representações de referência, cujos elementos constituintes são aqueles que, ao emergir hegemonicamente das respostas às questões, conferem estabilidade às representações, assegurando a sua perpetuidade em contextos instáveis.

Primeiramente, foram analisadas as questões de evocação livre 1 e 3: 49 evocações referentes ao termo indutor *escrita* foram feitas, com o aparecimento de 37 palavras distintas. No tocante ao termo indutor *monografia*, foram fornecidas 50 evocações, expressas por 35 palavras diferentes. Atendendo à proximidade semântica das palavras fornecidas pelos estudantes, construíram-se cinco categorizações para cada termo indutor, das quais fizeram parte desta análise aquelas que convergiram para a apreensão das representações sociais de referência (ou majoritárias).

De forma geral, verifica-se que os discursos produzidos contemplam representações sociais da escrita e da monografia menos positivas. Na primeira questão, cujo enfoque é a escrita, destaca-se a singularidade de apreciações positivas referente a essa prática social. As representações pertencentes à monografia sinalizam a (quase) unicidade de associações positivas (satisfação, interesse), revelando, igualmente, a ausência de experiências positivas. Tomando-se as representações sociais como sistemas de significados (JODELET, 2005), pôde-se encontrar significações negativas direcionadas à escrita e à monografia na universidade em razão não somente da escassez de julgamentos positivos, mas, sobretudo, do florescimento de sentimentos negativos e do receio quanto ao processo de aprendizagem pertinente, conforme será oportunamente salientado.

Particularizando, neste momento, as categorizações estruturadas em torno das representações sociais da escrita, e seguindo a ordem decrescente de frequência, destaca-se, primeiramente, a categoria processo de escrita. Os conteúdos representacionais identificados conceberam a escrita fundamentada em *provas, trabalho, pesquisa, produção, anotações, aprendizagem, tentativa, avaliação*, entre outras concepções próprias desse processo. Esse conjunto de palavras evocadas ilustra o cuidado dirigido ao caminho a ser percorrido até a aprendizagem e o aperfeiçoamento da referida prática social. A maioria dos estudantes universitários pode afligir-se em razão de a preparação para a prática da escrita ser demasiadamente limitada na educação básica (ASSIS, 2014a).

A segunda categoria de maior ocorrência relaciona-se ao gênero (*artigo, fichamento, monografia, tese, trabalho*). Assis (2014a) chama atenção para o crescimento das investigações concernentes à escrita dos gêneros acadêmico-científicos e às particularidades que os cercam. Para ela, a emergência desses estudos se associa aos embargos contínuos sofridos pelos alunos no momento em que ingressam na universidade e se veem submetidos à escrita de textos pouco familiares (ASSIS, 2014a).

Corroborando a importância desse foco, Rinck, Silva e Assis (2012) sinalizam que, em muitos momentos da formação acadêmica, as práticas de letramento são desenvolvidas de modo alheio às especificidades dos gêneros. Para elas, ainda, “deve-se encarar o desafio de que o domínio dos gêneros se dá fazendo uso deles, ou seja, pensando e agindo com ou por meio desses gêneros” (RINCK; SILVA; ASSIS, 2012, p. 10).

De forma recorrente, emergem dos dados as representações sociais que caracterizam a dificuldade da prática da escrita. A terceira categoria na ordem decrescente engloba respostas que dizem respeito a apreciações e emoções negativas, tais como *dúvida, dificuldade, obstáculo, problema, desorganização, desespero*, entre outras. O cenário exposto é elucidado também por Assis (2015 apud ASSIS, 2016), em sua investigação sobre as representações sociais da escrita acadêmica, cuja caracterização incorporou expressões similares como “dificuldade” e “medo de errar”.

Enfim, no que se refere às representações sociais que julgam a prática da escrita na universidade como aquela que se conecta à variedade mais monitorada, as palavras

evocadas foram as seguintes: *formal, formalidade, ABNT, normas*, entre outras que denotam o receio com a normalização dos textos na universidade. A importância que os estudantes atribuem à padronização das técnicas direcionadas às práticas de escrita na universidade é manifesta. Essa conjuntura pode ser justificada em razão, provavelmente, de os estudantes universitários possuírem conhecimentos pouco mobilizados sobre o tema. Rinck, Silva e Assis (2012) não deixam de precisar que o aprendizado da escrita se introduz no transcorrer de toda a vida e que é um equívoco pensá-lo concluso no ensino superior. Do que precede, algumas considerações tornam-se oportunas na sequência.

Propõe-se a presença de dois conjuntos distintos de características reservadas às práticas da escrita na universidade. Primeiro, a convergência das categorizações alusivas ao processo de escrita, ao gênero e à variedade monitorada reflete a estruturação de representações sociais que remetem a aspectos relacionados diretamente a um enfoque técnico do processo de compreensão, execução e avaliação das práticas da escrita. A ênfase dada a essas categorias sinaliza que a apropriação dessa prática social pressupõe a imersão em processos de ensino e aprendizagem hábeis a fornecer os saberes nela incursos. O segundo conjunto de características concebe a prática de escrita na universidade consoante aspectos que traduzem as adversidades – expressadas, inclusive, por emoções negativas, como *desespero* – inerentes a essa prática.

Diante das considerações desenvolvidas, inserem-se, nesta análise, as proposições de Py (2004) sobre as

representações em interações. Assim, é possível dizer que os dois conjuntos representacionais acima especificados se reportam às representações de referência, pois emergem de forma preponderante dos discursos produzidos. A singularidade, no discurso dos estudantes universitários, que arquiteta as representações de uso, não foi revelada nas categorizações analisadas.

Após a descrição das concepções da prática da escrita na universidade, adentra-se na análise das respostas à segunda questão de evocação livre inserida no questionário semiestruturado. Neste momento, privilegia-se, então, a identificação das representações sociais da monografia, enquanto gênero.

Vale sublinhar que, das categorizações produzidas, interessa destacar duas em razão de elas apontarem para a estruturação das representações de referência (PY, 2004). De forma mais recorrente, afloram as representações que concebem a monografia embasada nos processos necessários a sua escrita (*tema, pesquisa, leitura, projeto, estudo, produção textual, aprofundamento, organizar, assunto de interesse, prática* etc.).

Assis (2014b, p. 545), imersa nesse debate, preceitua que as disciplinas direcionadas à escrita dos gêneros na universidade apoiam o “ensino da forma/ou da fôrma”. Nessa vertente, os alunos são treinados com o escopo, unicamente, de padronizar a escrita. Para ela, o mais correto seria o entendimento do viés interacional. Isso significa que o processo de ensino e aprendizagem precisa favorecer as interações que se desenham a partir dos participantes desse processo (cujos interesses

individuais merecem atenção) e das especificidades do contexto social (ASSIS, 2014b, 2016).

Em segundo lugar, resta enfatizar a construção das representações sociais que consideram a monografia na universidade repleta de dificuldades. Os discursos produzidos caracterizam esse gênero a partir das seguintes evocações: *tensão, medo, pavor, ansiedade, dificuldade, preocupação, insegurança, indecisão, complicado*. Decerto, a produção da monografia promove receios, pois se trata de um trabalho científico, imbuído de técnicas normalizadas, cuja aprendizagem advém, muitas vezes, de manuais de metodologia, que também se constituem em instrumento de auxílio pouco efetivo para aqueles que compõem a conjuntura da formação inicial.

Acrescentam-se a esses discursos as representações sociais sobre os textos acadêmico-científicos investigadas por Assis (2014a). Nesse estudo, a complexidade dispensada a esses textos se tornou inegável nestas respostas: “textos críticos”, “mais bem elaborados”, “exigem maior rigor”, “maior padronização”, “grande fundamentação” (ASSIS, 2014a, p. 809).

Após resultados e discussões das questões de evocação livre, realizam-se as leituras das respostas às questões 4 e 6 do questionário e, mais uma vez, privilegia-se a intencionalidade de observar as representações de referência – as predominantemente presentes nas falas dos estudantes. Das quatro categorizações estruturadas em torno das representações sociais da *importância da escrita* na universidade (questão de número 4), três – *produção de conhecimento, avaliação e processo de escrita* – evidenciam-nas como um processo de formação e organização do

conhecimento, inerente ao espaço acadêmico e à sociedade letrada. As respostas colhidas junto aos estudantes corroboram essa afirmação e instituem as representações que delas afloram como majoritárias e, portanto, de referência (PY, 2004). Para ilustrar tal posicionamento, emprestam-se alguns dizeres dos estudantes:

- (1) A escrita é fundamental como instrumento aliado a construção de conhecimento, ao gerar um processo de reflexão prévio.
- (2) Essencial para estimular a expressão e organização de pensamento do sujeito.
- (3) Acho importante que a escrita seja trabalhada por ser uma forma de concretizar aquilo que o aluno aprendeu.
- (4) A produção escrita é importante em qualquer nível da educação. Ajudar a organizar e apresentar suas ideias e estudos.

Essas informações permitem o diálogo, mais uma vez, com Rinck, Silva e Assis (2012, p. 9), para quem as práticas de letramento e, em especial aqui, a prática da escrita na universidade são espaços de aprendizagem em que se inserem processos de estruturação “intersubjetiva de significados”, dos quais participam estudantes, professores, outros sujeitos e, é claro, as relações – por e entre todos – engendradas. Outrossim, estudo como o de Silva, Assis e Bartlett (2013) amplia a importância dessas práticas sociais, aludindo a que a interação entre os seres humanos, no transcurso desses processos, edifica, reconstrói, ressignifica ou mantém, até mesmo, as identidades sociais em jogo.

Outro ponto que merece ser sublinhado é que – apesar de emergirem em menor número – conteúdos

representacionais também identificados relacionaram a importância da escrita a dificuldades e a reclamações - conjuntura, no âmbito da educação universitária, bastante mostrada neste estudo. De acordo com as reflexões de Oliveira, Assis e Guimarães (2016), o enfrentamento das dificuldades cotidianas concernentes às práticas sociais de letramento precisa tracejar caminhos menos restritivos. Isso significa que ações que vislumbrem a cooperação entre escola e universidade, como um ponto essencial à formação do futuro professor necessitam ser fomentadas. Na sequência, os autores apontam um caminho para esse enlace:

Para que a universidade [...] assuma de fato o papel de formador do profissional da educação que irá atuar na educação básica, tomamos como imperativo que ela se aproprie desse lugar de coadjuvante nas ações de formação, para que a elas sejam atribuídos o mesmo peso e o mesmo valor que se atribuem às ações de pesquisa e extensão (OLIVEIRA; ASSIS; GUIMARÃES, 2016, p. 11).

No que concerne, por fim, às representações sociais de referência da importância da monografia, enquanto gênero (questão de número 6), há a aparição majoritária, nos discursos lidos, de conteúdos alusivos à *autonomia* dos estudantes na realização dessa escrita. Para os participantes do presente estudo, na etapa da formação docente universitária, existe a relevante possibilidade de eleição de um tema de interesse subjetivo de pesquisa. Tal conjuntura se mostra deveras positiva, porque pode preservar a particularidade dos agentes da escrita. Desta forma, os alunos discursivizaram:

- (1) A monografia permite ao estudante a autonomia de escolher algo que o represente.
- (2) A produção da monografia acredita-se ser uma das partes mais prazerosas da faculdade, pois parte do princípio que a temática foi escolhida pelo estudante. Dessa forma, essa produção resultara em um aprimoramento em sua área de interesse.
- (3) É importante pois se trata de uma pesquisa de meu interesse, elaborada por mim a partir de tudo que aprendi ao longo do curso.

Conforme Matencio (2008, p. 555) recomenda, essa autonomia dos alunos na realização de seus projetos acadêmicos precisa atrelar-se a processos de ensino e aprendizagem menos formais, que tenham a habilidade de orientar “o sujeito-aprendiz a compreender as dinâmicas das interações sociais, à luz dos possíveis objetivos em jogo e das potenciais estratégias, habilidades e competências colocadas em cena”. Com isso, intenciona-se, sobretudo, convergir processos cognitivos e de socialização e o uso da linguagem a fim de oportunizar aos estudantes aspectos mais globais de aprendizagem, que se conectem tanto às práticas sociais de letramento quanto às subjetividades em questão.

Nesse sentido, importa sublinhar que é na formação básica ou na escola que a autonomia dos alunos precisa ser construída a partir de habilidades e competências que engendrem uma prática de escrita coadunada à inclusão social de seus agentes (SILVA; TROTTA, 2016). Disso, depreende-se que o domínio, de fato, de uma escrita se desconecta de aspectos conteudistas cristalizados e, no mesmo tempo, conecta-se a aspectos que particularizam os indivíduos implicados nessa prática.

Considerações finais

O objetivo deste estudo foi o de identificar as representações sociais das práticas de escrita na universidade, da monografia, enquanto gênero, e da importância que têm no discurso dos estudantes de uma turma do curso de Pedagogia de uma universidade federal. Defendeu-se que o discurso proferido pelos sujeitos participantes dos processos de ensino e aprendizagem é um espaço próspero de mobilização das representações. Assim, a clareza dessas representações ocupou lugar central nesta pesquisa, porque se confia que esse seja um caminho capaz de promover o entendimento dos embaraços enfrentados e, da mesma maneira, orientar a estruturação de ações que visem ao aperfeiçoamento da educação oferecida.

Ainda que este trabalho seja integrante de um projeto maior de mapeamento das práticas de leitura e escrita de gêneros de domínio acadêmico e que, nele, tenha sido exposta somente uma parte dos dados obtidos a partir do questionário semiestruturado efetuado, algumas considerações requerem ênfase:

a) A Teoria das Representações Sociais guiou o estudo. Apoiando-se em Almeida (2009, p. 724), “as representações são como princípios geradores de tomadas de posição, ligados às inserções sociais específicas, organizando os processos simbólicos que interferem nas relações sociais”. Nessa perspectiva, assumindo-se que as práticas da escrita são vivenciadas nas mais distintas conjunturas, subordinadas ao dinamismo social, assinala-se a importância das

representações – intrínsecas ao cotidiano e construídas coletivamente e também por cada sujeito individualmente – como um princípio motivador de influências no processo de ensino e aprendizagem, no qual se insere a escrita acadêmica.

b) As representações sociais de referência das práticas da escrita na universidade e da monografia, enquanto gênero, compreendidas nos discursos dos estudantes, materializam-se por determinados aspectos direcionados, sobretudo, às dificuldades percebidas e a um enfoque técnico, ilustrado por palavras que remetem à pesquisa, às padronizações exigidas e aos gêneros escritos. Porque, nas representações dos alunos, a importância da escrita ilustra um processo de estruturação de conhecimentos e, por sua vez, a importância da monografia sugere a consumação de uma autonomia discente, o enfrentamento das dificuldades torna-se uma tarefa ainda mais imperiosa.

c) As representações das práticas da escrita e da monografia, que convergem para a identificação da dificuldade, supõem que o ensino, iniciado ainda na educação básica dos estudantes universitários, é pouco atento às especificidades de tal conhecimento, deixando-o carente de maiores problematizações. Apesar de o ensino superior ter a incumbência de lidar com essa lacuna, ele próprio não se isenta do empreendimento de ações que não somente visem ao preenchimento de uma educação que integralize a aprendizagem da escrita, mas que oportunize aos alunos a autonomia para transitar nas distintas disciplinas estudadas.

Finalmente, importa mencionar que as análises das representações construídas pelos estudantes universitários e identificadas nos discursos se coadunam a estudos anteriores. A partir desse cenário se torna possível a apreensão das representações que circulam de forma hegemônica em um determinado grupo social.

Referências

ALAYA, Dorra Ben. Abordagens filosóficas e a teoria das representações sociais. In: ALMEIDA, Ângela Maria; SANTOS, Maria de Fátima; TRINDADE, Zeidi Araújo (orgs.). **Teoria das representações sociais: 50 anos**. Brasília: Technopolitik, 2011. 668 p. pt. 3, p. 261-282.

ALMEIDA, Angela Maria de Oliveira. Abordagem societal das representações sociais. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 24, n. 3, p. 713-737, set.-dez. 2009.

ABRIC, Jean-Claude. **Pratiques sociales et représentations**. Paris: Presses Universitaires de France, 1994.

ASSIS, Juliana Alves. Ações do professor e do universitário nas práticas de ensino e de aprendizagem da escrita acadêmica: o papel da avaliação e da reescrita no processo de apropriação do gênero resenha. **Eutomia**, Recife, n. 13, v. 1, p. 543-561, jul. 2014b.

ASSIS, Juliana Alves. Representações sobre os textos acadêmico-científicos: pistas para a didática da escrita na universidade. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, n. 43, v. 2, p. 801-815, maio-ago. 2014a.

ASSIS, Juliana Alves. Representações sociais e letramento. In: KLEIMAN, Angela B.; ASSIS, Juliana Alves (orgs.). **Significados e ressignificações do letramento**: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita. Campinas: Mercado de Letras, 2016. p. 63-88. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade).

JODELET, Denise. **Loucuras e representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 2005.

MATENCIO, Maria de Lourdes. Gêneros do discurso e apropriação de saberes: (re)conhecer as práticas linguageiras em sala de aula. **Linguagem em (Dis)curso**, Santa Catarina, v. 8, n. 3, p.541-562, 2008.

MOLINER, Pascal; GUIMELLI, Christian. **Les représentations sociales**: fondements théoriques et développements récents. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble, 2015.

MOSCOVICI, Serge. **A representação social da psicanálise**. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978. Versão em português de La psychanalyse, son image et son public.

OLIVEIRA, Adilson Ribeiro; ASSIS, Juliana Alves; GUIMARAES, Raquel Beatriz. Universidade e Escola: encontros necessários e possíveis – palavras iniciais. In: OLIVEIRA, Adilson Ribeiro; ASSIS, Juliana Alves; GUIMARAES, Raquel Beatriz (orgs.). **Leitura e escrita na educação básica e no ensino superior**: pesquisa, formação e atuação de professores. Belo Horizonte: PUC Minas, 2016, p. 9-16.

PY, Bernard. Pour une approche linguistique des représentations sociales. **Langages**, n. 154, p. 6-19, 2004.

RATEAU, Patrick; ERNST-VINTILA, Andreea; DELOUVÉE, Sylvain. Michel-Louis Rouquette et le modèle de l'architecture de la pensée sociale: Michel-Louis Rouquette and the social thinking architecture model. **Psicologia e Saber Social**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 53-65, 2012.

RINCK, Fanny; SILVA, Jane Quintiliano Guimarães; ASSIS, Juliana Alves. Qual abordagem erigir para pensar as práticas de leitura e escrita na formação acadêmica e/ou na vida profissional? **Scripta**, Belo Horizonte, v. 16, n. 30, p. 7-15, 2012.

SÁ, Celso. Pereira. **Núcleo central das representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 2004.

SILVA, Jane Quintiliano Guimarães; ASSIS, Juliana Alves; BARTLETT, Lesley. Letramento e identidade: questões em estudo. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 17, n. 32, p. 9-22, 2013.

SILVA; Sibely Oliveira; TROTTA; Rosângela Braga. Escrever na escola, escrever na vida. In: OLIVEIRA, Adilson Ribeiro; ASSIS, Juliana Alves; GUIMARAES, Raquel Beatriz (orgs.). **Leitura e escrita na educação básica e no ensino superior**: pesquisa, formação e atuação de professores. Belo Horizonte: PUC Minas, 2016, p. 35-48.

STREET, Brian. What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. **Current Issues in Comparative Education**, v. 5, n. 2, p. 77-91, 2003.

Sobre as autoras e os autores

Jéssica do Nascimento Rodrigues

É professora da Faculdade de Educação da UFF. Também atua no Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem do Instituto de Letras da mesma universidade. É líder do Grupo de Estudos em Leitura e Escrita Acadêmica (GEPLA-UFF) e coordenadora do Laboratório de Letramentos Acadêmicos (LabLA-UFF).

Fabiana Esteves Neves

É professora de Língua Portuguesa no Instituto de Letras da UFF. Lidera o grupo de pesquisa (Meta)cognição e Práticas Discursivas UFF. Também é vice-líder do Grupo de Estudos em Leitura e Escrita Acadêmica (GEPLA-UFF) e vice-coordenadora do Laboratório de Letramentos Acadêmicos (LabLA-UFF).

Mônica de Souza Hourí

É professora de Didática e Currículo da Faculdade de Educação da UFRJ. Formada em Letras, doutora em Educação, debruça-se sobre estudos e pesquisas em torno do entrelaçamento dos temas das práticas discursivas e da educação superior. Integrante do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação Superior (LEPES-UFRJ).

Danuse Pereira Vieira

É mestre e doutora em Linguística Aplicada (UFRJ, 2011, 2018), graduada em Português-Latim pela Faculdade de Letras (UFRJ, 1996) e licenciada em Português-Latim pela Faculdade de Educação da UFRJ (1998). Atualmente é professora da Faculdade de Educação da UFF (FEUFF) e docente I pela Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro.

Camilla dos Santos Ferreira

Graduada em Português/Francês pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2001), mestra e doutora em Letras pela Universidade Federal Fluminense (2006, 2010). É professora associada da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (FEUFF). Atualmente, é vice-coordenadora do Programa de Alfabetização e Leitura da Faculdade de Educação da UFF- PROALE/UFF.

Marcela Tavares de Mello

Licenciada em Letras (Português/Inglês) e Pedagogia pela Feap, especialista em Língua Portuguesa, mestre e doutora em Educação pela Universidade Católica de Petrópolis. Realizou Estágio Pós-doutoral no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense. É professora da Faculdade Santo Antônio de Pádua e do ensino médio da rede pública.

Camila Duarte de Souza

É doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF). É professora da rede estadual de ensino de Duque de Caxias, RJ.

Ricardo Luiz Teixeira de Almeida

É doutor em Letras e professor da Faculdade de Educação da UFF. Atua na graduação lecionando as disciplinas de Pesquisa e Prática de Ensino para o curso de Letras. Foi professor de inglês da Rede Municipal do Rio de Janeiro e atuou como professor e orientador no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da UFF.

Luciana Maria Almeida de Freitas

É doutora em Letras Neolatinas (UFRJ), mestra em Linguística (UERJ), licenciada em Letras (Português-Espanhol) e licenciada e bacharel em História. Realizou estágio pós-doutoral na Universidad de Sevilla e no PPG em Educação da UFF. É docente da Faculdade de Educação da UFF, atuando no PPG em Estudos de Linguagem e na Licenciatura em Letras.

Douglas Coelho

É mestrando em Estudos de Linguagem na Universidade Federal Fluminense, licenciado em Letras (Português-Espanhol) e graduando em Comunicação Social (Publicidade e Propaganda) pela mesma universidade. É professor de Espanhol na rede privada de Niterói/RJ.

Livia Puga

É especialista em Pedagogia Social pela Universidade Federal Fluminense, graduada em Letras (Português/Espanhol) e graduanda em Pedagogia pela mesma universidade. É professora substituta de Espanhol no COLUNI/UFF.

Vanessa Lima Blaudt

É mestre e doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF). É professora da rede estadual de ensino de Nova Friburgo, RJ.

A Academia não pode nem deve ser um contexto inibidor da busca, da capacidade de pensar, de argumentar, de perguntar, de criticar, de duvidar, de ir mais além dos esquemas preestabelecidos. Por isso é que, fiel a seus objetivos críticos, não pode prender-se a um só modelo de pensamento, correndo assim o risco de perder-se na estreiteza sectária

(FREIRE, Paulo. Na 16.a Carta à Cristina, 2019, p. 264).

