
FORMAÇÃO DE PROFESSORES E FORMAÇÃO DA PROFESSORA: PERCURSOS DE PESQUISA E DE VIDA

Laura Silveira Botelho¹

Resumo: O objetivo deste artigo é apresentar, a partir de uma perspectiva dos Novos Estudos dos Letramentos, como a trajetória pessoal, acadêmica e profissional se entrelaçam e contribuem para as minhas atividades com formação de professores. Para cumprir esse objetivo, este texto foi organizado da seguinte forma: descrevo o percurso acadêmico mencionando às pesquisas feitas na graduação, no mestrado e no doutorado. Em seguida, relaciono meu trabalho como professora às pesquisas desenvolvidas. Discuto alguns conceitos dos Novos Estudos de Letramentos e apresento alguns dados da minha tese. Finalizo argumentando que meu caminho acadêmico-profissional contribuiu para a construção da minha identidade como professora.

Palavras-chave: Letramentos; Pesquisa; Identidade; Formação de professores.

Eu e você

Quem sou eu enquanto escrevo este livro? Não sou um escritor objetivo e neutro, transmitindo as conclusões objetivas de minha pesquisa de forma impessoal na minha escrita. Estou trazendo ao livro uma série de comprometimentos com base em meus próprios interesses, valores, crenças que são construídas a partir de minha própria história [...] (ROZ IVANIC, 1998, p.1).

Palavras Iniciais

O objetivo deste artigo é apresentar, a partir de uma perspectiva dos Novos Estudos dos Letramentos, como as trajetórias pessoal, acadêmica e profissional se entrelaçam e contribuem para as minhas atividades de pesquisa com formação de professores.

Para cumprir esse objetivo, este texto foi organizado da seguinte forma: descreverei um pouco do meu percurso acadêmico e como ele foi se articulando com o caminho profissional. Em seguida, evidencio como tais trajetórias se mesclam às minhas atividades de pesquisa à luz dos letramentos acadêmicos. Apresento alguns dados da minha tese e finalizo argumentando que meu caminho acadêmico-profissional contribuiu para a construção da minha identidade como professora.

2 Percurso acadêmico e profissional

¹ Professora Adjunta da Universidade Federal de São João Del-Rei. laurasilveirabotelho@gmail.com

Iniciei minha graduação em Linguística (bacharelado) na Universidade de São Paulo (USP) em 1997. No mesmo ano, pleiteei minha segunda habilitação em Língua Portuguesa (licenciatura). A graduação na USP me possibilitou a participação em grupos de pesquisa e em duas iniciações científicas. Além disso, atuei em diversos eventos tanto como ouvinte, como em apresentações de trabalho.

Minha primeira iniciação científica foi desenvolvida, em 1998, sob orientação da professora Ana Lúcia de Paula Müller cujo título é *Os sintagmas nominais não referenciais: o caso dos nomes próprios*. No mesmo grupo de pesquisa de estudos sintáticos e semânticos, a partir de uma perspectiva gerativista, desenvolvi minha segunda iniciação, dessa vez com a orientação da professora Ana Paula Scher com o título *Caracterização das construções dos verbos leves no Português do Brasil*. Ambas as pesquisas, financiadas pelo CNPq, foram apresentadas em congressos. Essas experiências foram de fundamental importância na minha formação, pois tive contato com um grupo de pesquisa forte e consolidado, com bases teóricas muito consistentes e produtivas.

No entanto, a falta dos aspectos sociais, culturais e históricos nessas análises sempre me incomodou. Tanto que ao entrar no mestrado em 2001, na UFJF, minha linha de pesquisa mudou radicalmente e passei a estudar as teorias sociocognitivas da linguagem. O aporte teórico da Linguística Sociocognitiva postula a escassez da forma linguística enfocando também os aspectos sociais, culturais e interacionais em suas análises. Essa perspectiva teórica ampliou minha visão de estudo da língua e percebi que as análises das formas linguísticas devem estar intimamente relacionadas às questões socioculturais mencionadas acima.

Como bolsista da Capes, tive oportunidade de me envolver em organização de alguns congressos, de apresentar trabalhos e de acompanhar minha orientadora, Profa. Dra. Neusa Salim Miranda, nas aulas de graduação em Linguística I. Experiência também muito positiva, pois me despertou o interesse em atuar no ensino superior. Ao terminar o mestrado em 2004, já era professora substituta na Universidade Federal de Ouro Preto.

Minha dissertação de mestrado teve o título de *As construções agentivas em x-eiro: uma abordagem sociocognitiva*. Nela procuramos fortalecer as hipóteses cognitivistas acerca do processamento conceptual do léxico, mais especificamente, as construções agentivas em x-eiro.

Adotamos como perspectiva teórica a Hipótese Sociocognitivista da Linguagem nos termos postos por Salomão e Miranda (2009); os pressupostos teóricos da Linguística Cognitiva e ainda a Gramática das Construções, além dos estudos em Antropologia Evolucionista de Tomasello (1999).

Buscamos, nesse trabalho, descrever, analisar e compreender, sincronicamente, as construções agentivas em x-eiro, apostando numa Hipótese Fraca da Composicionalidade, procurando dar uma explicação construcional, processual e multidirecional para tais construções. Pudemos identificar as relações de motivação e herança das construções x-eiro, já que essas construções

constituem uma complexa rede polissêmica conectada por elos metafóricos, a qual vai da categoria radial (ou central) de agentes-humano, às categorias herdeiras de agentes-objeto e agentes-estado.

Os resultados das análises fortalecem alguns dos preceitos cognitivistas, como a sustentação da análise sociocognitivista da gramática e do léxico, um tratamento unificado para construções ditas “periféricas” e centrais, um *continuum* entre conhecimento semântico e pragmático, conhecimento linguístico e enciclopédico e a postulação da multidirecionalidade na integração de esquemas conceptuais e formais na linguagem.

Após concluir o mestrado, passei a trabalhar em instituições privadas de ensino superior. Minha atuação profissional me levou a estudar mais sobre ensino de gêneros textuais e teorias sociais de letramentos, gerando, portanto, o tema da minha tese de doutorado, discutido à frente.

Antes, porém, considero importante apresentar um pouco da minha trajetória profissional, pois está muito atrelada às atividades de pesquisa. Cada vez mais, sentia necessidade de estudar sobre teorias que contribuíssem com minha atuação em sala de aula. Percebia uma lacuna em minha formação, pois dominava teorias linguísticas, mas não tinha uma base sólida de teorias, métodos e reflexões sobre práticas de ensino de Língua Portuguesa.

2.1 Atividades de docência: pesquisa e trabalho docente entrelaçados

Fui professora efetiva da Prefeitura de Juiz de Fora (MG) entre 2002 e 2006, concomitantemente ao mestrado, tendo também trabalhado em escolas particulares no mesmo município. Essas experiências foram de fundamental importância para minha formação profissional e acadêmica. Vivenciar práticas de docência escolar como professora contribuiu em minha atuação como pesquisadora com foco em formação inicial e continuada de professores. Compreender os meandros da escola aproxima e possibilita um diálogo interessante entre formadores e docentes, porque muitos dos êxitos e das angústias vividos pelo professor também foram vivenciados por mim. Sempre tive como princípio, em minhas atividades para formação de professores, que tal formação era uma via de mão dupla, sempre aprendia muito, pois na troca de experiências eu ia me constituindo e reformulando práticas e concepções do meu trabalho.

Em 2005, passei a dar aulas em uma faculdade privada, lugar onde lecionei por nove anos. Nesta instituição, além das aulas ministradas nos cursos de Direito, Pedagogia, Sistemas de Informação e Educação Física, era no curso de Pedagogia que eu me realizava profissionalmente, pois além de orientar trabalhos na área de linguagem e participar de bancas examinadoras dos trabalhos de conclusão do curso, tinha contato com os alunos que seriam professores.

Ao longo desses anos de docência, paralelamente, participei como pesquisadora colaboradora do grupo de pesquisa FALE, Formação de Professores, alfabetização, linguagem e ensino – da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. Hoje o Grupo FALE tornou-se um

núcleo de pesquisa e agrega diversos grupos de pesquisa de diferentes instituições, com o nome de Núcleo FALE.

Uma grande contribuição para minha formação foi participar das pesquisas coordenadas pela professora Tânia Guedes Magalhães, docente da Faculdade de Educação da UFJF. Entre os anos de 2007 e 2013, desenvolvemos algumas pesquisas em escolas municipais, buscando sempre aproximar a universidade e a escola básica.

A participação como colaboradora nesse grupo marcou minha vida, minhas atividades de pesquisa e as perspectivas teóricas adotadas no meu trabalho. Aprendi muito com todos os envolvidos: pesquisadores, professores, bolsistas, até hoje as discussões e reflexões desenvolvidas no grupo reverberam em minhas atuações. Esse conjunto de atividades (docência na escola e no ensino superior, orientações de trabalhos de final de curso na área da linguagem, participação em grupos de pesquisa que refletiam sobre o fazer docente) contribuiu para a elaboração do problema de pesquisa que desenvolvi em minha tese de doutorado, a seguir apresentada.

2.2 Tese de doutorado: Práticas de Letramentos Acadêmicos na escrita da monografia: relações de poder na Academia

O que motivou a pesquisa de doutoramento foi minha experiência como professora de Língua Portuguesa em uma instituição privada de ensino superior, onde lecionei de fevereiro de 2005 a fevereiro de 2014, ou seja, por nove anos. Além do trabalho com a docência, passei a orientar trabalhos de conclusão de curso na Pedagogia, como já mencionado. Essas orientações me levaram a lecionar uma disciplina no curso que se chama TCC (Trabalho de Conclusão de Curso). Nela, eu trabalhava com os aspectos discursivos e formais da construção da monografia para alunos do último período do curso.

Em função de um contato mais próximo com esses alunos, pude perceber a angústia deles durante o processo de estruturação e conclusão da monografia. Há um temor generalizado no que concerne à confecção desse gênero. Percebi, inclusive, que muitos alunos com alto índice de aproveitamento e desempenho durante o curso não conseguiam terminar a sua monografia. Como exemplo do insucesso dos formandos diante desse trabalho de final de curso, posso citar que as turmas são constituídas, em média, por quarenta alunos. No entanto, no último semestre de 2012 (ano no qual elaborei meu projeto), por exemplo, havia, em sala, oitenta formandos, grande parte deles retidos exatamente pela dificuldade em produzir a monografia.

Não é pouco comum ouvir professores reclamarem que seus alunos não sabem ler e escrever. Infelizmente, tornou-se quase um senso comum a ideia de que bastaria o fato de o aluno ser aprovado em processos seletivos para que as habilidades de leitura e escrita já estivessem suficientemente desenvolvidas, como se ler e escrever fossem atividades aprendidas apenas em uma etapa pontual da escolarização. Esse ponto de vista sempre me incomodou, como também o fato de a culpabilização do

fracasso na leitura e na escrita sempre recaírem no aluno e na escola básica. O professor no ensino superior não seria também responsável na formação de alunos leitores e escritores?

Para os estudiosos do Interacionismo Sociodiscursivo, as diferentes capacidades de linguagem (BRONCKART, 1999) devem ser desenvolvidas, por meio dos gêneros, não só na etapa escolar do aluno, mas, também, quando esse aprendiz está no ensino superior, diante do desafio de usar adequadamente determinados gêneros que são fundamentais para a sua vida acadêmica, mas que, na verdade, não lhe são familiares ou nunca foram objeto de estudos antes.

Nessa perspectiva, o objetivo central da tese, inserida no campo da Linguística Aplicada, foi investigar a natureza das dificuldades apresentadas pelos alunos de uma faculdade particular no processo de escrita da monografia como trabalho de conclusão do curso de Pedagogia. Em outras palavras, eu queria entender o que estava acontecendo na produção da monografia como um todo: as dificuldades eram de leitura e escrita? Eram dificuldades relativas à pesquisa?

Para cumprir esse objetivo, realizamos uma pesquisa qualitativa interpretativista de cunho etnográfico. Os objetivos subjacentes foram: a) identificar as dimensões escondidas no processo de construção da monografia; b) verificar como é feito o gerenciamento de vozes e a manifestação do ponto de vista na monografia; c) discutir as relações de poder presentes na escrita desse gênero em uma dada comunidade discursiva.

O embasamento teórico adotado apoia-se nos pressupostos do grupo de Novos Estudos de Letramento (STREET, 2003, 2007, 2010) e sua vertente teórica conhecida como Letramentos Acadêmicos (LEA, STREET, 2014; IVANIC, 1998), que compreende os letramentos não meramente como uma habilidade técnica e neutra, mas uma prática de cunho social, sempre envolta em princípios epistemológicos socialmente construídos.

Assumimos, também, a perspectiva dialógica de linguagem de Bakhtin (2010) ao defendermos a relevância da dimensão social do gênero. O Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1999), por meio de seu viés didático, contribui com o conceito de capacidades de linguagem na proposta de construção de uma definição do gênero monografia para uma abordagem pedagógica (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004).

Com a geração de dados (gravação em áudio), que foi realizada durante as aulas da disciplina Trabalho de Conclusão de Curso, buscamos encontrar categorias que mapeassem as dificuldades dos alunos em relação ao gênero pesquisado. Além disso, analisamos partes de uma das monografias e entrevistamos alunos e professores de modo a triangular melhor os dados. Os resultados sinalizam que as dificuldades no processo de produção estão mais relacionadas aos aspectos sociodiscursivos (por exemplo, falta de apropriação de elementos relativos à pesquisa, relações de poder na Academia,

processo de construção de identidade por meio da escrita, representações de escrita) do que propriamente linguísticos e textuais (como questões formais e organização do plano global do texto).

A partir desse resumo da tese, a seguir, vou explorar um pouco os percursos que trilhei para o desenvolvimento da pesquisa, apresentando alguns dados e impasses durante o processo.

3 A escrita como um ato de identidade

A epígrafe que abre este artigo é do livro *Writing and identity: The discourse construction of identity in academic writing* de Roz Ivanic, publicado em 1998. Tive acesso a uma parte dele e sua leitura foi muito impactante para mim, durante o processo de escrita da tese.

Quando elaborei o projeto de pesquisa para me candidatar à vaga no doutorado, usei como arcabouço teórico teorias de gêneros, mais especificamente o Interacionismo Sociodiscursivo e a Sociorretórica de Swales. Como já mencionado anteriormente, estava vinculada ao Núcleo Fale e um dos pressupostos teóricos usados para sustentar as análises era o ISD. Havia feito leituras sobre letramentos, mas ainda eram muito panorâmicas. Ao longo do doutorado, “mergulhei” nos estudos sobre os letramentos e cada vez mais percebia como meus dados poderiam ser analisados à luz dessas teorias (não há uma única vertente). Minhas perguntas de pesquisa (aquilo que me inquietava, me movia) iam sendo respondidas cada vez mais pelos textos que estudava.

Hoje, busco relacionar os estudos de letramentos com as teorias de gêneros, pois os processos de ensino-aprendizagem estão no cerne das discussões do que busco empreender na perspectiva de formação de professores. Os letramentos estão articulados não somente a questões da cultura escrita, mas às formas de pensar, sentir e valorizar a si mesmo (ZAVALA, 2010). A seguir, vou trazer alguns dados da tese de doutorado e discutir conceitos dos Novos Estudos de Letramentos e sua vertente teórica, os letramentos acadêmicos.

3.1 Novos Estudos de Letramento e os Letramentos Acadêmicos

Os Novos Estudos de Letramento tratam de uma perspectiva teórica representada por um conjunto de pesquisadores que tem Brian Street como um de seus maiores representantes.

Street (1984) começou a desenvolver suas pesquisas em letramentos quando fez um estudo etnográfico no Irã, na década de 70. O antropólogo foi convidado, à época, a planejar uma política de alfabetização no interior rural do país. A partir da etnografia desenvolvida, percebeu-se que, mesmo entre pessoas não alfabetizadas, havia práticas de letramentos, ou seja, pessoas analfabetas usavam a escrita em suas atividades sociais como as religiosas, as comerciais e as escolares. Street (2003) define os letramentos como um termo síntese para resumir concepções de leitura e escrita e afirma que essas concepções têm caráter situado em uma ideologia e não podem ser tratados como neutros

ou técnicos apenas. Pelo contrário, o autor procura demonstrar que as escolhas das práticas que são ensinadas e o modo de transmiti-las dependem da natureza da formação social.

Dessas observações emergiram dois conceitos centrais aos Novos Estudos do Letramento: o modelo autônomo e o modelo ideológico de letramento. O modelo autônomo, para Street (2003), concebe os letramentos como algo neutro e universal; as práticas de leitura e escrita são individuais (autônomas). Assim, saber ler e escrever, nessa perspectiva, é dominar uma técnica, uma habilidade que deve ser usada em toda e qualquer situação, pois é um saber autônomo, independente do contexto. Os que não dominam essas habilidades são vistos como incompetentes, analfabetos e até mesmo com problemas cognitivos. O estudioso critica tal modelo ao ponderar que, nessa abordagem, uma classe social e cultural impõe suas concepções de letramentos sobre as outras.

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

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

Por muitos anos, os pesquisadores vinculados aos Novos Estudos de Letramentos dedicaram suas atividades sobre letramentos interculturais e questões de escrita na escola, por exemplo. Em 1998, Lea e Street publicaram um artigo no qual discutiam sobre as práticas de escrita no ensino superior. Neste trabalho, os autores exploraram três modelos de escrita predominantes no ensino superior: habilidades de estudos, socialização acadêmica e letramentos acadêmicos.

No modelo “habilidades de estudo” assume-se que os letramentos formam um conjunto de habilidades individuais e cognitivas que os discentes têm que adquirir para transpor ao contexto acadêmico. A visão de texto que se tem nesse modelo restringe-se, sobretudo, à superfície textual, cujas análises recaem acerca de questões ortográficas e gramaticais. No segundo modelo, “socialização acadêmica”, o docente tem o dever de inserir os alunos em uma nova cultura: a acadêmica. Embora seja mais sensível que a anterior, Street (2010a) critica esse modelo por diversas razões: trata-se a cultura acadêmica como homogênea, na qual normas e práticas devem ser aprendidas, o que garantiria aos alunos acesso ao meio acadêmico de forma plena. Por fim, o autor apresenta o modelo de “Letramentos Acadêmicos”, ligado aos Novos Estudos de Letramento e também adotado por este trabalho. Street (2010b, p. 545) advoga que os Letramentos Acadêmicos “têm por foco a construção de sentidos, identidade, poder e autoridade, e coloca em primeiro plano a natureza

institucional do que ‘conta’ como conhecimento em qualquer contexto acadêmico específico”. Esses três modelos guiaram as análises que serão apresentadas a seguir.

3.2 Um fragmento de análise de dados

A pesquisa da minha tese teve como *lócus* a instituição onde eu trabalhava e ministrava a disciplina de TCC. Durante um semestre inteiro, gravei as aulas em áudio, pois neste contexto, emergiam muitas dúvidas dos alunos em relação à escrita. Também entrevistei alunos e professores envolvidos na produção do TCC. A partir da transcrição e análise de dados, emergiram três categorias de análise: a) dimensões escondidas; b) conteúdo temático; c) inserção de vozes. Houve, paralelamente, a categoria relações de poder que permeou toda a análise de dados. Neste trabalho, apresentarei algumas reflexões sobre o conteúdo temático.

Na análise das entrevistas com as alunas, foi identificada a relevância dada por alguns estudantes e professores ao **tema** da monografia, negligenciando, de certa forma, outros aspectos da pesquisa a ser desenvolvida e de suas formas de “comunicação escrita”, que, no caso, era a monografia. A maioria dos professores considerou a leitura como um problema, ao contrário das alunas, que afirmaram que a leitura não foi um obstáculo. Por questões de limitação de espaço, apresentarei apenas um trecho de entrevista com uma aluna e outro com uma professora².

A partir da análise de dados da categoria “conteúdo temático” emergiu a questão da **leitura** como sendo um fator importante, do ponto de vista dos professores, para que os alunos dominassem o **tema**. Quando não o dominavam, os docentes atribuíam à falta de compreensão leitora.

Ao longo das aulas e de algumas entrevistas percebi que as discentes sabiam falar com desenvoltura do tema de seu trabalho, mencionando livros lidos e, muitas vezes, fazendo associações do tema escolhido com suas vidas ou experiências de estágio ou escolares. Percebi, sobretudo, que o conteúdo temático não foi um entrave, nem representou empecilho na escrita do trabalho, o que chamou atenção. As dificuldades me pareceram mais relativas não só à estrutura do gênero, mas à compreensão das representações que envolvem a escrita: a concepção de pesquisa (de campo ou bibliográfica), os elementos constitutivos desse gênero, o estilo de escritura recorrente na área do conhecimento na qual as estudantes estavam inseridas, aquilo que institucionalmente era obrigatório, o que os pares e professores consideravam como bom e, fundamentalmente, as relações de poder.

A seguir, um trecho da entrevista em que houve a ponderação, por parte da estudante, de que a professora orientou apenas sobre o tema e não sobre o gênero e seus elementos constitutivos, o que representou uma dificuldade na sua produção. A aluna também destaca que havia lido muito,

² A seguir, todos os trechos foram retirados e adaptados de Botelho (2016).

portanto, dominava o tema, mas não sabia o que procurar, ou seja, não havia um objetivo definido para a leitura e nem sabia como transformar aquelas leituras em um texto próprio.

Entrevistadora: [...] aí eu queria saber qual que é o maior entrave em relação à monografia que você teve, de qualquer natureza.

Maria: Bom, a maior dificuldade, pelo menos no meu caso, que a gente considerou assim, foi a questão de às vezes a gente ler ler e não saber o que realmente procurar, entendeu? porque a gente foi orientado só com respeito ao tema, aquela justificativa, aquelas outras coisas [elementos obrigatórios da monografia] a gente não sabia, quer dizer, a gente sabia que precisava e existia porque a gente fez lá no primeiro período, né, mas depois de tempos a gente não lembrava de tantos detalhes, aí essa pra mim foi a maior dificuldade, ler um monte de coisa, a gente sabe um monte de coisa, mas assim não sabia o que procurar.

Entrevistadora: E como que foi assim, os encontros iniciais com o orientador? Qual que foi o direcionamento que o orientador deu pra vocês? [...]

Maria: Bom, no caso da orientadora, ela assim, ela perguntou sobre o que a gente queria falar, a gente falou, aí ela falou que agora era só a gente procurar alguns livros, até indicou alguns pra a gente dar uma lida, aí ela disse que a questão era ler mesmo, esse primeiro momento era só leitura, só isso.

Entrevistadora: Ahan, e ela traçou algum objetivo de leitura?

Maria: Não, só indicou os livros mesmo e disse que tinha que ler num todo.

Entrevistadora: E aí que que vocês fizeram?

Maria: A gente leu, ué?

Entrevista com aluna Maria

Em sua resposta, a estudante disse que foi orientada em relação ao tema, com indicação de leituras, mas sem objetivos traçados. A própria aluna refletiu que nem sempre a leitura transforma-se em um texto escrito, por si só. Esse processo deve ser orientado e direcionado por objetivos bem claros para ajudar na construção textual.

O direcionamento da orientadora se deu em função do tema, a partir de leituras de livros. Orientação bastante comum nas práticas de ensino da escola, em que dominar um tema é uma das principais razões para o bom desempenho em escrita de textos chamados dissertativos ou expositivo-argumentativos.

Aspectos importantes da produção de um texto podem estar presumidos (não explicitados), o que levaria à possibilidade de uma negligência em relação ao que deveria ser ensinado-aprendido sobre o gênero. Nessa perspectiva, para Corrêa (2011), o caráter social do presumido advém do fato de que os gêneros, como esferas da atividade humana, caracterizam-se também pelo lado social e histórico. Por isso, acreditamos que não é suficiente o direcionamento da escrita de um gênero sob o viés do “tema”, tampouco de sua estrutura composicional.

É na problematização mais a fundo que o aluno apreende aspectos importantes que contribuirão na sua produção. Em outras palavras, trabalhar com os gêneros como uma forma de ação social se torna inescapável para quem pretende contribuir efetivamente com a construção de

conhecimento, ampliação dos letramentos dos alunos e problematização das relações de poder envolvidas no processo. Por isso, reafirmamos que um direcionamento baseado no tema, além de ser insuficiente, é uma prática vinculada ao ensino de textos escolares (redações), que normalmente, não circulam socialmente.

Embora os letramentos escolares tenham características muito similares aos letramentos acadêmicos, sabe-se que a relação leitura, escrita e aprendizagem, nas práticas acadêmicas, tornam-se mais complexas. Uma das razões talvez seja porque os membros mais experientes não considerem necessário explicitar determinadas convenções e as deixam “ocultas”, subentendidas. Em uma atividade em que se exige uma revisão de literatura e o desenvolvimento de uma pesquisa de campo, como é o caso de muitas monografias dessa instituição, ficar preso ao tema para o seu desenvolvimento é insuficiente para que o trabalho logre êxito. Afinal, apenas dissertar sobre um tema não é fazer pesquisa.

A escrita fora de um enquadramento social e um contexto situado reflete uma visão do letramento autônomo e do modelo de habilidades de estudos (STREET, 2010), como se o domínio do tema fosse mecanismo suficiente para o desenvolvimento do texto.

A seguir, temos um trecho da entrevista com a professora. Nele, a docente diz que as alunas têm dificuldades em estabelecer uma sequência lógica na qual começam com um tema e depois mudam para outro:

Entrevistadora: E quais os aspectos da escrita, em que você acha que elas têm mais dificuldade?

Profa.: Como é que eu vou explicar? Eu acho, eu vejo, eu percebo uma dificuldade delas conseguirem ordenar, [...] de fato, o pensamento delas. Eu acho que elas se perdem muito na hora de escrever, elas não têm uma sequência lógica, não têm uma ordem, elas se perdem naquilo, elas começam, falam de um tema, elas começam numa frase focada num tema, quando você vê elas já se perderam, elas interrompem um pensamento. Sem contar, com relação à escrita, assim, a dificuldade mesmo de gramática, de ortografia, eu percebo muito isso. [...] Porque até no início, elas ficam muito perdidas também, elas não sabem o que elas querem pesquisar, ou se elas querem determinado assunto, muitas não conseguem entender, assim, que caminhos que elas vão percorrer pra de fato desenvolver a pesquisa sobre aquele assunto. E mesmo que você dê algumas referências, eu sinto que elas ficam perdidas, elas não sabem pegar, o que que elas vão fazer com aquilo, com aquele material, como é que elas vão começar a ler, o que que elas vão, o que que elas têm que ir focando. Eu falo muito assim, gente, não perde o foco de vocês, porque se não elas abrem um leque enorme. Então eu sinto essa dificuldade de fato, assim, delas delimitarem o problema delas, né, que que elas querem investigar.

Entrevista com professora Simone

De fato, essa dificuldade apontada pela professora existe: a organização “lógica” do texto é um empecilho, principalmente para um escritor iniciante nas práticas de pesquisa. A escrita de gêneros

menores como prova, apresentação de seminários com slides, resumos, resenhas é mais simples e mais comum que a escrita da monografia e o artigo científico. Ao menos na instituição estudada, até a data da coleta de dados, esses dois gêneros eram elaborados apenas como trabalho de conclusão de curso. Cabe, então, ao orientador explicitar esses pontos menos esclarecidos para os alunos, como a organização do texto, elementos obrigatórios e a seleção do conteúdo temático a ser desenvolvido. Essa, de forma alguma, é uma tarefa fácil e precisa de mediação.

A professora reconhece que as alunas não sabem que caminhos percorrer para desenvolver a pesquisa. Mas identifica isso como algo que já deveria estar incorporado pelos estudantes, não fazendo parte da sua orientação. É possível que em muitos casos, e este pode ser um deles, a intenção do professor seja a de contribuir com a autonomia do aluno, evitando “fazer o trabalho para ele”. Todavia, o percurso de uma pesquisa não é óbvio nem para pesquisadores com mais experiência, tampouco para estudantes que estão em uma primeira empreitada de pesquisa. A orientação, de acordo com o que a docente diz, ficou em torno do tema e de indicações de leitura sobre o assunto. Ainda assim, como ela mesma constatou, as estudantes ficam sem saber o que fazer com aquele material: como começar a ler?, qual a seleção da leitura?, qual o enfoque que deve ser dado àquilo que foi lido?

Há indícios nessa fala de que, diferentemente do que acredita a entrevistada, as dificuldades dos estudantes não estão restritas ao tema. O que falta, ao que parece, é explicitação sobre os aspectos da pesquisa. A professora considera como presumido ao aluno justamente aquilo que deveria ser orientado. Aquilo que é tomado como presumido é o que, de fato, o aluno precisa. Onde se identificam lacunas do aluno (como a compreensão leitora) não há um obstáculo central para ele (vários alunos responderam nas entrevistas que a leitura não foi um empecilho). Assim, o professor dedica seu tempo de orientação ao conteúdo temático, mas do que realmente o discente carece é entender os meandros da pesquisa: objetivos, metodologia etc., além disso, compreender o porquê de se produzir aquele gênero, além de identificar seu papel social nesse processo.

Esse aspecto também foi identificado por Street (2010b) ao entender que essa dificuldade (de explicitação do que é oculto) atinge também os professores que nem sempre identificam o que é necessário evidenciar aos alunos, deixando “escondidos” certos itens que lhes são presumidos. Mais uma vez, o modelo autônomo de letramento e a perspectiva de habilidades de estudos se sobrepõem, ao evidenciar a ideia da escrita como algo independente, cujos significados são construídos fora do contexto, de maneira autônoma. Assim, nessa orientação autônoma do letramento, a leitura de textos modelares ou domínio do tema são suficientes para o domínio da escrita, que se relacionam a habilidades cognitivas individuais.

Street (2010a) explica que essas dimensões são ocultas, como as que identificamos acima, em função de três aspectos: a crença na transparência da linguagem, ou seja, há determinadas convenções

acadêmicas que não precisam ser explicitadas porque são tidas como óbvias; a convicção de que o domínio de determinadas características do gênero, como o plano global e sua estrutura - reconhecidas a partir de textos modelares -, são condições suficientes para a sua produção; por fim, a certeza na “capacidade geral da linguagem”, que torna possível a produção e compreensão de qualquer texto, desde que tal capacidade individual seja bem desenvolvida.

O destaque dado ao tema parece ser uma herança, ou um resquício de letramento escolar: as práticas de escrita na escola ainda são muito norteadas ao texto dissertativo-argumentativo para o vestibular/Enem. Nesse gênero, o domínio do tema é de fundamental importância, pois seus propósitos são limitados à aprovação no vestibular e concursos. São textos **avaliados** e não **corrigidos** (os alunos não têm retorno, por ser um processo seletivo), sem chance de **reescrita**. Também sua estrutura é muito “marcada” por técnicas de treinamento e apropriação de esquemas básicos textuais cujo objetivo é atender à matriz de correção. O domínio do tema, portanto, para esse tipo de produção, é o grande diferencial que o aluno tem, já que toda a sua estrutura é rígida/fixa e muito **treinada** nos cursinhos e nas escolas.

Em síntese, tomam-se como **presumidos** aspectos constitutivos do gênero monografia relativos à pesquisa. A apropriação desses elementos (questão, objetivos, metodologia, por exemplo) por parte dos alunos, em alguns casos presentes nos dados da tese, ocorreu *a posteriori* (cf. BOTELHO, 2016³). Em outras palavras, iniciou-se uma pesquisa apenas com delimitação do tema, aspecto insuficiente para o desenvolvimento do texto, o que representou um entrave na pesquisa. Essa prática, ancorada no modelo autônomo de letramento e nas habilidades de estudos, assume a escrita como independente dos contextos nos quais é produzida, deslocada de seus propósitos comunicativos. Por essa razão, acredita-se, nessa visão, nas generalizações das práticas escriturais e em sua transparência. Ou seja, ao dominar um gênero, analogamente, domina-se qualquer um. Como se o estabelecimento de uma analogia entre textos fosse o suficiente para o bom desempenho com a escrita, variando, apenas, o “tema”.

4 Palavras finais

Ao longo da elaboração da minha tese, entrei em contato com um conceito que até então desconhecia: **reflexividade**. Paschotte-Vieira, a partir das postulações de Davies (2002), explica que reflexividade “significa uma volta sobre si mesmo, um processo de autorreferência” (2014, p. 1). Segundo a autora, é por meio da reflexividade que os pesquisadores são levados a refletir sobre como a pesquisa pode ser afetada pelo pessoal e pelo processo de fazer pesquisa. Principalmente em pesquisas etnográficas e sociais, os sujeitos envolvidos ficam próximos e dentro deste contexto,

³ Essas considerações podem ser confirmadas com mais profundidade em outros dados da tese.

afetam e são afetados ao longo da atividade de pesquisa. A escrita torna-se, assim, um ato de identidade.

Se no início da pesquisa acreditava que as inquietações que me levaram a elaborar meu projeto eram estritamente profissionais, hoje, tenho certeza de que, além das questões vividas no trabalho, como professora e orientadora de alunos de graduação e pós-graduação *lato sensu*, muito das escolhas feitas ao longo de todo esse processo são também pessoais: seja pelas minhas experiências de escrita na graduação e no mestrado, seja como participante de um grupo de pesquisa de formação de professores por mais de dez anos, seja na interlocução com professores e pesquisadores da área da linguagem e da educação, seja por minha insegurança e autoexigência relativas à escrita. É provável que minha vontade de “ajudar” meus alunos tenha vindo da falta de ajuda que tive na graduação e no mestrado nas minhas práticas de pesquisa.

Nessa perspectiva de “ajudar”, percebi, ao final do processo da tese, depois de ouvir e ler minhas aulas na turma alvo deste estudo que, entre tropeços e acertos, transpus minhas próprias necessidades como aluna, escritora e pesquisadora para meu trabalho docente e, em decorrência, para a minha pesquisa. Entendi, por exemplo, que determinadas atitudes em aula, por mais boa vontade que eu tivesse, eram revestidas do que hoje eu entendo como uma prática dentro do modelo autônomo de letramento, habilidades de estudo e socialização acadêmica. Felizmente, muito do que promovi em aula e nas orientações também têm relação com o modelo ideológico e de letramentos acadêmicos.

Entre os erros e acertos sempre tive em mente a crença na prática de letramentos como uma atividade social, que não acontece por si só, não é um dom, tampouco um produto. Na minha práxis docente também busquei me ancorar no dialogismo bakhtiniano, pois sempre acreditei que o *outro* é parte constitutiva do *eu*. Ler, escrever, estudar, pesquisar, orientar, ser orientado, dar e assistir às aulas só faz sentido quando há interação com o outro. Assim, nem sempre foi fácil construir um distanciamento dos dados, não sentir consternação ao ouvir de outros docentes que os alunos são analfabetos funcionais, que não sabem ler e escrever.

A violência simbólica de determinadas formas de pensar, como as descritas acima, de algum modo, impulsionaram-me a querer entender quais são as reais dificuldades no processo de escrita de um gênero, como a monografia. A responsabilidade é da escola? Da falta de compreensão leitora? Falta de dedicação dos alunos? Falta de orientação dos professores? De fato, essas questões não podem ser ignoradas e entram em cena quando lançamos um olhar mais analítico na busca de encontrar tais dificuldades. Mas, não são só elas que constituem os obstáculos do processo de construção de pesquisa e da comunicação escrita de seus resultados. Ao longo do processo fui amadurecendo meu modo de conceber e analisar os dados, buscando, também, um olhar mais sensível para as entrevistas dos professores e menos passional para as aulas.

O discurso do *déficit* ainda está arraigado nas instituições de ensino, portanto, nos seus participantes. Penso que uma das contribuições das reflexões aqui desenvolvidas é que, a partir da negação desse discurso, busca-se uma visão alternativa de ensino-aprendizagem com maior sensibilidade para a visão do aluno e de sua história no processo de produção de textos no ensino superior.

Revisitar a minha trajetória de trabalho e de pesquisa fortaleceu a certeza de que tais atividades estão fortemente atreladas à vida. E isso é muito bom!

Referências

- BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- BOTELHO, Laura Silveira. **Práticas de Letramentos Acadêmicos na escrita da monografia: relações de poder na Academia**. 2016. 274 f. Tese (Doutorado em Linguística) – UFJF, Juiz de Fora, 2016.
- BRONCKART, Jean Paul. **Atividade de Linguagem, textos e discursos**. Tradução de Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.
- CORRÊA, M. As perspectivas etnográfica e discursiva no ensino da escrita: o exemplo de textos de pré-universitários. **Revista da ABRALIN**, v. Eletrônico, n. Especial, p. 333-356, 2011.
- IVANIC, R. **Writing and identity: the discursual construction of identity in academic writing**. Amsterdam: John Benjamins, 1998.
- LEA, M.; STREET, B. Student writing in higher education: an academic literacies approach. **Studies in Higher Education**, Abingdon, Oxon, UK, v. 23, n 2, p. 157-172, 1998.
- LILLIS, Theresa; SCOTT, Mary. Defining academic literacies research: issues of epistemology, ideology and strategy. **Journal of Applied Linguistics**. v. 4, p. 5-32, jan. 2007.
- PASQUOTTE-VIEIRA, Eliane Aparecida. **Letramentos Acadêmicos: (re)significações e (re)posicionamentos de sujeitos discursivos**. Tese de Doutorado – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.
- STREET, B. **Literacy in theory and practice**. London: Cambridge University Press, 1984.
- STREET, B. What's 'new' in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. **Current Issues in Comparative Education**. 5(2) May 12, 2003.
Disponível em: http://devweb.tc.columbia.edu/i/a/document/25734_5_2_Street.pdf
- STREET, B. Academic Literacies approaches to genre? **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 1, n.2, p.347-362, ago. 2010a. Trimestral.
- STREET, B. Dimensões “escondidas” na escrita de artigos acadêmicos. Tradução Armando Silveiro e Adriana Fischer. **Perspectiva**, Florianópolis, v.28, n 2, p. 541 – 597, jul/dez. 2010b.