

Ler-escrever gêneros discursivos acadêmicos como processo formativo de uma turma de licenciatura em pedagogia vinculada ao PARFOR

Reading-writing academic discursive genres as a formative process of a teaching degree class to PARFOR

Jéssica do Nascimento RODRIGUES  

jessica_rodrigues@id.uff.br

Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, Brasil.

Marcela Tavares de MELLO  

marcelatdm@gmail.com

Faculdade de Educação Tecnológica do Estado do Rio de Janeiro, Santo Antônio de Pádua, RJ, Brasil.

Resumo

Esta pesquisa qualitativo-interpretativista focaliza as apreciações valorativas (BAKHTIN, 2011) de estudantes, já professores, de um curso de Pedagogia vinculado ao PARFOR, acerca das dificuldades de vivência nas práticas cotidianas de escrita universitária e do trabalho desenvolvido pelo professor universitário no ensino de gêneros da esfera acadêmica no decurso das disciplinas. Em termos metodológicos, aplicou-se um questionário respondido oralmente em videogravação por três estudantes em 2018. Entendendo que as práticas de escrita são práticas sociais situadas em esferas discursivas não isentas de relações hierárquicas, ideológicas e de poder (STREET, 2014), ancora-se esse debate nos Estudos do Letramento (LEA; STREET, 1998; LILLIS, 1999; STREET, 2010, 2014 etc.), na Filosofia da Linguagem (BAKHTIN, 2011) e em pesquisas que imbricam formação docente e letramento acadêmico (VIANNA et al, 2016; RODRIGUES; RANGEL, 2018 etc.). As apreciações valorativas produzidas refletem-refratam “dimensões escondidas” entre a solicitação e a produção de gêneros acadêmicos, cuja escrita é demandada sistematicamente pelos professores. Embora as apreciações valorativas indiquem a aquisição de mais experiência nessa modalidade, a pressuposição de que os estudantes não só devem conhecer como ainda dominar de antemão tais gêneros é um fator dificultador de vivências significativas de escrita, porque minimiza-se o espaço do ensinar na esfera acadêmica.

Palavras-chave: Apreciações valorativas; Letramento acadêmico; Gêneros discursivos acadêmicos.

FLUXO DA SUBMISSÃO

Submissão do trabalho: 11/05/2023

Aprovação do trabalho: 11/07/2023

Publicação do trabalho: 15/09/2023



10.23925/2318-7115.2023v44i2e62001

Distribuído sob Licença Creative Commons



Abstract

This qualitative-interpretationist research has focused on students' – already teachers of a Parfor associated class pursuing a degree in education – value appreciation (BAKHTIN, 2011) of the difficulties associated with the daily experiences in academic writing and of the work performed by the university-level teacher while teaching genres related to the academic sphere in the course of each subject. As for the methodology, three students responded verbally to a survey which was recorded in a video in 2018. Whilst understanding writing as a social practice which is situated in discursive scopes that are not exempt from hierarchical, ideological and power relations (STREET, 2014), this debate is anchored in Literacy Studies (LEA; STREET, 1998; LILLIS, 1999; STREET, 2010, 2014 etc.), Philosophy of Language (BAKHTIN, 2011) and in researches that interweave teacher education and academic literacy (VIANNA et al, 2016; RODRIGUES; RANGEL, 2018 etc.). The produced value appreciations denote “hidden dimensions” between the request and the production of academic genres which are related to a type of writing that is constantly required by professors. Even though value appreciation indicates the need for more experience acquisition in this category, the assumption that students must not only get to know but also to master such genres in advance makes the significant writing experiences more difficult because it reduces the teaching space in the academic sphere.

Keywords: Value appreciation; Academic Literacy; Academic discursive genres.

1. Introdução

O projeto O ler-escrever gêneros acadêmicos na formação docente, do qual decorre este artigo, reúne as investigações do Grupo de Estudos e Pesquisa em Leitura e Escrita Acadêmica (GEPLA), da Universidade Federal Fluminense (UFF), em diálogo com as experiências do Programa de Ensino e Extensão Laboratório de Letramentos Acadêmicos (LabLA), da mesma instituição. As atividades desenvolvidas pelo grupo, embora incipientes, trazem à baila um conjunto de problemas atinentes às práticas escriturais subjacentes à vivência acadêmica nos cursos de formação de professores, como esfera discursiva, por docentes em formação inicial e contínua. Dentre os temas pesquisados, os desafios enfrentados por estudantes de licenciatura nas práticas de escrita confirmam resultados e ampliam um debate ainda acanhado no Brasil.

Esta pesquisa, numa abordagem qualitativo-interpretativista, desenvolvida mediante acompanhamento de uma turma ao longo de seu percurso acadêmico (2016 a 2019), analisou os desafios enfrentados por licenciandos de uma turma de Pedagogia vinculada ao Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) de uma universidade federal. O objetivo foi examinar as práticas de escrita experienciadas no curso, com base em suas apreciações valorativas, considerando o trabalho desenvolvido pelo professor universitário.

Para tornar exequível a investigação em tela, o escopo teórico dos Estudos do Letramento (LEA; STREET, 1998; LILLIS, 1999; STREET, 2010, 2014 etc.) e da Filosofia da Linguagem (BAKHTIN, 2011) sedimentou-a como caminho coerente e possível para que se pudesse produzir sentido, dialética e dialogicamente, sobre as práticas de escrita vivenciadas, até aquele tempo, pelos estudantes-professores. Para tanto, lançou-se mão de dispositivos enunciativos como o grupo focal e a entrevista. Neste artigo, porém, o foco será a vídeo-gravação dos depoimentos desses estudantes-professores no primeiro semestre de 2018, como enunciados vivos, sociais e ideológicos, elos na cadeia de comunicação discursiva.

Tendo em vista o objetivo proposto, na primeira parte deste artigo, abordamos os pressupostos teóricos fundamentais em que a pesquisa se alicerça. Na segunda parte, focalizamos a metodologia de registros, seleção e aproximação dos dados analisados. Na terceira parte, ocupamo-nos das análises das apreciações valorativas - numa perspectiva bakhtiniana - produzida pelos estudantes acerca dos desafios vivenciados na escrita dos gêneros acadêmicos. Por fim, apresentamos algumas considerações que as análises dos dados permitiram e que nos levam a mais perguntas e, nessa esteira, à necessidade de mais pesquisas sobre o tema.

2. Fundamentação teórica

Entendendo que as práticas de escrita são práticas sociais situadas em esferas discursivas não isentas de relações hierárquicas, ideológicas e de poder (STREET, 2014), este debate se ancora nos Estudos do Letramento, na Teoria da Enunciação e em pesquisas que imbricam a formação docente e o letramento acadêmico, partindo da seguinte questão de estudo: O que os licenciandos de uma turma de Pedagogia discursivizam, como apreciações valorativas, sobre os desafios enfrentados nas práticas de escrita experienciadas no curso, considerando o trabalho desenvolvido pelo professor universitário?

Algumas pesquisas já evidenciaram que a escrita de gêneros discursivos acadêmicos é um desafio para os estudantes de cursos de licenciatura (MARINHO, 2010; VIANNA et al, 2016; RODRIGUES; RANGEL, 2018; etc.). No entanto, o lugar dessa problemática tem sido minorado nessa esfera, sobretudo porque, ao ingressar no ensino superior, o estudante passa a ler e a escrever gêneros que desconhecia e a ter de lidar com a necessidade de produção/ transformação do conhecimento, muito mais do que reprodução, mediante uso de linguagem mais monitorada.

Mesmo que surjam grupos de pesquisa e laboratórios (centros de escrita) em instituições de ensino superior brasileiras nos últimos anos, o problema persiste, já que são ainda ações muito pontuais. Há necessidade, no mínimo, de amplos debates sobre as práticas letradas acadêmicas atrelando-as a outras questões materiais, como é o caso das condições de permanência e vivência dos estudantes nos cursos, sobretudo quando são trabalhadores.

As convenções específicas que regem o ensino superior acrescidas às histórias de letramento oriundas da educação básica relacionadas à produção textual, apresentadas por grande parte dos estudantes, acarretam inúmeros conflitos e tensões (GEE, 1999). Há tensões tanto por parte dos estudantes quanto por parte dos professores: estes, por sua vez, acreditam que aqueles devem chegar “prontos” à universidade, e, por isso, não se sentem responsáveis por auxiliá-los no processo de inserção no contexto acadêmico (LEA; STREET, 1998). É o que temos entendido como a naturalização da leitura e da escrita na esfera acadêmica.

Compreendendo o(s) letramento(s) como práticas sociais e seu modelo ideológico como reconhecedor de que essas práticas letradas são produtos culturais, históricos e discursivos, conforme Street (2014), os Estudos do Letramento consideram os usos da leitura e da escrita acadêmica em esferas discursivas específicas, obviamente situadas, e seu processo de escolarização:

[...] as implicações dos Novos Estudos do Letramento para a Pedagogia estão na necessidade que temos de ir além de ensinar às crianças os aspectos técnicos das funções da linguagem para, bem mais, ajudá-las a adquirir consciência da natureza social e ideologicamente construída das formas específicas que habitamos e que usamos em determinados momentos (STREET, 2014, p. 23).

Ao assumir a perspectiva sócio-histórica e cultural das práticas de escrita, o conceito de esfera e de gênero discursivos contemplam as premissas que movem este esforço intelectual de pesquisa. Os gêneros discursivos orais ou escritos, nessa perspectiva, traduzem formas concretas de enunciados, por meio dos quais os falantes interagem. Sendo assim, toda ação de linguagem ocorre por meio de algum gênero discursivo. Em outras palavras, o mundo social é mediado textualmente, dialogicamente, sendo os gêneros distintos utilizados em diferentes esferas discursivas.

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, conteúdo temático, construção composicional (relativamente estável) e

estilo. Tais características, obviamente, são influenciadas pelo contexto sociocultural e histórico, porque se realizam a serviço de uma dada situação comunicativa. Por isso mesmo, são discursivos, porque dependem e são influenciados pelo contexto imediato 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 etc.

Segundo Bakhtin (2016), em função da situação da enunciação, da posição social ocupada e das relações de reciprocidade entre co-enunciadores, os gêneros se diversificam, ainda que existam formas oficiais mais estáveis (ainda que não cristalizadas), como é a maioria dos textos acadêmicos. A depender da esfera discursiva, no que estão os campos disciplinares, há variação, afinal as linguagens são sociais. Ademais, a enunciação contempla sempre uma orientação apreciativa, sem separá-la da significação, marcando seu lugar na evolução social viva e confirmando seu caráter organicamente histórico (BAKHTIN, 2017).

Cada esfera discursiva (re)elabora e/ou seleciona, numa relação bidirecional, os gêneros discursivos que serão utilizados como meio ou forma de interação entre seus pares. Por essa razão, pode-se dizer que os gêneros discursivos organizam as ações de linguagem, uma vez que validam as atividades de comunicação das esferas discursivas. Isso significa que existe uma imbricação entre as esferas discursivas e os gêneros discursivos, como se estes se costurassem às relações humanas naquelas, como espaço-tempo de produção de enunciados situados.

Assim como em outras esferas discursivas, as comunidades acadêmicas, como "organizações dos sujeitos, em seus tempos e espaços, objetivando criar situações para ir além do que está demandado externamente para seu trabalho" (FERREIRA, 2017, p. 105) - compartilham um discurso próprio por meio dos gêneros discursivos que produzem, na relação com outras comunidades. A utilização desses gêneros leva ao diálogo entre vozes sociais, consideradas experiências e subjetividades, nas comunidades acadêmicas, as quais, segundo Ferreira (2017), são movimentos políticos cujo fim é a produção do conhecimento mediante trabalho coletivo.

A respeito da compreensão das dimensões textual e discursiva das ações de linguagem, Street (2014) discorre sobre dois conceitos, a saber, eventos de letramento e práticas de letramento. O primeiro, evento de letramento, refere-se a "qualquer ocasião em que um fragmento de escrita integra a natureza das interações dos participantes e seus processos

interpretativos” (STREET, 2014, p. 146). Isso significa que os eventos de letramento ocorrem de variadas formas em quaisquer contextos – escolares ou não – onde as interações são mediadas pelo texto escrito. Já a concepção de práticas de letramento refere-se “a comportamentos e conceitualizações relacionadas ao uso da leitura e/ou da escrita”. O autor afirma que “as práticas letradas incorporam não só os eventos de letramento, mas também as concepções ideológicas que os sustentam” (STREET, 2014, p. 147). Percebe-se, então, que a noção de prática de letramento associa e amplia a concepção de evento de letramento, posto que engloba também as convenções culturais – valores, relações sociais, atitudes – que determinam os eventos.

Considerando as reflexões expostas, podemos afirmar que para cada esfera social em que circula, o indivíduo desenvolve um letramento específico, construído coletiva e historicamente, ancorado em relações sociais diversas e desiguais. No bojo dos Estudos do Letramento, encontram-se as pesquisas desenvolvidas na área do letramento acadêmico que visam a compreender questões sociais e textuais da esfera acadêmica. Dito de outra forma, buscam apreender “as formas de ser, ouvir, escrever, ler, agir, interagir, acreditar, valorizar, sentir, usar recursos, ferramentas, tecnologias capazes de ativar identidades relevantes” específicas dessa esfera (FISCHER, 2007, p. 45).

Decorrente dessa visão, acreditamos que uma investigação sobre as orientações apreciativas de professores em formação vai ao encontro da discussão sobre por que cursam Pedagogia ou outra licenciatura e sobre como foram e são as suas histórias de letramento dentro e fora da universidade para, desse modo, focalizar “não só o que falta aos docentes em formação, mas tomando por base as práticas que já fazem parte de seu letramento, para que se apropriem das novas práticas acadêmicas que lhes são exigidas nos contextos de formação” (VIANNA et al., 2016, p. 53). Dito de outro modo, é fundamental conhecer as práticas letradas já experienciadas pelos estudantes-professores - seu conhecimento prévio - a fim de que, a partir destas, construam condições que oportunizem o desenvolvimento de seu engajamento naquelas situadas nas comunidades acadêmicas de determinadas culturas disciplinares, de determinados campos de investigação, e de determinadas áreas do conhecimento.

3. Encaminhamentos teórico-metodológicos

“Sem acento apreciativo, não há palavra” (BAKHTIN, 2010, p. 137)

Esta pesquisa, qualitativo-interpretativista, focaliza as apreciações valorativas de estudantes do curso de Pedagogia, já professores formados no curso normal (Ensino Médio)¹, acerca das dificuldades de vivência das práticas acadêmicas de escrita e do trabalho desenvolvido pelo professor universitário no ensino de gêneros dessa esfera. O convite aos participantes incluiu o envio do projeto de pesquisa e de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), com o qual os participantes consentiram ao preencherem o formulário. A referida turma é vinculada ao PARFOR, que viabiliza o curso de licenciatura a docentes da rede pública de educação básica que não possuem formação superior.

Em termos metodológicos, aplicamos, como dispositivos enunciativos, um questionário semiestruturado (respondido por escrito pelos 10 estudantes do curso em 2016), realizamos dois focais com base em um roteiro elaborado previamente (o primeiro com 7 estudantes, em 2016, e o segundo com 4, em 2017) e, por fim, empregamos outro questionário semiestruturado (respondido oralmente em videogravação por apenas 3 estudantes em 2018, os únicos que nos enviaram a gravação solicitada), como apresentado no Quadro 1. Aqui, neste artigo, apresentamos a análise apenas desse último dispositivo enunciativo, como um incentivo à enunciação, prevendo-se, como se trata de pesquisa longitudinal, a realização de outros encontros com tais estudantes, que já concluíram o curso no final de 2019.

Quadro 1. Quantidade de sujeitos participantes no decorrer do estudo

	Questionário semiestruturado (2016)	Grupo focal 1 (2016)	Grupo focal 2 (2017)	Vídeo-gravação (2018)
Estudantes respondentes	10	7	4	3

(Fonte: Dados produzidos pelas autoras)

Escolhemos esses sujeitos para participação neste estudo porque são todos professores da educação básica pública no Estado do Rio de Janeiro. Ainda que tenham cursado a formação de professores no Ensino Médio, retornaram à universidade para realizar o curso de Pedagogia, na

¹ Garantido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96), o curso Normal, que ocorre no ensino médio, é a formação mínima para professoras e professores que pretendem atuar na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.

modalidade presencial, pelo Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), cujo objetivo era: induzir e fomentar a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade, para professores em exercício na rede pública de educação básica, para que estes profissionais possam obter a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB e contribuam para a melhoria da qualidade da educação básica no País” (CAPES, 2020).

Como entendemos que os letramentos acadêmicos são inerentes à formação de professores, em especial porque estes são também agentes de letramento na escola, o convite para participação nesta pesquisa foi enviado à turma de Pedagogia que iniciava o curso em 2016. Embora este texto se reporte principalmente à última fase da pesquisa de campo (a vídeo-gravação), a nossa análise é feita em conjunto com as fases anteriores (questionário e grupos focais), as quais geraram algumas publicações.

Às três estudantes com quem aqui dialogamos, todas professoras de escolas públicas localizadas na Baixada Fluminense, Rio de Janeiro, foram atribuídos pseudônimos (Betina, Dalva e Luara) a fim de se manter seu anonimato. As estudantes-professoras receberam, por e-mail, um roteiro com 8 questões (disponibilizadas na próxima seção do artigo) e com a proposta de gravação de um vídeo apresentando suas respostas, suas palavras, suas apreciações valorativas.

4. Análise dos dados gerados

A primeira questão: Neste semestre, que gêneros você mais escreveu no curso? Cite três deles, foi uma oportunidade de mapear os gêneros mais recorrentes no curso. Seguido da resenha e do resumo, citados reiteradamente em outras fases da pesquisa, o gênero projeto ganha centralidade, como já era uma hipótese das pesquisadoras. As vídeo-gravações permitiram uma análise verbal e extraverbal da enunciação das três estudantes-professoras, as quais começam a ler e escrever com maior intensidade, mas não com mais segurança, para a produção do trabalho de conclusão de curso: a monografia.

A segunda pergunta: Houve alguma mudança em relação aos semestres anteriores? Comente, reafirma a anterior, porque Betina, Dalva e Luara expressam preocupação ao afirmarem haver, nesta etapa do curso, a necessidade de escrita do projeto de pesquisa, para além das solicitações cotidianas de leituras e escritas no decurso das disciplinas. Mas foi na terceira, Quais as três principais dificuldades que você encontrou na escrita desses gêneros neste semestre?, que elas esboçaram as “dimensões escondidas” de que trata Street (2010) e, em vozes produzidas

coletivamente, em diálogo com os dispositivos enunciativos de encontros anteriores, comungaram. Para Dalva, “as professoras que pediram o projeto, elas orientaram como que seria, mas mesmo assim a gente teve uma certa dificuldade de montar também”. Luara complementa: “Eu acredito que muitos professores imaginavam que nós sabíamos já escrever esses gêneros de escrita, por isso que eles passavam, entendeu?! Não explicavam”. Tais apreciações, reiteradas em outros momentos, em tom de desabafo e reclamo, exprimem contrapalavras latentes nas relações de poder inerentes à esfera acadêmica e asseveram a perspectiva da naturalização das práticas de leitura e escrita na universidade.

Tendo em vista que os estudantes, ao ingressarem no ensino superior, passam a circular por uma esfera discursiva distinta, e, por isso mesmo, têm de consumir gêneros discursivos específicos que, em geral, também não fazem parte de seus respectivos repertórios. Pode-se dizer, com base nas experiências das autoras enquanto pesquisadoras e professoras do ensino superior, que as dificuldades enunciadas pelas estudantes são comuns e fazem parte do processo, ainda que elas sejam competentes leitoras e produtoras de textos.

Ao questionarmos, você considera que tais dificuldades são as mesmas em relação aos semestres anteriores? Por quê? Betina esclarece: “Eu acho que a dificuldade diminuiu, né, no todo, porém a gente ainda se esbarra naquela situação: professor pede uma coisa, mas nem ele mesmo sabe o que ele está pedindo”. E Dalva, mediante citação da voz do professor em discurso direto, reproduz: “‘Ah, é fácil, vocês vão conseguir’, mas não dá as devidas orientações de como tem que ser feito realmente em escrita”. Essas orientações apreciativas de desgosto carregam a constatação de que professores e professoras universitárias defendem a autonomia nas práticas escriturais acadêmicas dessas estudantes desde o início do curso, mas desconsideram, em termos, suas histórias de letramento e, nelas, por óbvio, os seus conhecimentos prévios textuais e enunciativos.

Ao reproduzir o enunciado da docente “mas não dá as devidas orientações de como tem que ser feito realmente em escrita”, a estudante ratifica a prática do mistério, apontada por Lillis (1999). É perceptível a ausência do ensino sistematizado dos gêneros discursivos acadêmicos. Embora haja uma expectativa por parte dos professores da “boa escrita”, como é possível perceber em reuniões de departamento e em diálogos estabelecidos com os pares, não há, em geral, um ensino sistemático sobre os gêneros discursivos na esfera acadêmica. Como

consequência, surgem inúmeros conflitos e tensões por parte dos alunos que, não raro, se sentem excluídos e chegam a evadir dos cursos, como ocorre quando a monografia é um item obrigatório e de que o estudante depende para a certificação final. Trata-se de conflitos e tensões entre as formas de escrita desses estudantes na relação com as diferentes expectativas e com as normas acadêmicas esperadas por muitos professores que, sendo ou não especialistas em linguagem, parecem não ter consciência dela e, mormente, de que as práticas leitoras e escriturais são situadas, promovidas por sujeitos discursivos concretos.

Na quinta questão: Que estratégias você utilizou para tentar sanar tais dificuldades?, encontramos algumas pistas sobre os modos como essa autonomia se desenvolve na esfera acadêmica: a busca de ajuda de colegas e de modelos do gênero na internet. “Eu pesquisei muito na internet, em livros, e também tirava a dúvida com alguns amigos meus que já tinham se formado”, Luara salienta, com expressão conformada.

A constatação de que as produções das alunas são, em geral, baseadas em modelos da internet e livros selecionados por elas mesmas e de que esses textos, que servem como “modelos” para suas escritas, merece destaque. Por um lado, porque é perceptível, ao analisar alguns textos que circulam na esfera acadêmica, que as diversas áreas do conhecimento organizam/ estruturam seus gêneros de forma particular, desde a escolha vocabular do texto escrito a ser publicado em periódicos especializados até os modos de comportar-se oralmente frente a seus pares nos longos corredores de institutos e faculdades. Ademais e por isso, os manuais não são universais. Por outro, porque ainda que os textos utilizados como modelo fossem de sua respectiva área e considerados “bem escritos”, a questão discursiva do gênero é invisível, sendo percebida apenas no uso concreto da língua/linguagem. A naturalização das práticas de leitura e escrita é, portanto, a naturalização da própria linguagem.

Essa apreciação valorativa na direção do trabalho do professor universitário, como aquele que solicita a produção textual sem criar expedientes pedagógicos de ensino-aprendizagem mais efetivos, é retomada na questão: Os professores ensinaram/ orientaram a escrita desses textos/gêneros ao longo do semestre? Para Dalva, os professores “não explicaram... como, passo a passo de como deveria ser feito, apenas solicitaram esses trabalhos [...], a professora do artigo não explicou como, a gente ficou muito perdido realmente como deveria ser feito; a do projeto deu alguns parâmetros certinho, de como deveria ser feito, mas mesmo assim como a gente não tinha feito ainda teve uma certa dificuldade”. O pressuposto bakhtiniano de que é necessário

convívio/ experiência com o gênero para que se possa dominá-lo parece não existir na prática, embora a própria estudante reconheça isso. As estudantes precisariam conhecer, ler e analisar artigos e projetos antes de escrevê-los, considerando os gêneros como tipos relativamente estáveis de enunciado e percebendo a dialogia e a polifonia como orgânicos a esses tipos concretos.

A partir dos enunciados produzidos pelas estudantes, percebemos que, em geral, as produções tinham como único fim a avaliação do professor, em outras palavras, o exercício com finalidade de exercício mesmo. Como pontuado anteriormente, a questão discursiva dos gêneros é percebida por meio das práticas. Assim, os estudantes vão ressignificando os valores, as crenças, os saberes e os gêneros que são mobilizados na esfera discursiva acadêmica. Todavia, a produção do gênero discursivo sem considerar seus usos é verificada com frequência nos expedientes pedagógicos adotados pelos docentes de diversos níveis de ensino, como nos faz refletir o ensaio de Bagno e Rangel (2005).

Por isso, a questão fundamental é trabalhar/solicitar a leitura e a escrita de gêneros discursivos situados em práticas para além da realização de exercícios, a fim de que seja preconizado seu caráter formativo. Em outras palavras, que se entenda o texto como unidade de ensino e os gêneros como cristalização das práticas sociais. Tratamos aqui do texto materializado no discurso, tendo em vista que a experiência é um fator fundamental na aprendizagem. Conforme apontam Fischer e Pelandré,

[...] 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 os textos. Em consequência, esses eventos são responsáveis por integrarem e participarem da construção do letramento acadêmico (2010, p. 572).

Isso reforça a importância de trabalhar o gênero discursivo com estudantes em formação universitária, levando-os a experimentar a linguagem de forma concreta, ou seja, considerando evento (elementos visíveis) e prática de letramento (elementos invisíveis), como assevera Street (2014).

Na sétima questão: Cite dois pontos positivos, se houver, dessas práticas de escrita desses gêneros no contexto universitário, a prática ganha espaço nas enunciações. Para Dalva, em apreciações valorativas que indicam obviamente índices sociais de valor produzidos no coletivo,

“com a maior dificuldade a gente vai conseguindo ir aprendendo a desenvolver esses textos, porque nada melhor do que a prática, mas a prática precisa ser corrigida para a gente ver onde que a gente está errando”. Práticas escriturais embasadas em modelos da internet e em experiências compartilhadas por colegas de curso, sem orientação, como apenas um requisito para o cumprimento de uma disciplina ou do curso, não excluem a responsabilidade do professor de um trabalho mais acurado e de qualidade com o texto acadêmico, lembrando que “o mero conhecimento da ossatura não leva a redação do texto em si” (GERALDI, 2010, p. 98).

A afirmação enunciada pela aluna “a gente vai conseguindo ir aprendendo a desenvolver esses textos” corrobora Fiad (2016), quando afirma que, de uma forma ou outra, os estudantes vão se acomodando às práticas típicas da esfera discursiva acadêmica. Todavia, é preciso pontuar que há uma distância entre “se acomodar” a uma prática e, de fato, apropriar-se de forma significativa desta com intuito de utilizá-la para satisfazer as necessidades languageiras, ou seja, alcançar o propósito comunicativo pretendido de forma intencional e adequada. Ainda que não exista um declínio no processo letramento, quando gêneros discursivos são analisados, torna-se possível compreender a natureza situada, institucionalizada e ideológica das práticas de letramento, bem como é facilitada a identificação dos critérios definidores dos gêneros, tais como função, forma e situacionalidade.

Nesse ponto, outro aspecto merece destaque, trata-se da constatação, por parte das estudantes, da ausência do retorno (correção, avaliação) dos textos produzidos. Tal inação é apontada no discurso enunciado por uma das estudantes, em tonalidades dialógicas que expressavam descontentamento, e vai de encontro a uma concepção de escrita compreendida como processo. Sob o prisma das atividades de feedback, é preciso recuperar a assertiva de Mendonça e Johnson (1994), que afirmam que

[...] a interação entre pares que é proporcionada pelas atividades de feedback permite que os alunos, ao se engajarem em uma conversa exploratória, construam o significado dentro do contexto da interação social enquanto testam e trabalham novas idéias, conjugando, assim, os aspectos cognitivos e sociais da linguagem (MENDONÇA; JOHNSON, 1994 apud SOARES, 2008, p. 83).

Considera-se que dar um retorno acerca das questões textuais influencia no desenvolvimento da consciência linguística, visto que o estudante consegue visualizar as questões apontadas no retorno, bem como compreender a escrita como um processo, que envolve leitura,

escrita e muita reescrita. Se não há retorno dos textos produzidos, como o estudante conseguirá verificar seu desenvolvimento na escrita? Como identificará pontos que podem ser revisados?

Na oitava questão: Cite dois pontos negativos, se houver, dessas práticas de escrita desses gêneros no contexto universitário, Luara consegue resumir as vozes de suas colegas, cujas apreciações valorativas pendem para o desconhecimento do gênero e para a crítica ao professor universitário no trabalho com gêneros discursivos acadêmicos: “Eu me senti um pouco perdida às vezes. Às vezes eu pensava que estava escrevendo um tipo de resumo, e não era aquele, acabava misturando resenha com resumo, e entregava, e não tinha correção”.

A dificuldade apresentada pelos alunos, e, às vezes, até pelo próprio professor – como enunciado anteriormente pelas alunas - em identificar as características dos gêneros discursivos pode ser relacionada à questão da metáfora dos gêneros trazida à tona por Bronkart (2006). Para o autor, os gêneros não são estanques e estão sempre em movimento perpétuo. O movimento perpétuo, referido pelo pesquisador, relaciona-se ao fato de que há sempre coerções e determinantes de ordem social, histórica, cultural que fazem com que, em diferentes momentos históricos, em diferentes culturas, alguns gêneros sejam mais relevantes, mais presentes que outros. Assim, entende-se também que as fronteiras desses gêneros, com esse movimento perpétuo, não são rígidas. Isso é importante para compreender as fronteiras, por exemplo, entre os gêneros resumo e resenha e, além disso, para ratificar a relevância da análise conjunta dos gêneros discursivos que integram as diversas áreas do conhecimento, a fim de identificar suas similaridades, até para, se necessário, alterá-las. Por isso, uma certa desorientação, como pontuado, às vezes, é comum para os próprios professores e professoras universitárias, que também estão em processo contínuo de formação.

Considerações finais

O acompanhamento etnográfico, de 2016 a 2019, da turma do curso de Pedagogia, composta por estudantes já docentes da educação básica, permitiu, numa abordagem qualitativo-interpretativista, identificar e analisar os desafios enfrentados por licenciandos de uma turma de Pedagogia vinculada ao Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) de uma universidade federal no que se refere às práticas de escrita experienciadas no curso, com base em suas apreciações valorativas, considerando o trabalho desenvolvido pelo

professor universitário. Verificou-se que tais práticas culminaram na produção de projetos de pesquisa e de trabalhos monográficos na relação dialógica-dialética orientadores-orientandos.

Ainda que acompanhadas por professores e professoras universitárias mais experientes, os quais transitam na esfera acadêmica produzindo leituras, escritas e comportamentos linguísticos típicos desse ambiente de trabalho, as estudantes demonstraram apreciações valorativas muito atinentes à insegurança de um não enquadramento em práticas discursivas já há muito sedimentadas e difíceis de transformar.

A naturalização das práticas de leitura e escrita, como ações aprendidas na educação básica e transferíveis a outras esferas discursivas, assim como a naturalização da própria linguagem levanta um alerta sobre a necessidade de maior debate, dentro das próprias instituições de ensino superior, sobre o ensino do ler-escrever na formação graduada, sobretudo quando se trata de formação para o trabalho no letramento de crianças, jovens e adultos, trabalho de professores e professoras que se formam em cursos de licenciatura, como o caso da Pedagogia.

Entender o trabalho com os gêneros discursivos nas salas de aula do ensino superior, em especial nos cursos de formação de professores, é compreender que: a) os textos acadêmicos têm centralidade nessa esfera, sim, e não dispensam a necessidade de criação de expedientes pedagógicos para seu ensino, o que é tarefa não só dos professores universitários, mas sim de toda a sua comunidade discursiva; b) os professores em formação são agentes de letramento nas escolas e não podem prescindir, por isso mesmo, da vivência de ler-escrever gêneros acadêmicos como produção/ transformação e compartilhamento do conhecimento.

A existência de “dimensões escondidas” (STREET, 2010) entre a solicitação e a produção de gêneros acadêmicos, como artigos, resenhas e projetos de pesquisa, enunciada nas apreciações valorativas coproduzidas nas três vídeo-gravações, mesmo que indiquem a aquisição de mais experiência com essa modalidade, e a pressuposição de que os estudantes não só devem conhecer como ainda dominar de antemão tais gêneros discursivos são dificultadores de vivências significativas de escrita e de uma formação que vise ao desenvolvimento da autonomia docente. Tais questões precisam ganhar espaço no debate sobre formação de professores no ensino superior.

É preciso ponderar e refletir muito sobre o tema em tela, acolhendo os estudantes, cujas práticas de leitura e escrita, ao ingressarem em cursos superiores, são ainda insuficientes no que se refere à madura produção intelectual brasileira. É preciso ainda buscar equilíbrio na análise do

trabalho com a linguagem desenvolvido por professoras e professores universitários, imiscuídos em atividades de pesquisa e gestão, e em suas decorrentes ações mais burocráticas, e em atividades de ensino e extensão, as quais costumam ter menos valor na concorrência a editais, em sentido estrito, e no status a que isso se refere.

As relações ideológicas, hierárquicas e de poder, argumento sustentado pelos estudos do letramento como basilares nas práticas de ler-escrever, são elementos, sem dúvida, decisivos nas histórias de letramentos de estudantes em formação universitária e, em especial, em formação para a docência. Não é possível, portanto, negar a indispensabilidade de estudos e debates menos velados sobre o ensino-aprendizagem do texto como responsabilidade e compromisso da comunidade acadêmica e, nela, de professoras e professores universitários, os quais precisam ganhar espaço em sua formação e em seu trabalho para o trato com os gêneros discursivos acadêmicos. Afinal não há prática acadêmica sem produção textual, sem leitura, sem escrita.

Referências

BAGNO, M.; RANGEL, E. Tarefas da educação linguística no Brasil. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 5, n. 1, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/LdCCsV35tZzGymcnq8DcW5p/?lang=pt>. Acesso em: 20 fev. 2020.

BRASIL. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial*, Brasília, 23 dez. 1996.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. 6 ed. São Paulo: Editora 34, 2011.

CAPES. *Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica*. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/parfor/parfor>. Acesso em: 15 maio 2019.

BRONCKART, J-P. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2006.

FERREIRA, L. S. Comunidade acadêmica: a orientação como interlocução e como trabalho pedagógico. *Acta Scientiarum*, Maringá, v. 39, n. 1, p. 103-111, jan./mar. 2017. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/27949/18021>. Acesso em: 3 maio 2020.

FIAD, R, S. Uma prática de letramento acadêmico sob análise. In: FIAD, R, S. (Org.). *Letramentos acadêmicos: contextos, práticas e percepções*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2016. p. 201-222.

FISCHER, A. *A construção de letramentos da esfera acadêmica*. 2007. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/89764>. Acesso em: 15 fev. 2022.

FISCHER, A.; PELANDRÉ, N. Letramentos acadêmicos e construção de sentidos nas leituras de um gênero. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 28, n. 2, 569-599, jul./dez. 2010. Disponível em: <file:///E:/Downloads/19963-Texto%20do%20Artigo-63491-1-10-20110714.pdf>. Acesso em: 2 fev. 2020.

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

GERALDI, J. W. *A aula como acontecimento*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

LEA, M.; STREET, B. Student writing in higher education: an academic literacies approach. *Studies in Higher Education*, Inglaterra, v. 23, Issue 2, p. 157, jun. 1998. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03075079812331380364>. Acesso em: 20 maio 2022.

LILLIS, T. Whose “Common Sense”? Essayist literacy and the institutional practice of mystery. In: JONES, Carys; TURNER, J.; STREET, B. V. (Orgs.). *Students writing in the university: cultural and epistemological issues*. Amsterdam: John Benjamins, 1999.

MARINHO, M. A escrita nas práticas de letramento acadêmico. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 363-386, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/447V3NsPPCpdQNBfgLdd8n/?lang=pt>. Acesso em: 12 set. 2022.

RODRIGUES, J. do N.; RANGEL, M. Os desafios da escrita para licenciandos de pedagogia: apreciações valorativas sobre o ensino de gêneros discursivos acadêmicos. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, v. 19, n. 1, p. 26-52, 2018. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/les/article/view/10880/9546>. Acesso em: 2 out. 2021.

SOARES, D. de A. A revisão colaborativa e a produção textual em língua inglesa: o ponto de vista do aprendiz. *Cadernos do IL*, Porto Alegre, n. 36, jun. 2008. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/cadernosdoil/article/view/18915/11013>. Acesso em: 2 set. 2022.

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

STREET, B. Dimensões “escondidas” na escrita de artigos acadêmicos. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 28, n. 2, p. 541-567, jul./dez. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2010v28n2p541/18448>. Acesso em: 2 out. 2022.

VIANNA, C. A. D.; SITO, L.; VALSECHI, M. C.; PEREIRA, S. L. Do letramento aos letramentos: desafios na aproximação entre letramento acadêmico e letramento do professor. In: KLEIMAN, A. B.; ASSIS, J. A. (Orgs.). *Significados e ressignificações do letramento: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016. p. 27-59.

VOLÓCHINOV, V. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Tradução de Sheila Grilo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.