

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

IZABELA PEREIRA DE FRAGA

LETRAMENTOS ACADÊMICOS NO CURSO DE PEDAGOGIA:
um olhar sobre orientações e práticas sociais de leitura na sala de aula

Recife

2020

IZABELA PEREIRA DE FRAGA

LETRAMENTOS ACADÊMICOS NO CURSO DE PEDAGOGIA:
um olhar sobre orientações e práticas sociais de leitura na sala de aula

Recife
2020

IZABELA PEREIRA DE FRAGA

LETRAMENTOS ACADÊMICOS NO CURSO DE PEDAGOGIA:
um olhar sobre orientações e práticas sociais de leitura na sala de aula

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, Linha de Pesquisa Educação e Linguagem, do Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Área de Concentração: Educação

Orientadora: Profa. Dra. Maria Lúcia Ferreira de Figueirêdo Barbosa

Recife
2020

Catálogo na fonte
Bibliotecário Danilo Leão, CRB-4/2213

F8111 Fraga, Izabela Pereira de.
Letramentos acadêmicos no curso de pedagogia: um olhar sobre orientações e práticas sociais de leitura na sala de aula / Izabela Pereira de Fraga. – Recife, 2020.
126 f.

Orientadora: Maria Lúcia Ferreira de Figueirêdo Barbosa.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE.
Programa de Pós-graduação em Educação, 2020.
Inclui Referências e Apêndices.

1. Pedagogia. 2. Práticas de leitura. 3. Letramentos acadêmicos. 4. UFPE - Pós-graduação. I. Barbosa, Maria Lúcia Ferreira de Figueirêdo. (Orientadora). II. Título.

370 (23. ed.) UFPE (CE2021-017)

IZABELA PEREIRA DE FRAGA

LETRAMENTOS ACADÊMICOS NO CURSO DE PEDAGOGIA:

um olhar sobre orientações e práticas sociais de leitura na sala de aula

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, Linha de Pesquisa Educação e Linguagem, do Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Área de Concentração: Educação

Aprovada por videoconferência em: 30/11/2020.

Banca Examinadora

Prof.^a Dr.^a Maria Lúcia Ferreira de Figueirêdo Barbosa (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco
[Participação por videoconferência]

Prof.^a Dr.^a Vicentina Maria Ramires Borba (Examinadora Externa)
Universidade Federal Rural de Pernambuco
[Participação por videoconferência]

Prof.^a Dr.^a Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo (Examinadora Interna)
Universidade Federal de São João Del-Rei
[Participação por videoconferência]

À minha mãe, Dalva Maria Pereira de Fraga
(*in memoriam*), a menina mais forte, pelo amor
descomunal. Deus seja eternamente louvado!

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, pelos momentos de refúgio e encantamento nesta etapa educacional e profissional.

À minha família, Dalva (mãe, *in memoriam*), Dorgival (pai) e Bettuse (irmã), por suportarem meus sentimentos nos momentos de dedicação a este trabalho. À minha irmã, pelo especial apoio na transcrição de entrevistas.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), pela concessão de bolsa de pesquisa fundamental a este estudo.

À Profa. Dra. Maria Lúcia Ferreira de Figueirêdo Barbosa, minha orientadora, pelas contribuições sempre permeadas de tranquilidade e flexibilidade na condução desta pesquisa.

À Profa. Dra. Vicentina Maria Ramires Borba, pelas recomendações de leitura, pelas importantes observações a este trabalho na qualificação e pela elevada vibração com que sempre acolhe meus processos e conquistas.

À Profa. Dra. Maria do Socorro de Alencar Nunes Macedo, pela valiosa sensibilidade às minhas inquietações e angústias inerentes a esta pesquisa e pelo direcionamento preciso à melhoria deste trabalho.

Às minhas informantes (alunas e professora) do 9º período diurno do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco (2019.1), pelo acesso e colaboração a esta pesquisa.

Ao Prof. Dr. Jorge Luís Lira, meu ex-professor na UFRPE e grande amigo, por ver em mim a disposição para a pesquisa desde a graduação, por incentivar-me e apoiar-me na seleção de mestrado e na condução de mais esta importante conquista.

Ao Prof. Me. Álvaro Duarte, meu grande parceiro na pós-graduação, pelas valiosíssimas revisões e interlocuções na feitura deste trabalho. Obrigada por me ensinar tanto com seu exemplo de condução de pesquisa, por compreender meus sentimentos de pesquisadora iniciante e por me incentivar nos momentos mais críticos.

Ao Prof. Dr. Clecio Bunzen, pela gentileza de contribuir com indicações de leitura, pelas escutas e conselhos em algumas de minhas inquietações de pesquisa.

Aos meus queridos amigos Andreia Alcântara, Eudes Gomes, Patrícia Fernandes e Soraya Pedrosa, pelo apoio moral, pelo compartilhamento de experiências e sentimentos envolvidos nesta pesquisa. Também pelo empréstimo de livros e demais referências de leituras e pelo auxílio no planejamento e revisão deste texto.

Às minhas amigas Mikaela Almeida e Rebeca Cantalupo e à minha prima Stephany Brilhante, pela escuta e pelo apoio moral na minha caminhada de (re)construção identitária fundamental a mais esta etapa de vida.

RESUMO

A presente pesquisa teve por objetivo compreender as orientações docentes para as práticas de letramentos acadêmicos, com ênfase na leitura, em disciplina de Pedagogia da UFPE. Como objetivos específicos, buscamos identificar que textos/gêneros a professora seleciona; identificar que concepções de língua e leitura subjazem à prática pedagógica; e verificar o modelo de letramento acadêmico desenvolvido pela docente. Realizamos uma pesquisa de inspiração etnográfica e fundamentamo-nos nas categorias: *concepções de língua e de leitura* (BAKHTIN, 1997; BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009; GERALDI, 2006; MARCHUSCHI, 2008; KOCH, 2009; FUZA, OHUSCHI, MENEGASSI, 2011; DUARTE, 2014); *representações sociais do professor* (KLEIMAN, 2006); *trabalho com gêneros no Ensino Superior* (MOTTA-ROTH, 2008; RAMIRES, 2008); e *modelos de letramentos acadêmicos* (LEA & STREET, 2014). Como resultados, a professora seleciona artigos científicos, livro completo, capítulo de livro, unidade de caderno de estudos, resenha e esquemas. Manifesta predominantemente a concepção de língua como instrumento de comunicação, a socialização acadêmica como modelo de letramento acadêmico, além de representar-se socialmente como mediadora das leituras. Isso permite-nos considerar que a professora intenciona que as alunas desenvolvam práticas de leitura significativas e orientadas para a escrita, não apenas para a disciplina, mas em demais eventos científicos e no TCC.

Palavras-chave: Letramentos acadêmicos. Orientações de Leitura. Pedagogia. Concepções de Linguagem. Modelos de Letramentos Acadêmicos.

ABSTRACT

This research aimed to understand the teaching guidelines for academic literacy practices, with an emphasis on reading, in the Pedagogy discipline at UFPE. As specific objectives, we seek to identify which texts / genres the teacher selects; identify which conceptions of language and reading underlie pedagogical practice; and verify the academic literacy model developed by the teacher. We conducted an ethnographic-inspired research and were based on the following categories: conceptions of language and reading (BAKHTIN, 1997; BAKHTIN / VOLOCHÍNOV, 2009; GERALDI, 2006; MARCHUSCHI, 2008; KOCH, 2009; FUZA, OHUSCHI, MENEGASSI, 2011; DUARTE, 2014); social representations of the teacher (KLEIMAN, 2006); gender work in Higher Education (MOTTA-ROTH, 2008; RAMIRES, 2008); and academic literacy models (LEA & STREET, 2014). As a result, the teacher selects scientific articles, complete book, book chapter, study unit, review and diagrams. It predominantly manifests the concept of language as a communication tool, academic socialization as a model of academic literacy, in addition to representing itself socially as a mediator of readings. This allows us to consider that the teacher intends that the students develop meaningful reading practices and oriented towards writing, not only for the discipline, but in other scientific events and in the TCC.

Keywords: Academic literacies. Reading Guidelines. Pedagogy. Language conceptions. Academic Literature Models.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Trecho do PCC do Curso de Pedagogia da UFPE (Perfil 1322-1/2007)	67
Figura 2 - Ementa e Objetivos no PCC de PEB (Perfil 1322-1).....	77
Figura 3 - Metodologia do Ensino no PCC de PEB	78
Figura 4 - Metodologia de Avaliação no PCC de PEB.....	78
Figura 5 - Cronograma de Atividades de PEB (2019.1).....	80
Figura 6 - Critérios de Avaliação de PEB no Cronograma.....	81
Figura 7 - Compartilhamento do livro completo via WhatsApp	89
Figura 8 - Link com o primeiro texto da disciplina via WhatsApp	90
Figura 9 - Colaboração das alunas no grupo de WhatsApp.....	90
Figura 10 - Introdução do Texto 1	94
Figura 11 - Modelo de fichamento completo para o seminário em grupo.....	104

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Síntese das contribuições dos estudos de gêneros	32
Quadro 2 - Síntese das propostas da Pedagogia de Redação Acadêmica	34
Quadro 3 - Paradigmas de Letramento e Modelos de Letramentos Acadêmicos	43
Quadro 4 - Perfil das Alunas Informantes das Rodas de Conversa	71
Quadro 5 - Esquema de Organização para o Seminário em Grupo	100

LISTA DE SIGLAS

NLS	<i>News Literacy Studies</i>
PCC	Programa de Componente Curricular
PEB	Política Educacional Brasileira
PPGEdu	Programa de Pós-graduação em Educação
PPGL	Programa de Pós-graduação em Letras
LA	Letramentos Acadêmicos
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFRPE	Universidade Federal Rural de Pernambuco

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	20
2.1 CONCEPÇÕES DE LÍNGUA E LEITURA	20
2.1.1 Concepções de língua e seus correlatos (sujeito, texto, leitura e escrita)	20
2.1.2 Abordagens de gêneros acadêmicos no Ensino Superior	31
2.2 LETRAMENTOS ACADÊMICOS: INTERFACES COM OS NLS	36
2.2.1 Os NLS e o conceito de letramento(s)	37
2.2.2 Letramentos acadêmicos	40
2.3 LETRAMENTOS ACADÊMICOS EM PEDAGOGIA	52
3 METODOLOGIA	60
3.1 OPÇÕES METODOLÓGICAS	60
3.2 CONTEXTO DA PESQUISA	65
4 RESULTADOS E DISCUSSÕES	76
4.1 ANÁLISE DO PCC E DO CRONOGRAMA DE ATIVIDADES DE PEB	76
4.2 ANÁLISE DAS ORIENTAÇÕES EM SALA DE AULA DE PEB	81
CONSIDERAÇÕES FINAIS	106
REFERÊNCIAS	110
APÊNDICE A – TCLE DA DOCENTE	117
APÊNDICE B – TCLE DA DISCENTE	118
ANEXO A – PROGRAMA DE COMPONENTE CURRICULAR DA DISCIPLINA	119
ANEXO B – CRONOGRAMA DA DISCIPLINA	122
ANEXO C – ORIENTAÇÕES PARA OS SEMINÁRIOS	126

1 INTRODUÇÃO

As interações da vida contemporânea são, predominantemente, mediadas pelas práticas sociais de leitura e escrita, também chamadas de *práticas de letramento*. Essas atividades abrangem desde eventos do cotidiano, como as conversas de WhatsApp, até práticas mais reguladas e socialmente legitimadas por grupos e instituições que gozam de poder e autoridade na sociedade, como as do âmbito acadêmico. Neste último contexto, não raro, escutamos informalmente, e lemos em pesquisas sobre o assunto, grande descontentamento de professores de Ensino Superior com a leitura e a escrita dos alunos em suas disciplinas (BEZERRA, 2012; MACEDO & NEVES-JÚNIOR, 2016; MELLO, 2017; BULHÕES, 2017; SOUSA, 2018).

Os apontamentos dos docentes são variados, contemplando queixas mais concentradas na superfície textual, como o desconhecimento de regras gramaticais e de pontuação, passando pela falta de domínio dos gêneros textuais até problemas/dificuldades de manifestar autoria e crítica intelectual. Isso nos leva a pensar como esses professores lidam com as intrínsecas demandas de, por um lado, ensinar os conteúdos curriculares das suas disciplinas, e, por outro, orientar os alunos para as inerentes práticas de letramentos no Ensino Superior.

A literatura aponta que o interesse pelos letramentos acadêmicos, aqui compreendidos como práticas sociais e situadas de leitura e escrita típicas do contexto universitário, surgiu em fins de 1960 no âmbito internacional e dos anos 2000 no contexto brasileiro. Compreender como estudantes lidam com demandas de leitura e escrita acadêmicas e de que maneira professores de Ensino Superior contribuem para instruí-los sobre essas práticas são preocupações centrais que permeiam o campo, especialmente em virtude da democratização e internacionalização do Ensino Superior e seu conseqüente acesso por grupos minoritários (FISCHER, 2007; LEA & STREET, 2014; OLIVEIRA, 2017; SILVA, 2014; SANTOS, 2019).

Ambos os cenários, nacional e internacional, entendem a leitura e a escrita como práticas sociais — legado da perspectiva sociocultural dos *News Literacy Studies* (HEATH, 1982; STREET, 1984). Privilegiam como abordagem teórico-metodológica a etnografia, pois buscam compreender microprocessos e subjetividades nas práticas de letramento. Assim, consideram crenças, valores, produções de sentido e relações de poder e autoridade que justifiquem o raciocínio e a ação dos sujeitos na lida com os modos de ser, fazer, estar, ler e escrever na academia (FISCHER, 2007). Também têm por objetivo político-pedagógico amplo combater o discurso do déficit de letramento (FISCHER, 2007; LEA & STREET, 2014), segundo o qual as dificuldades de leitura e escrita dos alunos no Ensino Superior — e, em decorrência disso,

muitas de suas situações de fracasso acadêmico — advêm de “deficiências” herdadas da Educação Básica¹.

Pioneiros no assunto e contrários à naturalização dessa crença deficitária, Mary Lea e Brian Street (2014), em revisão aos primeiros estudos que desenvolveram sobre os letramentos acadêmicos na década de 1990², reafirmam os padrões com os quais as instituições ainda operam para auxiliar os estudantes diante dessa realidade:

Até o momento, tanto em nível universitário quanto em nível fundamental e médio, os modelos de *habilidades* [com foco no domínio linguístico, como aspectos gramaticais, pontuação, etc.] e de *socialização acadêmica* [com foco na aculturação dos alunos por meio da reprodução de regras discursivas e estruturais de gêneros acadêmicos] têm guiado o desenvolvimento de currículos, de práticas didáticas, bem como de pesquisas (LEA & STREET, 2014, p. 479, grifo nosso).

Essa predominância dos modelos de *habilidades* e de *socialização acadêmica* em relação ao modelo de *letramentos acadêmicos* (LA) por eles propostos — este com foco na instrução explícita aos alunos sobre os gêneros e discursos dessa esfera de maneira articulada à sua imersão cultural em práticas sociais reais de leitura e escrita na universidade — revela desconhecimento ou dificuldade dos professores em trabalhar segundo o modelo de LA.

A tese de Fischer (2007), um dos trabalhos seminais dos estudos sobre letramentos acadêmicos no Brasil, buscou apresentar alternativas com base no modelo de LA, também como contra-argumento ao discurso do déficit de letramento. Ao analisar a constituição acadêmica letrada de alunos ingressos no primeiro ano do curso de Letras da Unifebe (Brusque - SC), a autora assevera a importância de que investigar os letramentos acadêmicos nessa perspectiva significa compreender, para além *do que é ensinado, como se dá* a orientação para o letramento:

Em defesa à necessidade de situar contextualmente as formas de participação de alunos na esfera acadêmica, sejam elas indicadoras de dificuldades, angústias, anseios, dúvidas, contestações, aceitações, satisfações etc., esta tese

¹ Por meio desse discurso, instituições e agentes responsáveis (universidades, professores, etc.) acabam por se eximir da tarefa de orientar os alunos sobre as práticas de letramento nessa esfera e, quase sempre, por atribuir aos profissionais de anos escolares anteriores tal responsabilidade. Essa “ciranda de busca por culpados” é comum, inclusive, nos diferentes anos do Ensino Fundamental e Médio, num ciclo de retornos que chega à Educação Infantil e mesmo à família (GERALDI, 2010, p. 33).

² À época, os autores sugeriram uma nova abordagem com o intuito de compreender a escrita e o letramento de graduandos numa perspectiva sociocultural, de forma a desafiar o discurso do déficit. Identificaram três padrões de mediação usados pelos professores de Ensino Superior para subsidiar os alunos em suas práticas de letramentos acadêmicos em duas universidades do Reino Unido. Categorizaram tais padrões em dois modelos (o de *habilidades de estudo* e o de *socialização acadêmica*, propondo mais um alternativo (o modelo de *Letramentos Acadêmicos*), compreendendo-os como complementares. Esses modelos serão detalhados em nossa seção teórica, servindo como fundamento para nossas análises.

tem o intuito de se distanciar do mito da naturalização dos problemas, gerador de comodismo. [...] compartilho da constatação de que muitos alunos universitários, rotulados pelo discurso da crise de letramento, não tiveram oportunidades de conhecer, compreender e usar este tipo de letramento, o qual simboliza uma forte marcação de poder na sociedade. Esses alunos ingressos na esfera acadêmica apresentam, segundo Boiarsky (2003), incompreensão dos valores desta comunidade social — conhecimentos, atitudes, habilidades, traços de personalidade — referenciados como essenciais para dela participarem. Em consequência, estes alunos mais se consideram *outsiders* do que *insiders* (cf. GEE, 2001) na esfera acadêmica, por viverem um conflito muito forte entre quem são e quem são solicitados a ser nesta esfera (FISCHER, 2007, p. 19-20, grifo da autora).

Nesse entendimento, concordamos com Dionísio e Fischer (2010, p. 297) ao ressaltarem ser fundamental investigar concepções subjacentes à prática pedagógica nessa esfera, de modo a compreender “[...] se as condições investigadas estarão de facto a criar condições para os estudantes serem identificados e se identificarem como membros efectivos de um grupo, o da comunidade discursiva onde têm de ser bem-sucedidos”.

O trabalho de Macedo & Neves-Júnior (2016), uma etnografia desenvolvida com licenciandos de Geografia, sinaliza estratégias do professor para lidar com práticas de letramento em sala de aula. Chama a atenção o que parece ser um limbo entre o discurso do déficit e a tentativa de desenvolver nos alunos habilidades letradas adequadas ao universo acadêmico. O professor age segundo o que julga possível e interessante, a fim de atender às *necessidades da aula* (conteúdo curricular) e *dos discentes* (práticas de letramentos).

Esse posicionamento docente também é mostrado na tese de Mello (2017), ao investigar as principais ações desenvolvidas que promovem o letramento acadêmico no curso de Pedagogia da Universidade Federal Fluminense (UFF). A autora constatou que duas professoras, com formação inicial em Psicologia e em Economia e Psicologia, reconheciam suas limitações para essa instrução — segundo elas, por não possuírem formação específica em Letras — e a importância desse profissional para auxiliar os discentes no curso. Mello (2017) cita como método das professoras a rememoração de estratégias desenvolvidas por elas quando graduandas, de modo a instruir e tranquilizar os discentes pela mobilização de aspectos afetivos da relação professor-aluno.

Essas pesquisas, e certamente tantas outras, relevam certa consciência dos docentes sobre a necessidade de instruir os graduandos, atitude que os distancia um pouco do mero discurso do déficit. Entretanto, despertam a atenção para uma suposta crença de que essa orientação mais consistente caberia a professores formados na grande área de Linguagem. A respeito disso, cabe nosso posicionamento, pois atribuir a tais docentes essa responsabilidade

parece-nos pernicioso. Primeiro pela limitação de profissionais que atendam a essa demanda em todos os cursos e em todas as áreas. Depois, mas não somente por essas questões, por defendermos que a avaliação — seja com nota, conceito ou outro tipo de parâmetro/critério/método — é resultado do processo de ensino e aprendizagem, sendo o justo — inclusive, no sentido estrito de justiça e de direito garantido pela judicialização da Educação —, ser cobrado do aluno apenas aquilo que foi efetivamente ensinado (VARJAL, 2014, 2016).

Diante disso, acreditamos que os professores universitários — já tendo lastro teórico-prático enquanto estudantes que foram e profissionais que ora são nesse contexto — *devem* auxiliar os alunos a compreender como a comunidade acadêmica e suas práticas funcionam, independentemente de sua formação inicial e área de atuação, pois são agentes nessa esfera de comunicação humana (BAKTHIN, [1979] 1997). Nesse sentido, também concordamos com Geraldi ao afirmar que

Antes de qualquer consideração específica sobre a atividade de sala de aula, é preciso que se tenha presente que toda e qualquer metodologia de ensino articula uma *opção política* — que envolve uma *teoria de compreensão e interpretação* da realidade — com os mecanismos utilizados em sala de aula. Assim, os conteúdos ensinados, o enfoque que se dá a eles, as estratégias de trabalho com os alunos, a bibliografia utilizada, o sistema de avaliação, o relacionamento com os alunos, tudo corresponderá, nas atividades concretas de sala de aula, ao caminho por que optamos (GERALDI, 2006, p. 40-41, grifo nosso).

Ao mesmo tempo, destacamos que um necessário olhar etnográfico sobre práticas de letramentos acadêmicos requer deslocamentos epistemológicos que privilegiem atitudes investigativas de compreensão das subjetividades e que, portanto, rejeitem julgamentos apriorísticos e descrições negativas de outras culturas (STREET, 2010, p. 35). Por isso, reforçamos as colocações de Street (2010, p. 44), quando explica que é fundamental entender o lugar do outro, donde “[...] precisamos ir além e começar a perguntar: ‘Que outras categorias podem existir para se entender o mundo e estar no mundo?’”. Isto é, como os professores de Ensino Superior orientam as práticas de letramento em suas disciplinas e que sentidos lhes atribuem acreditando estar contribuindo para a formação dos alunos nessas práticas acadêmicas?

Longe de responsabilizar plenamente os docentes pelo desempenho dos alunos, defendemos que esta investigação

[...] auxilia pensar sobre os tipos de letramentos que tentam produzir, construir através de suas escolhas didáticas e programas. Isso implica estudar *salas de aula como lugares sociais e culturais onde práticas particulares contam como um bom trabalho*, na ação de questionar quais textos, formas de falar, ler,

escrever e comportar-se são privilegiados e por quê (FISCHER, 2007, p. 45, grifo da autora).

Do ponto de vista acadêmico, a importância desta pesquisa reside num conjunto de lacunas observadas pelas pesquisas do campo. A literatura sobre letramentos acadêmicos aponta que todo esse período, nos contextos internacional e nacional, apresenta uma predominância de investigações com os seguintes aspectos: a) estudos situados em disciplinas, em diferentes áreas e cursos, que têm por objeto de estudo central a *escrita* acadêmica — por exemplo, Inglês para Fins Acadêmicos, Leitura e Produção Textual, Português Instrumental, Leitura e Produção de Textos Acadêmicos, Trabalho de Conclusão de Curso e, em alguns casos, Metodologia da Pesquisa e disciplinas afins; e b) investigações com enfoque nos processos de *construção textual escrita* dos alunos dos *primeiros períodos da graduação*, especialmente dos *curso de Letras*.

Observamos, desde a gênese dos estudos nesse campo, maior privilégio dado à escrita nas investigações se comparado a atenção à leitura. Supostamente, subjazendo aí mais foco no resultado do aluno (produção escrita) ao final dos processos do que nas orientações de leitura dadas pelo professor para que essa produção atenda às exigências acadêmicas. Reconhecemos também a existência dessas disciplinas específicas como mais uma das facetas do discurso do déficit. A crença na remediação das dificuldades dos alunos por meio de estratégias pedagógicas puramente linguísticas e de domínio de gêneros, a serem trabalhadas nessas disciplinas já incorporadas ao currículo de muitos cursos com esse intuito, parece-nos ingênua. Como bem alerta Santos (2019, p. 86):

Muitas instituições fazem crer que o problema da escrita e/ou compreensão dos alunos será rapidamente resolvido por meio de cursos que tratem dos gêneros típicos deste ambiente, ou mesmo da disponibilização de manuais que visem orientar a escrita aos moldes da academia.

Não será uma disciplina específica sobre leitura e escrita que dará conta das instruções para as situadas e variadas demandas que o aluno vivenciará na academia (STREET, 2010). A apropriação de gêneros e de formas de agir no espaço acadêmico resulta da imersão dos sujeitos nas práticas de letramento efetivas, inclusive não só ao longo do curso, mas também considerando sua interseção em práticas de letramentos outras, como familiares, religiosas, do trabalho/estágio, etc. (BAKHTIN, [1979] 1997; STREET, 2010).

Nesta investigação, acreditamos, fundamentalmente, que as práticas de letramento envolvem a leitura, a escrita e a oralidade de maneira interligada, viabilizando o objetivo maior

da interação social humana (MARINHO, 2010; VIANNA ET AL, 2016; FIAD, 2016). Entendemos também que toda e qualquer pesquisa é sempre uma das perspectivas, entre outras possíveis, de tentar compreender/explicar fenômenos, demandando recortes. Por isso, esta pesquisa volta-se a duas lacunas ainda percebidas na literatura: (1) como se dão as *orientações para a leitura e o letramento* no âmbito acadêmico (2) por *professores de demais áreas de conhecimento em disciplinas que não tenham por objeto de estudo central as práticas de leitura e escrita acadêmica*.

Para além dos expostos sobre a literatura, é necessário também apontar outras especificidades que me levaram a situar esta investigação no contexto da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Sou oriunda da Licenciatura em Letras Português e Espanhol da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) e, no contexto de uma disciplina do Programa de Pós-graduação em Letras da UFPE (PPGL/UFPE), da qual participei como aluna especial (graduada), fui solicitada a fazer uma resenha sobre um dos livros selecionados para a leitura, como atividade avaliativa. O professor requereu a atividade sem instruir os alunos sobre o que seria o gênero resenha, muito provavelmente crendo ser dispensável, visto pressupor-se que os estudantes já tivessem escrito/lido esse gênero ao longo da graduação.

Na devolutiva da atividade, o professor leu, em voz alta, justificando, pelos movimentos retóricos e estrutura do gênero, a minha resenha como a que havia atendido às suas expectativas. A turma quis saber da autoria e, sendo esta revelada pelo docente, muitos colegas pediram-me meu texto como modelo de resenha a ser seguido. Desse evento, acessei algumas angústias, crenças e percepções de identidades e relações de poder, relatadas de memória pelos colegas, que apontavam a falta de instrução sobre alguns gêneros acadêmicos na graduação e na pós-graduação como motivo de não atingirem à demanda do professor. Daí montei meu projeto de mestrado inicial com a preocupação de perceber como os estudantes lidam com as práticas de letramentos na graduação.

Escolhi fazer minha seleção de mestrado na Pós-graduação em Educação da UFPE (PPGEdu/UFPE) por, naquele momento, entender que meu interesse não se tratava primordialmente do domínio de conhecimentos linguísticos por parte dos alunos e do ensino dessas questões por parte do professor. Minha grande inquietação era compreender práticas de letramentos acadêmicos, as quais necessariamente envolvem aspectos subjetivos, para além do plano linguístico, como sentimentos, crenças, valores, sentidos, relações de poder e autoridade por meio da leitura e da escrita. Foi na literatura sobre os *News Literacy Studies* e os Letramentos Acadêmicos que encontrei fundamentos e investigações que tinham interesses semelhantes aos meus.

Já mestrandando, escolhi o curso de Pedagogia da UFPE por ser o único na área de Humanidades cujo perfil curricular vigente (Perfil 1322-1/2007) não oferecia disciplinas específicas para reflexão sobre escrita/leitura acadêmica. Também, em atenção às lacunas da literatura no que diz respeito a pesquisas com alunos em final de curso, observei, no Programa de Componente Curricular, que havia uma disciplina no 9º período que privilegiava o uso de gêneros organizadores de práticas de leitura (fichamentos, resumos, sínteses, esquemas) como objeto de avaliação. Essa realidade, associada a outros critérios apresentados na seção metodológica, mostrou-se, então, favorável a este estudo.

Cabe também apontar que o projeto de investigação inicial tinha por objetivo geral compreender como os alunos lidam com as práticas de letramento a fim de dar-lhes voz e entender subjetividades como crenças, sentimentos e sentidos envolvidos nessas práticas. Entretanto, como é comum às pesquisas de inspiração etnográfica, o campo é que mostra os fenômenos que se fazem mais relevantes no momento da imersão, ocorrendo as escolhas finais *a posteriori* (ANDRÉ, 2009; GREEN, DIXON, ZAHARLICK, 2005). Como pesquisadora iniciante, inclusive nessa abordagem teórico-metodológica, a forma como os dados foram coletados também me levaram a priorizar as orientações de leitura da professora, e não apenas a perspectiva dos alunos sobre as práticas de letramento na disciplina, assim justificando a mudança de perspectiva frente ao projeto inicial.

Tais aspectos acima expostos levaram-me à seguinte pergunta de pesquisa: como uma professora de Ensino Superior orienta práticas de letramentos acadêmicos com ênfase na leitura de textos/gêneros em sua disciplina? Este estudo teve por objetivo geral compreender as orientações para as práticas de letramentos acadêmicos com ênfase na leitura de textos/gêneros do 9º período diurno do curso de Pedagogia da UFPE, no primeiro semestre de 2019. Para tanto, teve como objetivos específicos:

- a) identificar que textos/gêneros a professora seleciona para leitura;
- b) identificar que concepções de língua e leitura predominam como padrão dessa prática pedagógica; e
- c) verificar o modelo de letramento acadêmico desenvolvido predominantemente pela docente frente às suas orientações de leitura.

Este estudo está dividido em cinco seções, além desta introdução. Na primeira seção, discorreremos sobre as concepções de língua e de *leitura* com base em Bakhtin (1997), Bakhtin/Volochínov (2009), Geraldi (2006), Marchuschi (2008), Koch (2009), Fuza, Ohuschi,

Menegassi (2011) e Duarte (2014); de *representações sociais do professor* de Kleiman (2006); e do *trabalho com gêneros no Ensino Superior* de Motta-Roth (2008) e Ramires (2008).

Na segunda seção, primeiramente, fazemos uma breve contextualização histórica da noção de *letramentos* e de seus construtos teóricos correlatos (*eventos e práticas de letramento*), surgidos no seio do paradigma sociocultural dos *News Literacy Studies* (HEAT, 1982; STREET, 1984, 2009, 2010; MARINHO, 2010). Depois, adentramos especificamente nos estudos do campo dos *letramentos acadêmicos*, apresentando seus motivadores investigativos, conceitos fundamentais, bem como os modelos de letramentos acadêmicos com que nos fundamentamos para as análises desta pesquisa (LEA & STREET, 2014; FISCHER, 2007; VIANNA ET AL, 2016; STREET, 2017). Em seguida, trazemos uma revisão de teses e dissertações sobre a temática no contexto de cursos de Pedagogia publicadas nos últimos três anos.

Na terceira seção, são expostas as escolhas teórico-metodológicas adotadas para esta pesquisa de inspiração etnográfica em Educação (ANDRÉ, 2009). Primeiramente, especificando sua abordagem, método, modelo e tipo de maneira mais ampla (BAUER & GASKEEL, 2008; STREET, 2010; MOTTA-ROTH & HENDGES, 2010). Depois, contextualizando e justificando os critérios e processos de escolha do campo, da população e das amostras de dados, bem como as técnicas e os instrumentos de coleta de dados e as categorias de análise utilizadas para o seu tratamento.

Na quarta seção, são apresentados os resultados e discussões com base na literatura teórica e a metodologia acima apontadas. E, por fim, são expostas as considerações sobre a experiência investigativa e sugestões para pesquisas futuras. Acreditamos, assim, contribuir com dados e reflexões que promovam melhorias para a comunidade acadêmica e, em consequência, para a sociedade, de forma mais ampla.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 CONCEPÇÕES DE LÍNGUA E LEITURA

Os professores da Educação Básica e do Ensino Superior tecem escolhas pedagógicas tendo em vista, a princípio, promover a compreensão dos conteúdos fundamentais à formação dos alunos. Atréadas a esse objetivo, estão as condições oferecidas para as práticas sociais de leitura, escrita e oralidade inerentes a essa aprendizagem, o que repercute nas atitudes, relações sociais e sentidos que os alunos atribuem a essas práticas e ao conteúdo estudado (GERALDI, 2006). Tais escolhas dizem da(s) *concepção(ões) de língua* com que os docentes operam, ainda que não haja uma adoção consciente. Também, dessas formas como alunos e professores concebem essas práticas mediadoras deles entre si e deles com a realidade, derivam concepções outras, como as de *sujeito, texto, leitura e escrita*.

Nesta seção, apresentaremos uma síntese dos fundamentos dessas concepções, porque acreditamos que estão subjacentes às maneiras como os professores conduzem as práticas de letramentos acadêmicos em sala de aula, independentemente de qual seja o curso de formação do Ensino Superior. Mais especificamente, para esta pesquisa, observá-las pode ajudar-nos a compreender *como e por que* uma professora do curso de Pedagogia da UFPE orienta práticas de letramentos em sua disciplina e, de forma mais ampla, *se e de que* maneira também contribui para a constituição acadêmica letrada dos seus alunos.

2.1.1 Concepções de língua e seus correlatos (sujeito, texto, leitura e escrita)

É consenso, na literatura da linguística teórica, que três definições de língua são vigentes no curso dos estudos linguísticos (BAKHTIN, 1997; WEEDWOOD, 2002; MARCUSCHI, 2008; KOCH & ELIAS, 2009). Também, segundo a literatura da Linguística Aplicada (GERALDI, 2006; FUZA, OHUSCHI, MENEGASSI, 2011; DUARTE, 2014), tais perspectivas teóricas foram tomadas de empréstimo e guiam práticas pedagógicas de ensino de língua na Educação Básica. Essas definições fundamentam as noções de *sujeito, texto, leitura e escrita* com as quais os estudantes são orientados a atuar na escola, e a memória dessa aprendizagem pode, reciprocamente, influenciar na maneira como os indivíduos lidam com as demandas das outras esferas da sociedade. Por isso, servem também de esteio para o

entendimento de como docentes e discentes mobilizam as práticas sociais de leitura e escrita no Ensino Superior.

Observar essas concepções requer um breve retorno às ideias sobre os estudos linguísticos a partir do estatuto da Linguística enquanto ciência, isto é, a partir do século XX. Períodos anteriores certamente foram permeados de fases especulativas e investigativas sobre os fenômenos das línguas, pois como traz Weedwood (2002, p. 16):

[...] as pessoas vêm estudando a linguagem desde a invenção da escrita e, sem dúvida, muito antes disso também. Como em tantos outros campos, o uso e, em seguida, o estudo da língua com finalidades práticas precedeu o processo de reflexão de análise científica.

Entretanto, é com as notáveis contribuições de Ferdinand Saussure, de Noam Chomsky e Mikhail Bakhtin sobre o que é língua, dentro de um enquadramento científico, portanto, que podemos compreender melhor o raciocínio de cada concepção.

A primeira perspectiva define língua como *expressão do pensamento*. Defende que a língua externaliza o raciocínio dos indivíduos, representando sua visão de mundo, como num processo de correspondência. Remonta aos estudos linguísticos tradicionais (gregos e romanos), que instauram a noção de certo e errado no uso da língua (FUZA, OHUSCHI, MENEGASSI, 2011, p. 481; BAGNO, 2012). Mas também é fortemente influenciada pelas considerações do filósofo alemão Wilhelm von Humboldt, elaboradas ainda no século XIX, que instituem a noção de *partes externa e interna da linguagem* — esta última privilegiada e proponente da noção do *psiquismo individual*. A partir do século XX, essa ideia passa a ser consolidada com as contribuições de Noam Chomsky (WEEDWOOD, 2002).

Segundo Weedwood (2002, p. 108) em sua *História Concisa da Linguística*, a proposta de Humboldt acerca do psiquismo individual considera que:

Uma língua não é um conjunto de enunciados prontos produzidos pelos falantes, mas os princípios ou regras subjacentes que possibilitam aos falantes produzir tais enunciados e, mais do que isso, um número ilimitado de enunciados.

Debruçando-se nessa perspectiva universalista, ou seja, focada em elementos comuns a todas as línguas (os universais linguísticos), o linguista norte-americano Avram Noam Chomsky, por volta de 1957, desenvolveu o conceito de *gramática gerativo-transformacional*.

Para Chomsky, a estrutura gramatical das sentenças de uma língua possui uma porção superficial — entendida como aspecto externo da linguagem, sua expressão fonética — e uma

parte mais profunda — que seria o aspecto interno da linguagem, sua forma primitiva, onde reside sua interpretação semântica. Assim, tomando de empréstimo o exemplo discutido em Weedwood (2002, p. 133):

No nível de superfície, enunciados como John is eager to please (“João está ávido por agradar”) e John is easy to please (“João é fácil de agradar”) podem ser analisados de maneira idêntica; mas do ponto de vista de seu significado subjacente, os dois enunciados divergem: no primeiro, John quer agradar alguém; no segundo, alguém está envolvido em agradar John.

Essa diferenciação sinaliza a criatividade linguística humana de gerar sentenças sempre novas frente à competência que o indivíduo possui. Essa capacidade criativa seria resultante de um dispositivo inato dos sujeitos, algo biológico/genético e mental exclusivamente humano, chamado *faculdade da linguagem*, uma espécie de gramática internalizada. O objetivo da gramática gerativo-transformacional de Chomsky era oferecer um meio para analisar esse nível mais subjacente das sentenças, isto é, descrever as regras que governam a estrutura desta competência para chegar-se à natureza e funcionamento dessa faculdade, ou seja, às “[...] realidades mentais subjacentes ao modo como as pessoas usam a língua: a competência é vista como um aspecto de nossa capacidade psicológica geral” (WEEDWOOD, 2002, p. 134).

Para o estudioso, *competência/competance* seria o conhecimento que os indivíduos têm sobre as regras de uma língua, “[...] o sistema de regras e símbolos que oferece uma representação formal da estrutura sintática, semântica e fonológica dos enunciados” (WEEDWOOD, 2002, p. 135); e o *desempenho/performance* seria o uso efetivo da língua em situações reais de comunicação. Muitos outros estudiosos da linha gerativa ofereceram/oferecem suas interpretações do modelo teórico de Chomsky e não é nossa intenção aprofundarmo-nos no assunto, mas apresentar as ideias gerais que influenciaram posteriormente apropriações pedagógicas dessa perspectiva.

Segundo Geraldi (2006, p. 41), essa concepção de *linguagem como expressão do pensamento* pode ser traduzida, no âmbito pedagógico, pela seguinte máxima: as pessoas que não conseguem se expressar (pelo domínio das regras gramaticais) não pensam. Trazendo essa noção para a Linguística de Texto, Koch & Elias (2009, p. 9-10) afirmam que, por essa lógica, os *sujeitos* são “psicológicos, individuais, donos de suas vontades e de suas ações”, sendo o *texto* visto como: “[...] um produto – lógico – do pensamento (representação mental) do autor, nada mais cabendo ao leitor senão ‘captar’ essa representação mental, juntamente com as intenções (psicológicas) do produtor, exercendo, pois, um papel passivo” (p. 9-10). A *leitura*, então, é entendida como:

[...] a atividade de captação de ideias do autor, sem se levar em conta as experiências e os conhecimentos do leitor, a interação autor-texto-leitor com propósitos constituídos sociocognitivo-interacionalmente. O foco de atenção é, pois, o autor e suas intenções, e o sentido está centrado no autor, bastando tão somente ao leitor captar essas intenções (KOCH & ELIAS, 2009, p. 10)

Fuza, Ohuschi, Menegassi (2011, p. 483-484) acrescentam também que essa abordagem cognitivista se manifesta em propostas pedagógicas que, para além de se limitarem à extração das ideias do texto, também visam ao contato com textos-modelo, comumente os da tradição literária, para que o aluno vá se adequando ao “bem falar” e ao “bem escrever”. Mais especificamente, os docentes que seguem essa perspectiva costumam focalizar o ensino da gramática normativo-prescritiva, elegendo a forma em detrimento do uso. A ideia é de que a memorização das regras da estrutura da língua, segundo a norma padrão, socialmente prestigiada, é a melhor estratégia para os alunos manifestarem seu pensamento de maneira organizada, clara e ideal, seja na escrita ou na oralidade.

A segunda concepção concebe a língua *como instrumento de comunicação*, ou seja, uma ferramenta formada por um conjunto de códigos/signos combinados segundo regras preconcebidas socialmente que permitem a um emissor transmitir uma mensagem para um receptor de maneira clara e plenamente compreensível (FUZA, OHUSCHI, MENEGASSI, 2011; GERALDI, 2006). Como na concepção anterior, a noção de código também existe, mas, neste caso, o código já está pronto e disponível no social, cabendo ao indivíduo introjetá-lo para comunicar-se segundo o que é socialmente reconhecido. Essa tese está ligada ao Estruturalismo europeu, ao Transformacionismo e à Teoria da Comunicação (GERALDI, 2006, p. 41).

A fundamentação no Estruturalismo europeu reside na perspectiva do linguista suíço Ferdinand de Saussure, que, no início do século XX, também influenciado pelas ideias de linguagem interna e externa de Humboldt, elaborou sua teoria da língua como forma ou estrutura. Publicada postumamente na obra *Curso de Linguística Geral* ([1916] 2006), essa teoria elevou os estudos linguísticos ao estatuto de ciência, quer dizer, a partir de então, estava estabelecida a Linguística, que tinha um objeto de estudo bem delimitado — a língua — e um aparato teórico-metodológico para analisá-la segundo os princípios de cientificidade positivistas da época, as dicotomias: língua/fala, sincronia/diacronia, significante/significado, paradigma/sintagma.

Para Saussure ([1916] 2006), a *língua* seria um sistema abstrato e homogêneo de signos depositados como produto social na mente de cada indivíduo de uma dada comunidade. Os *signos* são unidades linguísticas mínimas que podem se combinar formando uma unidade linear

superior, o *sintagma*. É nessa conformação sintagmática que os signos são concebidos em relação de oposição uns aos outros, possuindo assim um valor. O *paradigma* seria uma grande reserva de signos linguísticos que poderiam ser selecionados pelos falantes para compor o sintagma. Para ele, a língua deveria ser analisada autonomamente, ou seja, vista internamente, em si mesma e por si mesma, em sua imanência. A *fala*, por ser um produto individual de cada falante influenciado por variadas condições externas de produção, não seria passível de análise, daí ter sido dispensada pelo estudioso. A língua também poderia ser mais precisamente analisada em sua condição *sincrônica*, isto é, sua descrição em determinado recorte temporal, em vez de através das suas mudanças temporais, ou seja, em condição *diacrônica*. Saussure também entendia que o signo possui um *significante* — uma imagem acústica, uma cadeia sonora, que representa sua forma — e um *significado* — um *conceito* ligado ao significante, portanto, o seu conteúdo.

Essa noção de código linguístico influenciou estudiosos posteriores, a exemplo dos da Escola de Praga, como Vilém Mathesius, Nikolai Trubetzkoy e Roman Jakobson, que combinaram o Estruturalismo com Funcionalismo, compreendendo que a estrutura das línguas é determinada pela diversidade de suas funções (WEEDWOOD, 2002, p. 135). A Teoria da Comunicação, proposta principalmente por Jakobson, viria, nesta seara, a formular que a comunicação entre os sujeitos se dá a partir de uma ordenação linear de elementos: utilizando o *código linguístico*, um sujeito *locutor/emissor* codifica uma *mensagem* que deve ser decodificada por um sujeito *interlocutor/receptor*. Não se consideram, nesta concepção, as condições externas, contextuais, pragmáticas, como possíveis ruídos que influenciem na produção e recepção das mensagens entre os interlocutores. Por dispensar o caráter social e ideológico da língua, essa perspectiva não concebe a noção de interação, entendendo que a comunicação se concretiza numa transmissão transparente de informações.

Contextualmente, no Brasil, essa teoria passa a fazer sentido com a boa expectativa de desenvolvimento econômico, a conseqüente demanda de preparação das pessoas para o mercado de trabalho, a democratização da escolarização e com a influência do Regime Militar da década de 1960, contextos influenciadores da legislação educacional. Conforme Fuza, Ohuschi, Menegassi (2011, p. 487, grifos da autora):

[...] após a década de 60, a classe popular conquistou seu direito à escolarização, trazendo, para o ambiente escolar, padrões culturais e variantes linguísticas diferentes. Ao mesmo tempo, o regime militar foi implantado no país, buscando o desenvolvimento do capitalismo. Logo, mudou-se a concepção de ensino da língua materna, criando-se um novo sistema, fundamentado na Lei nº 5.692/71, que, de acordo com a autora, “estabelecia

que à língua nacional se deveria dar especial relevo, como instrumento de comunicação e como expressão da cultura brasileira” (Soares, 1998, p. 57), como podemos observar, inclusive, nas diferentes nomenclaturas atribuídas à disciplina de Língua Portuguesa: sua denominação Português ou Língua Portuguesa [foi] substituída por Comunicação e Expressão, nas quatro primeiras séries do então criado ensino de 1º grau, e Comunicação em Língua Portuguesa, nas quatro últimas séries desse grau (só no 2º grau manteve a disciplina a denominação “Língua Portuguesa”, acrescida de “Literatura Brasileira”: Língua Portuguesa e Literatura Brasileira) (Soares, 1998, p. 56-57). Conforme Zanini (1999, p. 81), essa lei “previa um sujeito capaz de internalizar o saber que estava fora dele, por meio da repetição, de exercícios que estimulassem a resposta, de forma que ele “seguisse o modelo”.

No âmbito pedagógico, essas teorias também estão associadas à tradição gramatical greco-romana e privilegiam a norma-padrão como a variante por excelência para que a comunicação se estabeleça sem interferências, havendo assim forte trabalho em torno da aprendizagem da estrutura linguística para o desenvolvimento de habilidades orais e escritas (FUZA, OHUSCHI, MENEGASSI, 2011, p. 485-486). No entanto, a perspectiva de uso da língua adotada tinha por ideal o cumprimento de propósitos comunicativos, não interativos. O trabalho com a leitura e produção textual passam a ser orientado para a identificação e bom uso das famosas funções da linguagem, que tinham objetivos bem definidos e eram fortemente exploradas nos livros didáticos: emotiva/expressiva, referencial/denotativa, poética, fática, conativa/apelativa, metalinguística.

Segundo Koch (2009, p. 9-10), por essa perspectiva, o *texto* seria um simples “[...] produto da codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor/ouvinte, bastando a este, para tanto, o conhecimento do código utilizado”. Os *sujeitos* aí estariam assujeitados/predeterminados pelo sistema socialmente imposto. Esse assujeitamento propiciaria a *leitura* como um mero *processo de decodificação* em que tudo estaria linearmente dito no texto, desconsiderando-se fatores contextuais/pragmáticos que influenciam o processo de interpretação. Como reforçado por Marcuschi (2008, p. 59-60), por essa proposta: “[...] entende-se que a língua é um instrumento transparente e de manuseio não problemático. A compreensão se torna algo objetivo e a transmissão de informações seria natural”. Portanto, cabe ao leitor reconhecer o sentido preestabelecido pelo emissor/autor na superfície textual, numa atividade de reprodução.

A terceira concepção concebe a língua como *atividade interativa/sociocognitiva*. Originada da mudança de rumos nos estudos linguísticos provocada pela Guinada Pragmática, surgiu das contribuições de teóricos como Mikhail Bakhtin, John Austin, Paul Grice, Oswald Ducrot e Luis Antonio Marcuschi (apenas para citar um teórico brasileiro). Como

reação às duas concepções anteriores, esta noção privilegia os *usos* que os falantes fazem da língua e os *efeitos* que estes usos provocam nos sujeitos. Focaliza o *processamento verbal* indissolivelmente ligado às *condições de produção* de enunciados orais e escritos, realizados em linguagem espontânea. Portanto, considera, para além do sistema linguístico abstrato, a gama de fatores cognitivos, sociais, históricos e ideológicos desenvolvidos nas práticas sociais entre os sujeitos, que instituem socialmente as convenções de uso da língua.

As críticas de Bakhtin recaem sobre o que ele chamará de *subjetivismo idealista* — voltando-se à primeira concepção, a de língua como atividade mental — e de *objetivismo abstrato* — referindo-se à noção de sistema de códigos/signos linguísticos. Bakhtin/Volochínov (2009, p. 127) assim expõe:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua.

Para o filósofo russo, a língua medeia a relação dos sujeitos entre si e com a realidade de maneira *dialógica e polifônica*. Isto é, os *sujeitos são agentes sociais* que constroem sua consciência por meio de vozes de concordância e discordância (polifonia) estabelecidas na interação com o outro (dialogismo), sendo estas contextualmente orientadas. Nesse entendimento, o sujeito é sempre atravessado pelo discurso alheio; entretanto, também arbitra sobre essas vozes que o constituem, sendo capaz de produzir uma síntese única, irrepetível, dessas vozes. Sendo assim, os sujeitos são ativos, cada unidade real de comunicação por eles produzida — que Bakhtin (1997) chamará de *enunciado* — é prenhe de uma compreensão responsiva ativa do outro. Dito de outra forma, essa síntese de vozes selecionadas pelos sujeitos na interação social revela sempre duas posições: a sua e aquela em oposição à qual se constrói, portanto, o enunciado é sempre ideológico, posicionado.

Ainda segundo o estudioso, cada enunciado ocorre dentro de condições e finalidades específicas, circunscritas nas diferentes esferas de comunicação humana — família, trabalho, escola, etc. E cada uma dessas esferas de utilização da língua elabora socialmente seus tipos relativamente estáveis de enunciados — caracterizados por seu conteúdo temático, por sua composição/estrutura e por seu estilo — a que Bakhtin chamará de *gêneros do discurso* (BAKHTIN, 1997, p. 279-280).

Se tomarmos de exemplo o artigo científico na esfera acadêmica para ilustrar o conceito de gênero bakhtiniano, seu *conteúdo temático* seria, de modo geral, uma investigação científica

sobre um tema específico publicada para um público imediato de cientistas/professores/estudantes de graduação/pós-graduação, em um periódico especializado. A *construção composicional/estrutura*, reconhecida socialmente por esse público pela recorrência/experiência com o uso desse gênero, seria formada por um título, seguido da identificação dos autores, de um resumo (em língua vernácula e estrangeira) seguido de palavras-chave. Logo após, vem a introdução, seguida das contribuições teóricas que embasaram as análises, de uma metodologia própria e adequada à natureza dessa pesquisa, das análises que apresentam resultados reflexivos sobre o fenômeno estudado e de considerações finais depois do estudo. Cada parte dessa estrutura seria caracterizada por seleções de ordem lexical, gramatical, fraseológica, retórica, que definem o *estilo* comum a todos os gêneros chamados de artigo científico.

A estabilidade dos gêneros permite que os agentes reconheçam seus enunciados recorrentes, e a relatividade é caracterizada pelas frequências e alterações que acompanham o desenvolvimento e a complexidade das esferas de comunicação. Bakhtin (1997) diz ainda que os gêneros primários seriam aqueles produzidos em circunstâncias mais espontâneas e simples, como na comunicação familiar. Já os gêneros secundários, constituídos pelos gêneros primários, desenvolvem-se em circunstâncias culturais, mais complexas, mais evoluídas e predominantemente escritas, como as artísticas, científicas, sociopolíticas.

Esses estudos, como também os das perspectivas de língua anteriores, permitiram apropriações teóricas pela prática pedagógica da Educação Básica e do Ensino Superior. No Brasil, a partir da década de 1980, essas contribuições deram lugar ao texto como objeto de estudo privilegiado na sala de aula de língua portuguesa, inclusive por meio de documentos educacionais orientadores das práticas, entre eles os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), elaborados em 1997, para a Educação Básica. No Ensino Superior, as discussões levaram também à ressignificação do conceito de letramento (KLEIMAN & ASSIS, 2016) e, por volta dos anos 2000, passou-se a observar abordagens/modelos de letramentos acadêmicos (FISCHER, 2007; OLIVEIRA, 2017).

Segundo Duarte (2014), o ensino de língua, antes centrado em análises gramaticais de frases e palavras soltas, passa a dar lugar ao texto como lugar de coprodução de sentidos entre os interlocutores, não sendo o sentido algo preestabelecido que deve ser captado, o que instaura mudanças de atuação:

A maneira de ver a linguagem como fenômeno de interação muda radicalmente os paradigmas teóricos de ensino de língua. Já que o foco é a interação, a enunciação entre os interlocutores, passa-se a valorizar a relação autor-texto-leitor. Pressupõe-se que o leitor não é mais só um decodificador

das informações presentes no texto, mas alguém que acrescenta a elas sentidos que já fazem parte do seu conhecimento de mundo, ou seja, o *processo de leitura*, nessa concepção, é a *interação entre as informações presentes no texto e aquelas que cada leitor traz como conhecimento prévio*. Os processos de leitura e produção textual não estão mais voltados para a emissão e recepção de mensagens diretas e definidas, mas, sim, para *um processo de construção de sentido que leva em conta, por exemplo, pressupostos, intenções implícitas entre outros mecanismos de construção textual* (DUARTE, 2014, p. 25, grifo nosso)

No Ensino Superior, uma prática pedagógica fundamentada na concepção de língua como atividade interativa revela-se, por exemplo, nos projetos de trabalho/letramento. Nestes, os professores acadêmicos atuam numa abordagem que articula a instrução explícita sobre gêneros a práticas sociais em que os alunos precisam resolver problemas reais (JUCHUM, 2016). Os eventos de letramento, nessa abordagem, têm o potencial de favorecer orientações aos alunos tanto sobre os conteúdos das disciplinas como sobre as práticas de letramentos que estão inerentes aos conteúdos estudados.

Nesse sentido, os projetos de letramento pressupõem enquadramento ao paradigma investigativo, uma vez que partem de problemas a serem identificados e solucionados pelos próprios estudantes. Conseqüentemente, exigem atitude colaborativa e responsável do aluno em seu processo de aprendizagem. Além disso, demandam do professor o posicionamento como agente de letramento, que incentiva, orienta, ouve resistências, explicita e ajusta os projetos como um par mais experiente. Tinoco (2008, p. 176) explana esse entendimento:

[...] defendemos serem os projetos de letramento um modelo didático promissor para o almejado processo de ressignificação do ensino de escrita. Vinculados a práticas em que a leitura e a escrita são ferramentas para agir socialmente, eles favorecem a aprendizagem significativa por meio da colaboração mútua, da negociação de responsabilidades e do conseqüente reposicionamento identitário de estudantes, professores e demais participantes (TINOCO, 2008, p. 176)

Juchum (2016, p. 73-74) também destaca como as práticas de leitura funcionam nessa abordagem:

Nos projetos de trabalho, o texto, entendido como eixo da língua em uso, é o ponto de partida e o ponto de chegada de todo o processo de ensino/aprendizagem. [...] Desse modo, as tarefas das quais os alunos devem dar conta durante o desenvolvimento do projeto são maneiras de converter a leitura em construção de sentidos. A leitura passa a ter a finalidade de encontrar respostas às perguntas levantadas pelos alunos em relação ao tema do projeto. A partir dessa finalidade ou propósito, a leitura torna-se significativa, pois, de alguma forma, retoma as situações sociais nas quais o

texto encontra suas funções. Defendo que, para a realização de um projeto, é preciso ler textos autênticos, que, de fato, circulam na sociedade.

Santos, Mendonça e Cavalcante (2007), no contexto da Educação Básica, chamam a atenção para o fato de a introdução do texto na sala de aula não significar necessariamente um trabalho efetivo com os gêneros textuais — sejam estes considerados nas práticas sociais efetivas de leitura e escrita ou como objeto de ensino. Trabalhar com textos é diferente de trabalhar com gêneros: “Enquanto certas particularidades dos textos se aplicam a um determinado exemplo, identificando aquele exemplar e só ele, as características genéricas se repetem nos textos agrupados sob uma mesma denominação de gênero” (SANTOS, MENDONÇA, CAVALCANTE, 2007, p. 31).

Para as autoras, o professor trabalha com textos quando focaliza aspectos de compreensão de um texto específico, explorando, por exemplo, informações explícitas e implícitas desse exemplar, o posicionamento do autor, os conhecimentos prévios sobre o assunto exigidos ao leitor, etc. Já trabalhar com gêneros significa enfatizar aspectos relativos a funções, movimentos retóricos, estrutura e ações envolvidas no uso de um conjunto de textos que são reconhecidos como de determinado gênero em comparação a outros:

Nas aulas de português, quaisquer textos podem ser explorados tanto do ponto de vista do texto quanto do gênero. Tomando o exemplo 2, uma pergunta como “De que formas o candidato pode inscrever-se no concurso?” seria relativa a esse texto específico, não ao gênero notícia. Já uma questão como “As informações básicas da notícia – lead – estão presentes nesse texto?” seria relativa ao gênero notícia (SANTOS, MENDONÇA, CAVALCANTE, 2007, p. 33).

Ainda para as autoras, o trabalho com as duas dimensões é sempre necessário e precisa ser realizado de maneira articulada, uma vez que tanto os aspectos linguísticos e internos a um texto específico quanto aspectos socioculturais ligados aos gêneros são fundamentais para a coprodução de sentidos. Certamente, tais apontamentos independem do nível de ensino, ou seja, na Educação Básica ou no Ensino Superior, esse trabalho articulado é indispensável para a instrução dos alunos para práticas de letramento — escolares, acadêmicas ou de demais âmbitos.

Isso nos leva também a retomar as considerações de Kleiman (2006) acerca das representações sociais do professor enquanto mediador e enquanto agente de letramento. Fundamentada na teoria das representações sociais — criada por Durkheim e elaborada

teoricamente por Moscovici, no seio Psicologia Social, década de 1960 —, a autora conceitua as representações sociais como:

[...] conjuntos de conhecimentos a propósito dos objetos, pessoas, ideias, que, sendo partilhados pelos indivíduos ou grupos que se representam a si mesmos através deles, determinam seus comportamentos e as relações que se estabelecem com outros objetos, fenômenos, práticas, pessoas, ideias; guiando-os nos modos de nomear e definir os diferentes aspectos da realidade diária; nas tomadas de decisões e nos posicionamentos [...] (KLEIMAN, 2006, p. 78-79).

As representações sociais do âmbito educacional influenciam, então, o modo como o professor considera a si mesmo e como os outros — notadamente os alunos — consideram-no. Assim, segundo Kleiman (2006), a *representação social do professor como mediador* originou-se do conceito de mediação semiótica de Vygotsky, para o qual o sujeito é uma construção social das/nas interações, portanto, um alguém que colabora para uma construção conjunta do conhecimento. Entretanto, ao ser apropriada pelas comunidades de uso e também dada a concepção escolar de ensino de escrita autônoma, individual e pouco compatível com a ideia de colaboração, cooperação e negociação de saberes, a noção sociointeracionista, que confere um sentido de construção conjunta do conhecimento, deu lugar a uma representação daquele que é “[...] mediador privilegiado, tanto entre o sujeito e o objeto (o texto, os sistemas), quanto entre sujeitos (aluno e autor na leitura, por exemplo)” (KLEIMAN, 2006, p. 80-81).

Para Kleiman (2006, p. 82), essa representação envolve a noção daquele que arbitra tendendo a uma neutralização dos diferentes usos e manifestações de poder inerentes a grupos heterogêneos, composto por diferentes etnias, gêneros e classes sociais. Ao desconsiderar esses elementos que dizem das identidades dos sujeitos, de suas consequentes formas particulares de significar e, por isso mesmo, do espaço de coconstrução de sentidos e de contradições, a dimensão política do trabalho pedagógico fica apagada. Como essa neutralidade é uma forma de posicionamento, segundo a autora, ela propicia também uma sociedade em que predominará a mediatização autoritária.

A representação do professor como agente de letramento — noção ainda emergente e criada no seio dos Estudos do Letramento, que entende a leitura e a escrita enquanto práticas sociais — está ligada àquele que mobiliza esforços visando à realização de uma atividade social, o que inclui a elaboração de textos orais e escritos, mas não se reduz a isso. A motivação e o objetivo da aprendizagem são a atividade social, e não a mera atividade linguageira:

Um agente social é um mobilizador dos sistemas de conhecimento pertinentes, dos recursos, das capacidades dos membros da comunidade: no caso da escola

[e também da universidade], seria um promotor das capacidades e recursos de seus alunos e suas redes comunicativas para que participem das práticas sociais de letramento, as práticas de uso da escrita situadas, das diversas instituições (KLEIMAN, 2006, p. 83, grifo nosso).

Ser agente de letramento implica, então, um posicionamento ativo do professor no sentido de um exercício de poder que mobiliza sua própria autonomia e autoria, mas que, principalmente, visa a dos alunos:

Ao mobilizar as capacidades dos membros do grupo, ao favorecer a participação de todos segundo suas capacidades, o agente de letramento, ele próprio um ator social, cria as condições necessárias para a emergência de diversos atores, com diversos papéis, segundo as necessidades e potencialidades do grupo. A assimetria institucional que aprisiona o professor e alunos em papéis imutáveis pode ser desfeita (KLEIMAN, 2006, p. 86).

Para a autora, essa tendência dá lugar a uma sociedade em que predominará a participação democrática. Daí a importância de “[...] oferecer aos professores cursos que promovam representações orientadas para a participação coletiva, para a mobilização e agência, para a autonomia e autoria” (KLEIMAN, 2006, p. 87). Essas colocações sobre representações sociais do professor dialogam diretamente com os modelos que os docentes costumam desenvolver quando se propõem a orientar os alunos sobre práticas sociais de leitura, escrita e oralidade na universidade, tema que será tratado mais adiante. Antes, contudo, diante das importantes contribuições que Bakhtin trouxe aos estudos em linguagem, trataremos, a seguir, breves considerações sobre as posteriores abordagens de gêneros, em especial no âmbito acadêmico.

2.1.2 Abordagens de gêneros acadêmicos no Ensino Superior

Embora não tenhamos por enfoque um aprofundamento nas discussões sobre gêneros em sentido amplo e gêneros acadêmicos em especial, julgamos ser interessante trazermos breves apontamentos sobre o assunto, uma vez que estamos tratando de práticas de letramentos acadêmicos, inevitavelmente mediadas por gêneros.

Ramires (2008, p. 13-30), no livro *Gêneros Textuais & Produção Textual na Universidade*, lembra-nos de que as raízes da problemática sobre gêneros não se iniciou propriamente por Bakhtin. Já na Antiguidade, Platão e Aristóteles estabeleceram suas contribuições sobre o assunto nos campos da literatura (com os gêneros epopeia, tragédia e lírico, propostos por Platão) e da retórica (com os gêneros deliberativo, judiciário e epidítico,

por Aristóteles). No entanto, nesse período, a abordagem era muito mais descritiva que analítica. Segundo a pesquisadora, foram as abordagens pós-bakhtinianas que passaram a ver os gêneros como articulação entre processos sociais e usos linguísticos. As ideias de Bakhtin serviram de base metodológica para se entender “[...] gênero como sendo uma atividade de linguagem de sujeitos sócio-historicamente situados em relação dialógica de interação verbal” (RAMIRES, 2008, p. 31).

A síntese das contribuições dos estudos de gêneros elaborada por Ramires (2008, p. 57) ajuda-nos a identificar cada uma das três abordagens: os estudos de Bakhtin, a Escola Norte-americana e a Escola de Genebra:

Quadro 1 – Síntese das contribuições dos estudos de gêneros

Síntese das contribuições dos estudos de gêneros	
Os estudos de Bakhtin	<ul style="list-style-type: none"> • O princípio de interação verbal, que permite identificar, na análise de gêneros, os graus de distanciamento e aproximação entre interlocutores na situação comunicativa e a definição de seus papéis sociais na organização dos discursos. • O princípio dialógico, em que se verifica o jogo das vozes no discurso, o qual se elabora em vista do outro, que o condiciona e o unifica. • A noção da tripla dimensão constitutiva de gêneros primários e secundários, que situa a análise de gêneros no interior de condições específicas de produção e de finalidades das diferentes esferas das atividades humanas.
A Escola Norte-americana	<ul style="list-style-type: none"> • O conceito de gênero como ação social, interpretada num contexto de situação e intenção comunicativa (MILLER, 1984). • O conceito de gênero como ação retórica, que permite entender a organização do discurso pelas funções que cada movimento retórico desempenha (SWALES, 1990). • A noção de comunidade discursiva de Swales, permitindo compreender que as organizações sócio-retóricas se formam para atingir objetivos comuns, utilizando gêneros específicos, como é o caso da comunidade acadêmica.
A Escola de Genebra	<ul style="list-style-type: none"> • A dimensão sociointeracionista na análise de gêneros textuais e a noção de gênero como megainstrumento (Schneuwly) como suporte às atividades de linguagem.

Fonte: Ramires (2008, p. 57, grifos da autora).

Motta-Roth (2008), no artigo *Análise Crítica de Gêneros: contribuições para o ensino e a pesquisa de Linguagem*, no levantamento das discussões sobre o conceito de gênero na literatura recente, aponta as fases de estudos de gêneros que passaram a se desenvolver posteriormente aos estudos de Bakhtin, bem como as quatro diferentes escolas que contribuíram para a teorização a esse respeito. Conforme a autora, baseada em fases identificadas por Bhatia (2004), as três fases são assim caracterizadas:

- a) *Primeira fase* — estudos das décadas de 1960, 1970 e virada dos anos 1980, com enfoque inicial na léxico-gramática, privilegiando recorrências dentro do limite das

sentenças. Já no período final, em virtude de identificações com a Linguística Textual, a ênfase é dada aos traços de textualidade na superfície dos textos;

b) *Segunda fase* — estudos dos anos 1980 e 1990, com enfoque na macroestrutura textual, buscaram identificar regularidades discursivas em termos de estruturas textuais básicas, estruturas retóricas ou esquemáticas;

c) *Terceira fase* — estudos dos anos 1990 e início de 2000, com ênfase na contextualização do discurso, enfocaram aspectos externos à construção dos gêneros, com frequente referência aos estudos de Bakhtin e à análise de discurso crítica de Norman Fairclough.

Ainda segundo a pesquisadora, principalmente nas segunda e terceira fases, surgiram quatro diferentes escolas teóricas de gêneros no âmbito internacional que influenciaram os estudos brasileiros. Todas são unívocas no que diz respeito ao entendimento de gênero como “usos da linguagem associados a atividades sociais” e “ações discursivas recorrentes com algum grau de estabilidade na forma, no conteúdo e no estilo”. Motta-Roth (2008, p. 344-350, grifos nossos) assim as identifica:

1. A escola britânica de ESP, formada por autores como Swales (1990) e Bathia (1993), com foco na organização retórica dos “tipos de textos, definidos por suas propriedades formais, bem como por seus objetivos comunicativos dentro de contextos sociais” (Hyon 1996: 695). [Concebe gênero como evento comunicativo, na perspectiva instrumental da Análise de Gênero].
2. A Escola Americana da nova retórica ou sócio-retórica, representada por Bazerman (1988) e Miller (1984), com foco nos contextos sociais e nos atos de fala que os gêneros realizam numa dada situação (Hyon 1996: 696) [Concebe gênero como ações retóricas típicas].
3. A Escola Sistêmico-Funcional de Sydney, representada por Halliday e Hasan (1985/1989) e Martin (1985/1989), com foco na léxico-gramática e nas funções desempenhadas por ela nos contextos sociais [Concebe gêneros como funções semióticas específicas à cultura (Halliday, 1978, p. 145) e conformação recorrente e progressiva de significados para realizar práticas sociais (Martin, 2002)].
4. A escola suíça, representada por autores como Jean-Paul Bronckart — com Interacionismo Sócio-Discursivo (ISD), que trata da semiotização das relações sociais —, Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz — com a Transposição Didática [Concebe gêneros como textos com características relativamente estáveis].

Motta-Roth (2008, p. 354-362) diz que tais abordagens de gêneros variam tanto em relação ao nível de planificação da linguagem que se escolhe analisar quanto em relação à ordem em que a análise é feita. Nas vertentes da Análise de Gênero estritamente textual, parte-

se das estruturas linguísticas do texto, observando-se eventualmente o contexto para interpretar o texto. No caso da análise sociológica da linguagem de Bakhtin em associação à Análise do Discurso Crítica, de Norman Fairclough, que fundamentam a Análise Crítica de Gêneros e a Textografia, inicia-se pelo contexto, considerando-se primeiramente as condições de produção, distribuição e consumo do texto e o momento histórico, para chegar ao texto, buscando-se interpretar a prática social da qual o texto faz parte.

Ramires (2008, p. 60) reforça que essa última vertente também se manifesta no âmbito do ensino acadêmico, sendo fruto da interação projetada entre autor e leitor. Não de forma aleatória ou inconsequente nem se restringindo às convenções linguísticas em suas propriedades morfossintáticas ou lexicais, mas principalmente considerando “[...] convenções culturais, sociais, antropológicas, que permitem a produção de sentido que se exige de qualquer texto”.

Nesse mesmo sentido, a respeito do trabalho com os gêneros no âmbito acadêmico, Motta-Roth (2008) aponta os subsídios da Análise Crítica de Gêneros para o ensino, tomando por base as contribuições das escolas de gêneros de linha enunciativa já mencionadas. Fundamentada nas considerações de Paulo Freire, Mikhail Bakhtin e Norman Fairclough, a autora ressalta que essas abordagens se fazem críticas tanto porque “[...] pressupõem um exame do momento histórico e da organização econômica da sociedade para a análise do texto [...]” quanto porque “[...] ao reconhecer a heterogeneidade do discurso, problematizam estruturas fixas das práticas de linguagem” (MOTTA-ROTH, 2008, p. 362).

Abaixo, seguem as características de cada uma das propostas para a “pedagogia de Redação Acadêmica”, como citada pela autora.

Quadro 2 - Síntese das propostas da Pedagogia de Redação Acadêmica

Subsídios da Análise Crítica de Gêneros para o Ensino	
Sistema e conjunto de gêneros da sócio-retórica	<ul style="list-style-type: none"> • Conceitos resultantes da influência sociológica de Bakhtin, descritos por Devitt (1991) e trabalhados por autores como Swales (2004), Bhatia (2004) e Bazerman (2005) contribuem para a pedagogia da Redação Acadêmica. • “Sistema é a história de todos os eventos discursivos que se caracterizam em gêneros distintos, como ocorrências intertextuais, cada um como um ato em relação aos anteriores e posteriores” (p. 363). • Os sistemas de gêneros instanciam a participação de todos os membros no processo de produção de conhecimento (pesquisadores, colegas, alunos, editores, vendedores, bibliotecárias, audiência-alvo, etc.) e evidenciam a importância da interação dos vários textos (projetos de pesquisa, orientações, palestras, artigos, livros e resenhas) para a constituição e funcionamento de comunidades específicas (p. 363). • Para alunos de pós-graduação e pesquisadores iniciantes, [os sistemas] ajudam a entender como essas instâncias e interações funcionam para delimitar as atividades do grupo social, possibilitando uma maior adequação ao sistema, e,

	diacronicamente, ajudam a perceber como os vários gêneros resultam de textos anteriores e influenciam os textos futuros (p. 363).
A Roda – ciclo de leitura e produção textual da escola australiana	<ul style="list-style-type: none"> • Posposta por Jim Martin e colegas da chamada Escola Australiana, dentro do Programa de Pedagogia de Letramento de Gêneros junto a Escolas Carentes, com foco na educação linguística na escola fundamental. (p. 365) • Ressalta o ensino explícito da estrutura léxico-gramatical e do modo como se produzem os significados disponibilizados pela linguagem (p. 365). • Modelo em forma circular, composto pelos ciclos de: Modelagem (leitura exploratória em grupos de exemplares do gênero), Negociação (discussão em aula sobre o gênero e desconstrução dos textos) e Construção Textual (produção textual individual) (p. 365). • O projeto da pedagogia de gênero tem caráter político [afastando-se das abordagens formalistas que enfatizam as regras gramaticais como um valor em si mesmas] porque visa possibilitar, a grupos historicamente marginalizados pela sociedade letrada e tecnologicamente desenvolvida, o acesso equitativo aos gêneros de poder e aos benefícios culturais e sociais decorrentes desse acesso (p. 366).
Modelos Didáticos de Gêneros/ Transposição Didática da escola suíça	<ul style="list-style-type: none"> • Propõem promover a análise, a reconstrução e a apropriação de gêneros em atividades pedagógicas comunicativas e prática em contextos específicos (p. 367). • Segue-se a ordem teórico-metodológica analítica proposta por Bakhtin em <i>Marxismo e Filosofia da Linguagem</i> (1929), indo do contexto para o texto. Pode ser entendida como: <ul style="list-style-type: none"> a) características da situação de produção (produtor, leitor em potencial, onde e quando o texto é produzido, em que instituição social, em que gênero, objetivo, valor social atribuído, etc.); b) conteúdos típicos do gênero; c) diferentes formas de mobilizar esses conteúdos; d) construção composicional do gênero; e) estilo particular do gênero (p. 367). • A construção dos modelos não precisa ser teoricamente perfeita e “pura”, devendo mobilizar as diversas referências relevantes para o contexto do professor que está propondo o Modelo Didático (p. 367).

Fonte: Adaptado de Motta-Roth (2008, p.362-368).

Ao fazer referência a essas contribuições, Motta-Roth (2008) — bem como Bezerra (2017) ao explicar as discussões sobre gêneros no contexto brasileiro — ressalta a possibilidade de uso de várias referências teóricas no ensino de gêneros, na perspectiva de uma mestiçagem, afastando a crença numa grande teoria que dê conta de todos os aspectos. Ou seja, a intertextualidade que permite a articulação de autores de várias escolas e a preparação do professor para “[...] fazer propostas que atendam às necessidades de seu contexto de prática de ensino (MOTTA-ROTH, p. 368).

Tanto Motta-Roth quanto Bezerra, em seus trabalhos referidos, estão pensando de modo imediato na formação e prática do professor de linguagem, mas cremos que essas noções podem ser estendidas a qualquer docente de Ensino Superior, visto que são sujeitos em posições

privilegiadas na comunidade acadêmica e que, no papel de ensinar, devem auxiliar os alunos a lidarem com as práticas de letramento dessa esfera.

Acreditamos que tanto as abordagens de gêneros no contexto acadêmicos quanto as três concepções de língua expostas na seção anterior podem estar presentes na prática pedagógica de Ensino Superior — numa relação de predominância, não necessariamente de exclusividade — subjazendo aos modelos de letramentos acadêmicos que os professores desenvolvem (LEA & STREET, 2014). Por isso, na próxima seção, apresentaremos os principais conceitos e modelos relacionados às práticas sociais de leitura e escrita na universidade, as contribuições dos principais teóricos nos contextos nacional e internacional, bem como uma breve revisão de teses e dissertações brasileiras publicadas nos últimos três anos sobre o assunto que tiveram por enfoque as práticas de letramentos acadêmicos em cursos de Pedagogia.

2.2 LETRAMENTOS ACADÊMICOS: INTERFACES COM OS NLS

Antes de discutirmos especificamente sobre os letramentos acadêmicos, importa considerarmos o que se entende por *letramento(s)*, em sentido amplo. Afinal, os letramentos na e da esfera universitária nem sempre foram entendidos socioculturalmente, ou seja, como práticas sociais plurais e situadas que *constituem e são constituídas* em meio a *(re)construções de significados, de identidades e de relações de poder entre os agentes sociais* (FISCHER, 2007; LEA & STREET, 2014). É necessário percebermos como esse *olhar sociocultural* sobre as práticas de leitura e escrita, forjado no bojo do paradigma dos *News Literacy Studies* (NLS) (HEATH, 1982; STREET, 1984), ou, no Brasil, Estudos do Letramento³ (MARINHO, 2010), influenciou o campo dos estudos sobre os letramentos acadêmicos.

Na seção seguinte, traremos um brevíssimo histórico sobre essa perspectiva e os seus conceitos relevantes a esta investigação.

³ Não pretendemos aprofundarmo-nos nos detalhes sobre a criação do termo, pois isso já é feito por Soares (2009) e Marinho (2010). Mas cabe ressaltar que, no Brasil, a primeira vez em que o termo *letramento* é citado nessa perspectiva é na obra seminal *Os Significados do Letramento* (1995), de Angela Kleiman. A partir de então, juntamente com os trabalhos de Leda Verdiani Tfouni, Magda Soares e Roxane Rojo (VIANNA ET AL, 2016), as pesquisas brasileiras começaram a tomar corpo e inauguraram os Estudos do Letramento. Como reforçado por Kleiman (2008, p. 489), a abordagem no Brasil é assim preferencialmente grafada em virtude de, historicamente, *todos* os estudos sobre letramento serem novos, datados a partir da década de 1990, uma vez que a distinção feita no país é entre letramento implicado como prática social (já assim inspirada pelos NLS) e alfabetização.

2.2.1 Os NLS e o conceito de letramento(s)

O paradigma intitulado *News Literacy Studies* (NLS) surgiu em fins de 1970 e início de 1980. Desenvolveu-se por meio de pesquisas etnográficas internacionais interessadas pela construção de significados que os sujeitos atribuem *aos usos sociais da leitura e da escrita em suas práticas de interação cotidianas*, assim chamadas de *práticas de letramento*. Tais investigações davam atenção especial às práticas marginalizadas pelas comunidades e instituições de prestígio (HEATH, 1982; STREET, 1984)⁴. Esse novo conceito de letramento (daí o qualificador *news/novos*) veio como contraponto aos estudos tradicionais sobre leitura e escrita, cujo enfoque são as habilidades individuais dos sujeitos, em que se privilegiam aspectos linguísticos e cognitivos centrados na relação sujeito-texto.

A abordagem tradicional (mentalista e evolucionista) sustenta-se na ideia de que “[...] o domínio da escrita é condição causal para o progresso, para a mobilidade social e também para a erudição, aceitando-se que o código escrito provoca efeitos universais” (BRAGANÇA & BALTAR, 2016, p. 5). Ainda, segundo Fiad (2016, p. 203), essa concepção “[...] concebia oralidade e escrita como formas dicotômicas de linguagem, defendia a supremacia da escrita e das sociedades que já a usavam, em detrimento das sociedades consideradas ágrafas”.

Ao não considerar a agência dos atores sociais e o caráter situado das interações por meio da escrita, o paradigma tradicional fundamentou, por longo tempo, práticas de segregação social dos indivíduos, classificados como *letrados* e *iletrados* (STREET, 2010). Em contrapartida, os NLS ganharam força pela dimensão político-social, reivindicando a multiplicidade das práticas de letramento e buscando desvelar seus aspectos ideológicos inerentes, a exemplo das relações de poder e autoridade. Assim, promoveram uma *virada sociocultural* no modo de se conceberem as práticas de leitura e escrita⁵.

Shirley Heath (1982) e Brian Street (1984), pioneiros nos NLS, desenvolveram os conceitos de *modelos de letramentos* (*os modelos autônomo e ideológico*), *eventos de letramento* e *práticas de letramento*. Segundo Street (2010), o *modelo autônomo de letramento*,

⁴ As pesquisas etnográficas realizadas na década de 1970 por Brian Street, no contexto de letramentos em processos de migração no Irã, e por Shirley Heath, sobre letramentos vernáculos e escolares nos Estados Unidos, deram origem às obras seminais dos NLS: *Literacy in theory and practice* (1984) e *What no bedtime story means: narrative skills at home and school* (1982), respectivamente.

⁵ Em discussão sobre a criação do neologismo e a construção do conceito de *letramento*, Marinho (2010, p. 69) faz uma interessante analogia ao usar a expressão *letramento e a ocupação do latifúndio do saber* para explicar esse movimento no contexto brasileiro. Segundo a autora: “As pressões sociais exigem, simultaneamente, das universidades ações imediatas de inclusão e pesquisa para se compreender essas ‘novas identidades’”, ou seja, as questões sociais reclamavam uma nova postura dos especialistas em estudos de linguagem, até então afastados.

ancorado no paradigma tradicional anteriormente citado, concebe a escrita e o letramento como o domínio de habilidades técnicas e universais cuja aplicação independe das especificidades contextuais de uso da língua e provoca efeitos cognitivos, econômicos e sociais nos indivíduos. É o modelo sustentado pela mídia, pelos organismos internacionais, por políticas públicas e pela maioria das instituições pedagógicas (OLIVEIRA, 2017). As pessoas que não dominam essas habilidades tendem a ser marginalizadas. Na passagem a seguir, Street (2010) retrata o raciocínio que sustenta essa concepção:

[...] As pessoas são analfabetas, portanto seu processo cognitivo é inferior, seu desenvolvimento econômico é prejudicado, suas relações de gênero são pobres. Ouve-se isto frequentemente: se há formas de exploração, misoginia, hierarquia, hegemonia masculina, dê-lhes alfabetização, e tudo isso se resolverá. [...]

Presume-se, nesse modelo, que letramento é uma coisa autônoma, separada e cultural; uma coisa que teria efeitos, independente do contexto. Nessa concepção, alguém poderia se sentar em grandes cidades, na UNESCO, em Paris, por exemplo, e criar um programa de alfabetização que serviria para todos os lugares (STREET, 2010, p. 35-37).

Já o modelo *ideológico*, proposto no bojo dos NLS, é guiado pelo olhar crítico⁶ sobre a leitura e a escrita enquanto atividades sociocognitivas situadas nas quais os sujeitos produzem sentido, atribuem valores, mobilizam crenças, manifestam relações de poder e (re)constróem suas identidades. Os *letramentos* variam, dado o seu caráter situado/contextual, manifestando-se em práticas legítimas, ou seja, ocorrem tanto em práticas socialmente dominantes quanto minoritárias (BARTON & HAMILTON, 2004). São entendidos, assim, em sua pluralidade, daí sua escrita no plural: *letramentos*. Não podem, portanto, ser considerados como práticas neutras nem homogeneizáveis, como defendido pelo paradigma tradicional/autônomo. Conforme assevera Street (2010):

As pessoas podem estar envolvidas em uma forma [de letramento] e não na outra, suas identidades podem ser diferentes, suas habilidades podem ser diferentes, seus envolvimentos em relações sociais podem ser diferentes. Por isso, selecionar uma só variante de letramento pode não ter os efeitos que se espera (STREET, 2010, p. 37).

Street (2010) aponta, ainda, que a adoção do modelo autônomo ou do ideológico exerce grande poder sobre os sujeitos, aí subjazendo a dimensão política, uma vez que, no contexto educacional, por exemplo, esses modelos determinam recursos, currículos e estratégias de

⁶ Concebe-se como crítico por não só considerar, mas destacar práticas de letramento de grupos minoritários e refletir sobre o acesso desses grupos à participação social e a bens simbólicos.

ensino. No mesmo raciocínio, conforme Barton e Hamilton (2004), essa seleção resulta das normas sociais, que são modeladas pelas relações de poder e instituições de prestígio, que ditam a distribuição e o uso de textos, quem pode produzi-los e acessá-los:

Instituciones poderosas en el nivel social, como en el caso de la educación, tienden a apoyar prácticas letradas dominantes que pueden ser vistas como parte de formaciones discursivas, es decir, configuraciones institucionalizadas del poder y el conocimiento que toman cuerpo en las relaciones sociales. Otras literacidades vernáculas, que existen en la vida cotidiana de la gente, son menos visibles y reciben menor apoyo. Esto significa que las prácticas letradas están modeladas por las instituciones sociales y las relaciones de poder, y algunas literacidades se vuelan más dominantes, visibles e influyentes que otras (BARTON & HAMILTON, 2004, p. 118).

A expressão *eventos de letramento*, cunhada pela pesquisadora norte-americana Shirley Heath (1982), diz respeito às *diversas situações de interação social mediadas pela escrita*. Esse conceito está ligado à descrição e análise de como essas interações ocorrem, sendo algo observável, e em que se concebe, inclusive, que a oralidade é propiciadora das práticas sociais de escrita e *vice-versa*⁷ (FIAD, 2015, p. 25; VIANNA ET AL, 2016). Como detalha Marinho (2010, p. 80):

Analisar os eventos de letramento, em qualquer espaço social, significa descrever as regras a eles subjacentes, levando em conta a situação de interação (os sujeitos e seus objetivos, o referente ou objeto da interação), o material escrito (os gêneros textuais e seus suportes) e os modos de relação com esse material escrito, as interações verbais evidenciadoras das negociações de significados e de efeitos de sentido que se constituem em torno ou a partir desses textos.

O conceito de *práticas de letramento*, elaborado por Street (2012), envolve o de *eventos*, mas põe em revelo a importância de considerarmos as identidades, crenças, sentimentos, valores, relações de poder e significados que as pessoas atribuem à escrita em suas interações sociais. Essa seria a porção não tão diretamente observável dos letramentos, já que considera processos ideológicos internos e, muitas vezes, inconscientes (MARINHO, 2010). Por isso, a abordagem etnográfica como lógica teórico-metodológica nas pesquisas sobre letramento é fundamental à compreensão dessas dimensões mais abstratas, conforme aponta Street (2012):

⁷ A criação desse conceito deu-se em virtude de uma etnografia realizada por Heath na década de 1970, na região de Piedmont, na Carolina do Norte, que resultou em uma das obras seminais dos NLS intitulada *What no bedtime story means: narrative skills at home and school* (1982). O conceito de *eventos de letramento* fundamenta-se na noção de *eventos de fala*, da Sociolinguística de Hymes (MARINHO, 2010; VIANNA ET AL, 2016).

Penso que o conceito de práticas de letramento é realmente uma tentativa de lidar com os eventos e com os padrões de atividades de letramento, mas para ligá-los a alguma coisa mais ampla de natureza conceitual e social. E parte dessa ampliação envolve atentar para o fato de que trazemos para um evento de letramento conceitos, modelos sociais relativos à natureza da prática e que o fazem funcionar, dando-lhe significado. Não podemos apreender os modelos sentando no muro com a filmadora e observando o que está acontecendo. Podemos fotografar os eventos de letramento, mas não podemos fotografar as práticas de letramento. Aqui há uma questão etnográfica. Temos que começar a conversar com as pessoas, a ouvi-las e a ligar sua experiência imediata de leitura e escrita a outras coisas que elas também façam (STREET, 2012, p. 76).

Essa ancoragem sociocultural, que se debruça sobre o entendimento de *como* os sujeitos fazem o que fazem nessas práticas de leitura e escrita considerando subjetividades, influenciou bastante os estudos posteriores, aí incluídos os sobre os letramentos acadêmicos. Tem-se, como marco inicial desse campo, as pesquisas etnográficas realizadas por Mary Lea e Brian Street⁸, em duas universidades do Reino Unido, na década de 1990. Eles se tornaram referência teórica por desenvolverem os construtos que até hoje respaldam as investigações internacionais e, principalmente, as brasileiras sobre o assunto, elaborando os *modelos de letramentos acadêmicos*.

Sabemos que outros estudiosos do contexto internacional, a exemplo de Theresa Lillis, David Barton, Mary Hamilton, James Gee e Roz Ivanic, também têm contribuído consideravelmente para o desenvolvimento das pesquisas, em especial nos Estados Unidos, na França e no Brasil. Mas Mary Lea e Brian Street, neste estudo, são nosso principal fundamento internacional.

2.2.2 Letramentos acadêmicos

Os letramentos acadêmicos são, aqui, entendidos como as múltiplas práticas sociais e situadas de leitura e escrita típicas da esfera acadêmica. Constituem-se como formas particulares de pensar, agir, ser, ler e escrever que envolvem, além da dimensão linguística, outras dimensões mais abstratas, como significados, crenças, valores e relações de poder e autoridade mobilizadas pelos sujeitos durante as interações acadêmicas (STREET, 2017; FISCHER, 2007). Neste tópico, apresentamos um breve histórico do surgimento desse campo de estudo, bem como os modelos e considerações necessárias às análises desta pesquisa.

⁸ Tais pesquisas resultaram na obra seminal *Student Writing and Faculty Feedback in Higher Education: an academic literacies approach* (1998).

Conforme Silva (2014) e Oliveira (2017), o interesse pelos letramentos acadêmicos, tanto no contexto internacional quanto no nacional, deu-se em virtude da democratização e internacionalização do Ensino Superior em vários países, entre eles os Estados Unidos, o Reino Unido e o Brasil, iniciando-se em diferentes tempos.

Nos Estados Unidos, a partir de fins de 1960 e início de 1970, houve um redirecionamento no ensino da escrita em virtude do crescimento da comunidade universitária. Conforme Silva (2014), isso deu origem ao movimento pedagógico *Writing Across the Curriculum* (WAC), para incorporar a escrita nas disciplinas ao longo dos currículos universitários, a partir das tendências *Writing to Learn* (WTL) e *Writing to Disciplines* (WID). A vertente de escrita para disciplinas (WID) visava ao ensino do funcionamento desta em contextos disciplinares específicos, enfatizando-se instruções sobre as práticas nas quais os gêneros textuais estão inseridos, em detrimento do foco na estrutura genérica, a fim de que se percebessem as funcionalidades dos gêneros para efeitos de cada disciplina. A iniciativa objetivava a ação conjunta de professores e alunos para desenvolver o papel consciente da escrita nessa esfera.

No Reino Unido, a partir de fins de 1980 e início de 1990, ações governamentais de abertura das universidades visaram tanto à inclusão de estudantes locais quanto de estudantes estrangeiros. A democratização veio acompanhada da diversidade social, cultural e linguística desses ingressos. Conforme Silva (2014), o discurso oficial e o de muitos professores de Ensino Superior apontavam que as dificuldades dos alunos com a escrita acadêmica provocavam uma crise nesse nível de ensino. A solução pensada foi a criação de cursos específicos em que essas lacunas linguístico-textuais fossem sanadas.

No Brasil, a ampliação do acesso ao Ensino Superior surgiu recentemente. Primeiro, por meio da concessão de bolsas a instituições privadas, garantidas pelo Fundo de Financiamento Estudantil (Fies)⁹, em 1999, e, posteriormente, através do Programa Universidade para Todos (Prouni), em 2004¹⁰. Por volta de 2007, com a implantação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação das Universidades (Reuni)¹¹, o Governo Federal visou ao aumento do número

⁹ Destinado a financiar a graduação na Educação Superior particular, sancionado pelo então Presidente da República Fernando Henrique Cardoso, na forma da Lei n. 10.260, de 12 de julho de 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110260.htm. Acesso em: 10 jul. 2019.

¹⁰ Oferece bolsas de estudo, integrais e parciais (50%), em instituições particulares de Ensino Superior sancionado pelo então Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva, na forma da Lei n. 11.096, de 13 de janeiro de 2005, que altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111096.htm. Acesso em: 10 jul. 2019.

¹¹ Instituído pelo então Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva, pelo Decreto n. 6.096, de 24 de abril de 2007, para a ampliação do acesso e permanência no Ensino Superior, no nível de graduação

de vagas de ingressos (especialmente no turno noturno), à redução de taxas de evasão e à ocupação de vagas ociosas (SILVA, 2014). Conforme Oliveira (2017), a facilidade de acesso às universidades públicas deu-se através da criação do Sistema de Seleção Unificada (Sisu)¹², em 2010, e da Lei nº 12.711/2012 (Lei de Cotas)¹³. Neste último caso, garantiu-se percentual de entrada a grupos minoritários — estudantes do Ensino Médio oriundos de escolas públicas, membros de família de baixa renda e pessoas autodeclaradas pretas, pardas ou indígenas ou com deficiência.

Ainda segundo Silva (2014), os efeitos da democratização do Ensino Superior recente no Brasil ainda estão sendo observados em termos de influências nas práticas de letramentos acadêmicos de estudantes brasileiros. Mas as críticas de professores e instituições nacionais assemelham-se aos discursos internacionais no que diz respeito às dificuldades de leitura e escrita dos alunos. O que fica claro nas pesquisas de ambos os contextos, de modo geral, é que as investigações sobre letramentos acadêmicos elegem, em sua maioria, a perspectiva teórico-metodológica etnográfica, com dois interesses centrais: compreender como os alunos lidam com as demandas de leitura e escrita em diferentes áreas na universidade; e analisar a aplicabilidade de práticas pedagógicas que visam capacitá-los com esse enfoque.

Lea e Street ([1998], 2014), no contexto reino-unidense — ao observarem práticas pedagógicas, produções escritas e discursos de graduandos e docentes sobre práticas de leitura e escrita acadêmicas, em dois contextos universitários diferentes, na década de 1990 —, concluíram que os docentes operam com os universitários segundo três modelos de letramentos acadêmicos complementares: o modelo *das habilidades de estudo*, o da *socialização acadêmica* e o de *Letramento Acadêmico (LA)*¹⁴, sendo este último uma proposta dos autores. A título de

das universidades federais. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm. Acesso em: 10 jul. 2019.

¹² Sistema informatizado de seleção de estudantes a vagas em cursos de graduação disponibilizadas pelas instituições públicas de Ensino Superior que dele participarem. Disposto pelo então Ministro da Educação Aloizio Mercadante Oliva, por meio da Portaria Normativa MEC nº 2, de 26 de janeiro de 2010. Disponível em: http://sisu.ufes.br/sites/sisu.ufes.br/files/field/anexo/portaria_normativa_ao_21_de_5_de_novembro_de_2012_alterada_pela_portaria_ao_1.117-2018.pdf. Acesso em: 10 jul. 2019.

¹³ Sancionada em 29 de agosto de 2012, pela então Presidenta da República Dilma Rousseff. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm. Acesso em: 19 jul. 2019.

¹⁴ Importa frisar que, quando usarmos *letramentos acadêmicos*, com letras iniciais minúsculas, estaremos referindo-nos às práticas sociais de leitura e escrita na universidade, em sentido amplo. Já, quando usarmos com iniciais maiúsculas, estaremos tratando do modelo alternativo *Letramento Acadêmico* proposto por Lea & Street ([1998], 2014).

esquemática, o Quadro 3 abaixo permite-nos observar interseções entre os paradigmas de letramento autônomo e ideológico e os modelos de letramentos acadêmicos.

Quadro 3 – Paradigmas de Letramento e Modelos de Letramentos Acadêmicos

INTERSEÇÃO ENTRE OS PARADIGMAS DE LETRAMENTO E OS MODELOS DE LETRAMENTOS ACADÊMICOS		
PARADIGMAS DE LETRAMENTO (STREET, 1984, 2010)		
Paradigmas Anteriores	Novos Estudos do Letramento	
Letramento Autônomo	Letramento Ideológico	
<p>*Letramento: habilidades universais de leitura e escrita que são apreendidas de forma autônoma, sendo aplicáveis a quaisquer contextos.</p> <p>*Ênfase: apropriação de aspectos linguísticos e cognitivos.</p> <p>*Metodologia: homogeneizadora e evolucionista, para o domínio do código escrito e com vista à erudição, ao progresso e à mobilidade social.</p> <p>*Privilégio do código escrito.</p> <p>*Segregação social entre letrados e iletrados.</p> <p>*Fundamentação: Teorias Linguísticas Estruturalistas e Teorias Cognitivistas.</p>	<p>*Letramentos: práticas sociais e situadas de leitura e escrita.</p> <p>*Ênfase: apropriação de múltiplos letramentos.</p> <p>*Metodologia: crítica, visando ao desvelamento de relações de poder e à evidenciação de práticas de letramento marginalizadas por comunidades de prestígio.</p> <p>*Interseção entre leitura, escrita e oralidade.</p> <p>*Fundamentação: Teorias Linguísticas e Sociais.</p>	
MODELOS DE LETRAMENTOS ACADÊMICOS (LEA & STREET, [1998] 2014)		
Habilidades Individuais	Socialização Acadêmica	Letramentos Acadêmicos
<p>*Domínio de estratégias individuais de leitura e escrita e aspectos formais da língua (gramática, pontuação, estrutura de sentenças).</p> <p>*Desconsideração das práticas de letramentos prévios do aluno.</p> <p>*Atribuição, ao aluno, da responsabilidade por desenvolver competências cognitivas e metacognitivas de leitura e escrita.</p> <p>*Crença no <i>déficit</i> de letramento acadêmico.</p> <p>*Fundamentação: Behaviorismo.</p>	<p>*“Integração social” dos alunos na universidade por meio de estratégias de aculturação e apropriação de gêneros.</p> <p>*Instruções monológicas sobre regras discursivas e estruturais de gêneros acadêmicos de responsabilidade do professor para posterior reprodução pelo aluno, como se essa esfera fosse imutável e com identidades facilmente identificadas.</p> <p>*Crença no <i>déficit</i> de letramento acadêmico.</p> <p>*Fundamentação: Construtivismo associado aos campos da Sociolinguística, Análise do Discurso e Teoria dos Gêneros.</p>	<p>*Instrução/capacitação crítica e processual dos alunos associada à sua imersão cultural em práticas sociais reais de leitura e escrita na universidade.</p> <p>*Professor como agente de letramento/mediador. Aluno como sujeito ativo e corresponsável por sua imersão nas práticas de letramentos acadêmicos.</p> <p>*Consideração de crenças, valores, significados, relações de poder, (re)construções de identidades e do caráter situado das práticas de letramento na esfera acadêmica.</p> <p>* Crença nos letramentos críticos para inserção dos alunos na comunidade acadêmica.</p> <p>*Fundamentação: Novos Estudos do Letramento, Linguística Sistêmica Funcional, Análise Crítica do Discurso, Linguística Crítica e Social e críticas vinda da Antropologia Social.</p>

Fonte: elaboração da autora com base em Street (2010) e Lea & Street (2014).

O modelo das *habilidades de estudo* é centrado nas habilidades individuais linguísticas e cognitivas dos alunos, correspondentes ao domínio de estratégias de escrita e aspectos formais da superfície textual (ortografia, pontuação, estrutura e relação entre sentenças, etc.). Para esses estudiosos, esse modelo remete a teorias de aprendizagem ligadas à transmissão do conhecimento (behaviorismo), supondo-se que, uma vez dominando os aspectos citados, o aluno possa aplicar suas habilidades universalmente, transferindo os conhecimentos sobre escrita e letramento de um contexto para outro sem qualquer prejuízo, ou seja, ignora-se o caráter situado das interações (LEA & STREET, 2014).

O modelo de *socialização acadêmica* está ligado a estratégias de aculturação dos estudantes em vista à sua “integração social” na universidade. Inclui instruções sobre a estrutura de gêneros acadêmicos e sobre padrões discursivos característicos dos membros dessa comunidade, considerando especificidades típicas de temas e disciplinas. Ou ainda se espera que o aluno, por meio do contato com estudantes mais experientes no domínio de alguns gêneros prestigiados pela universidade (resenha, resumo, artigo científico, ensaio, etc.), aprenda o modelo de escrita desses gêneros. Sob tal ótica, o sucesso acadêmico viria pela *reprodução* desses modos de interação. Conforme crítica de Simões & Juchum (2017, p. 98), modos esses equivocadamente interpretados como se a esfera acadêmica fosse estável e com identidades facilmente identificadas.

É inegável a necessidade de instruir os alunos sobre os gêneros típicos que medeiam as interações nessa esfera, mas a maneira como essa instrução acaba sendo feita configura-se como uma estratégia monológica, uma vez que acaba por desconsiderar a apropriação de gêneros enquanto forma de ação social (BAKHTIN, [1979] 1997; LEA & STREET, 2014). Ou seja, o modelo é explicado muitas vezes sem que haja uma prática real e efetiva em que os alunos possam empregá-los e internalizá-los de maneira significativa. Segundo Lea & Street (2014, p. 481), o modelo de socialização “[...] é associado ao crescimento do construtivismo e da aprendizagem situada na qualidade de quadros organizadores tanto quanto ao trabalho de campo da Sociolinguística, Análise do Discurso e Teoria dos Gêneros”.

Já o modelo de *Letramento Acadêmico* (LA), fundamentado na perspectiva ideológica de letramentos dos NLS, centra-se na instrução explícita ao aluno sobre as formas de interação acadêmicas, sendo isso feito por meio da sua imersão cultural em práticas sociais reais de leitura e escrita na universidade. Sem desprezar a importância dos dois modelos anteriores, antes também os contemplando, o modelo de LA, segundo Lea & Street (2014, p. 479):

[...] tem relação com a produção de sentido, identidade, poder e autoridade; coloca em primeiro plano a natureza institucional daquilo que conta como conhecimento em qualquer contexto acadêmico específico. Assemelha-se, em muitos aspectos, ao modelo de socialização acadêmica, exceto pelo fato de considerar os processos envolvidos na aquisição de usos adequados e eficazes de letramento como mais complexos, dinâmicos, matizados, situados, o que abrange tanto questões epistemológicas quanto processos sociais incluindo: relações de poder entre pessoas, instituições e identidades sociais.

Essa proposta dos autores tenta combater o discurso do déficit de letramento¹⁵, pois requer instrução — processual e contextualmente orientada em práticas efetivas leitura e escrita — por parte desses responsáveis pela aprendizagem no Ensino Superior, uma vez que se tratam de novos modos de ser, fazer, dizer, compreender e escrever em esfera de comunicação ainda não vivenciada pelos alunos. Como apontado por Paquette-Vieira (2016), dado o caráter situado das práticas de letramentos acadêmicos, é inconcebível que se espere que o aluno já chegue pronto à universidade, uma vez que “[...] do ponto de vista bakhtiniano, esse ‘acabamento’ não poderia ocorrer previamente aos posicionamentos sociais e históricos ocupados pelo sujeito discursivo” (PASQUOTE-VIEIRA, 2016, p. 165). Esse raciocínio também é enfatizado por Simões & Juchum (2017, p. 95), ao afirmarem que:

A experiência é algo constitutivo da prática nas comunidades que fazem uso de determinados gêneros, tornando-se assim condição indispensável para uma interação verbal bem-sucedida. Assim, torna-se mais coerente esperar e aceitar que os alunos universitários se familiarizem e aprendam a ler e a escrever os gêneros acadêmicos, sobretudo na instituição e nas esferas de conhecimento em que são constituídos, quando se inserem nas práticas de escrita universitária.

Assim, o foco do modelo de LA são os sentidos, significados, valores, crenças e sentimentos que os estudantes, professores e instituições constroem e atribuem às práticas sociais de leitura e escrita nessa esfera. É central nessa concepção a consciência dos múltiplos letramentos que são vivenciados, dos seus aspectos contextuais, que fundamentam a construção de significados específicos, conforme exigências das várias instituições, comunidades discursivas, áreas de conhecimento, disciplinas, professores, etc.

Como reforçado por Lea & Street (2014, p. 481), essa especificidade, no entanto, não significa restrição às disciplinas e comunidades temáticas: “[...] examina, também, como as práticas de letramento advindas de outras instâncias (por exemplo, governamental, empresarial,

¹⁵ Discurso ainda proferido por professores e instituições, segundo o qual alunos já deveriam dominar a escrita universitária, uma vez que as bases de leitura e escrita deveriam ter sido apreendidas na Educação Básica (LEA & STREET, 2014; FISCHER, 2007; FIAD, 2016).

da burocracia universitária) estão comprometidas com aquilo que os estudantes precisam aprender e fazer”.

Uma das formas com as quais os professores poderiam prestar orientações para o letramento acadêmico, aplicando, assim, o modelo de LA, pode ser encontrada em *Dimensões “escondidas” na escrita de artigos acadêmicos* (STREET, 2010). Street concentrou-se em desvelar critérios de revisão e avaliação de artigos acadêmicos — comumente não explicitados por orientadores, professores, avaliadores de eventos científicos e revisores de periódicos. O pesquisador construiu, em experiência reflexiva conjunta com alunos, numa disciplina sobre letramento na Faculdade de Educação (*Graduate School of Education, GSE*) da Universidade da Pensilvânia, um conjunto explicativo dos critérios. Analisou aspectos como: tipos de introdução e de contribuições dos trabalhos; marcas linguísticas; estruturas genéricas, indícios de autoria, etc. Para o autor, uma das questões primordiais da prática pedagógica seria essa explicitação em vista a desvelar essas dimensões ainda escondidas e, portanto, desconhecidas pelos alunos, o que os fazem ainda ter dúvidas quanto ao que deles se espera nessas práticas.

Como se pode perceber, os modelos de habilidades de estudo e de socialização acadêmica no Ensino Superior estão ancorados no modelo autônomo de letramento e, como visto nas considerações feitas até então, não dão conta de aspectos mais subjetivos necessários à efetiva imersão dos estudantes nas práticas letradas acadêmicas. Segundo Lea & Street (2014), todos os três modelos de letramentos acadêmicos são úteis ao desenvolvimento de currículos, à prática pedagógica e à pesquisa, mas os dois primeiros ainda são predominantes. Isso parece estar associado tanto à crença no *discurso do déficit* do letramento quanto ao desconhecimento dos professores sobre estratégias pedagógicas para trabalhar com o terceiro modelo. Por isso, muitos estudos nacionais e internacionais apontam a importância de se repensarem pesquisas e práticas pedagógicas que possam *compreender e auxiliar* graduandos e pós-graduandos em suas práticas sociais de leitura e escrita na universidade (MARINHO, 2010; FISCHER, 2007; FIGUEIREDO & BONINI, 2006; BUNZEN, 2009; STREET, 2010). Essas pesquisas reforçam a ideia de que investigar os letramentos implica considerar que as “[...] construções de sentido são constituídas de forma gradativa em virtude das funções, das práticas, das atitudes e dos valores das comunidades discursivas a que se afiliam os sujeitos ao longo da vida” (FISCHER, 2007, p. 46).

No Brasil, uma das obras seminais dos estudos de letramentos acadêmicos no contexto brasileiro é a tese de Adriana Fischer (2007). Nela a autora aponta que a *capacitação crítica* dos estudantes desvela os impactos de aspectos ideológicos de letramentos dominantes na constituição acadêmica dos alunos. Conforme a autora, o modelo de LA traz implicações que

contribuem fundamentalmente para que os docentes não só tenham acesso, mas possam *transformar* as práticas dominantes, viabilizando, assim, os *letramentos críticos*, questionadores:

Ainda mais decisivo, o sujeito que se quer é o que tem possibilidades de transformar suas práticas de letramento e, ao transformá-las, também é transformado na sua constituição letrada. Assume função preponderante nessa transformação: o enquadramento crítico aliado ao ensino sistemático na esfera acadêmica. É por meio deste enquadramento que os alunos têm chances de saber e refletir sobre os porquês das ações direcionadas nesta esfera, das responsabilidades que a eles competem e das possibilidades de uso e ampliação dos conhecimentos construídos em outras esferas sociais. (FISCHER, 2007, p. 20)

Nesse estudo de caso etnográfico, a fim de compreender a constituição letrada de alunos ingressos no primeiro ano do curso de Letras da Unifebe (Brusque - SC), a autora expõe o ciclo dessa constituição letrada transformativa dos alunos, enfocando os discursos destes nesse processo, as interações em sala de aula e suas produções orais e escritas ao longo do ano letivo de 2005. De início, os próprios estudantes assumiam o discurso do déficit, mas à medida que as interações foram acontecendo dentro de uma pedagogia de letramento dialógica entre professor e alunos, foram sendo percebidas etapas transformativas que os fizeram sair o discurso do déficit para o letramento crítico.

Fundamentada nos NLS e no dialogismo de Bakhtin, Fischer (2007) considera que essa construção acadêmica letrada situada compreendeu três tipos de letramentos acadêmicos nas disciplinas lócus do estudo: o interDiscursivo, o identitário-profissional e o reflexivo-transformativo.

Em síntese, o letramento interDiscursivo pressupõe práticas em que há interface entre tipos de Discursos (primários e secundários)¹⁶, no intuito de desvendar, negociar e/ou contestar fronteiras na intrincada rede ou no *continuum* de Discursos existentes. O letramento identitário-profissional posiciona os alunos como *insiders* em práticas acadêmico-escolares de trabalhos, especialmente realçando a posição socialmente situada de professor e habilitando-os a responder a várias propostas profissionais na Educação Básica com apoio do conhecimento desenvolvido na esfera acadêmica. O letramento reflexivo-transformativo permite aos alunos desenvolver o controle no uso de Discursos secundários e da metalinguagem que os constituem, seja por meio do Discurso reciclado e/ou do uso dos letramentos

¹⁶ A autora assim classifica esses dois tipos de discursos com base em Gee (1999). Os Discursos primários consistem naqueles que os sujeitos aprender na socialização familiar e na comunidade local, constituindo a primeira identidade social dos sujeitos. Já os Discursos secundários são apropriados nas esferas públicas, como nas escolas, locais de trabalho, igrejas, etc. Estes envolvem e vão para além dos Discursos primários (FISCHER, 2007, p. 33).

críticos, com o propósito de transformação de práticas e identidades sociais. (FISCHER, 2007, p. 249)

Fischer (2007) defende o modelo dialógico de letramento como fundamental para a prática transformativa. Entretanto, em revisão em que resgata estudos recentes do Reino Unido, Estados Unidos, França e Brasil sobre os avanços e críticas à aplicabilidade do modelo de Letramento Acadêmico por alguns estudiosos, Street (2017) contra-argumenta o viés necessariamente transformativo, principalmente em resposta às interpretações de Scott e Lillis (2008) sobre o modelo de LA:

Pode ser, por exemplo, que alunos e professores reconheçam os gêneros ou estilos específicos de letramentos necessários em determinado nível e aprendam a trabalhar com isto, mais do que tentarem subjugar-los – “reflexão crítica” mais do que a tentativa de “transformar” práticas correntes, como nos termos de Scott e Lillis (STREET, 2017, p. 23).

Em edição comemorativa aos 10 anos da revista acadêmica *Ao Pé da Letra*, produzida por alunos de graduação da UFPE, Bunzen (2009) também defende a imersão dos discentes em práticas de letramentos acadêmicos associadas a espaços efetivos de participação dos alunos, como eventos acadêmicos, grupos de pesquisa, programas de iniciação científica e à docência. O autor relata como a prática dialógica com os demais participantes da comunidade acadêmica favoreceu a sua própria constituição acadêmica letrada desde a graduação. Por exemplo, explicita os envolvimento com publicações no referido periódico:

Conversar com alguns colegas, ouvir explicações dos professores e participar indiretamente da leitura de alguns artigos antes da publicação foram ações essenciais para compreender os “bastidores” de uma produção escrita na esfera acadêmica. [...] A possibilidade de abrir espaços para que os alunos de graduação em Letras (de diferentes faculdades e universidades) possam produzir artigos e divulgar suas pesquisas certamente rompeu com um paradigma da pesquisa apenas no âmbito da pós-graduação, alertando para a importância de dinâmicas interativas e de divulgação do conhecimento no âmbito da graduação. [...] Muitas vezes, a questão não é apenas de ensino de uma técnica, mas de (re)construção de identidades, práticas, representações e discursos sobre a cultura escrita. [...] A possibilidade de escrita, de construção de autoria, de diálogo e réplica ativa, como construída nos últimos 10 anos pela revista *Ao Pé da Letra*, nos ensina que é possível transformar os alunos de graduação em autores que agenciam o conhecimento científico de múltiplas formas (BUNZEN, 2009, p. 128).

Zavala (2010), em pesquisa realizada com uma graduanda da comunidade *quechua*, no Peru, detalha como essa espécie de jogo (relações de poder observadas por meio do modelo de

LA) também revela resistência consciente de discentes. Segundo a pesquisadora, os alunos questionam, ainda que informalmente, por que a tradição letrada hegemônica ainda marginaliza as vozes dos estudantes, reforçando a reprodução do discurso já consagrado. Esse incômodo sinaliza tentativas de reafirmação de identidades minoritárias que estão sendo (re)construídas no espaço acadêmico, atitudes ainda invisibilizadas pelas instituições. Em diálogo com o modelo de LA, Zavala (2010, p. 92) advoga a favor da descolonização da universidade, por meio da permissão do “[...] ingresso de domínios proibidos, como o das emoções, da intimidade, do senso comum, do conhecimento ancestral e da corporeidade”, notadamente facilitados por abordagens etnográficas.

Marinho (2010), em discussão sobre as práticas de letramento acadêmico de licenciandos de Pedagogia, sinaliza como o modelo de LA contribui também para contestar a *violência simbólica*, praticada por muitos professores nas avaliações de textos escritos dos alunos. A autora destaca que essas relações se mostram subjacentes, inclusive, em propostas pedagógicas compensatórias, que acabam por reforçar o *não lugar* do aluno na comunidade acadêmica:

Por meio de estratégias eufemizadoras ou tacitamente naturalizadas, esse é dos caminhos onde também se produzem estigmas que afetam nossos alunos, na universidade. Em geral, quando são chamados para refletir sobre a sua relação com a escrita, eles não consideram o fato de ser razoavelmente natural que não tenham o domínio desses gêneros discursivos. O comum é afirmarem sempre que “têm dificuldade, que não sabem ler e escrever, reforçando uma atitude autodiscriminatória, já que deveriam saber, mas não sabem (MARINHO, 2010, p. 371).

Ao observar essas tensões, a autora, semelhantemente às considerações de Fischer (2007), propõe um trabalho pedagógico a partir da produção de uma resenha jornalística como evento de letramento. Assevera que “[...] Um indivíduo pode ter bom domínio da língua, mas não necessariamente de todos os gêneros discursivos” (MARINHO, 2010, p. 383). Portanto, para a autora, em associação à perspectiva enunciativa bakhtiniana da linguagem, a prática pedagógica reflexiva precisa contemplar: os fins pragmáticos, sócio-comunicativos específicos do gênero trabalhado, os conhecimentos prévios dos alunos, aspectos linguísticos e metalinguísticos e a reescrita do texto.

Os estudos de Raquel Fiad (2015, 2016, 2017) aliam os pressupostos do modelo de LA articulados a concepções teóricas advindas de estudos do texto e do discurso, notadamente adotantes da abordagem etnográfica orientada pelo texto. A autora também entende o dialogismo bakhtiniano como objetivo a ser trabalhado nas práticas acadêmicas (FIAD, 2016).

Resgatando estudos internacionais e nacionais que buscam mostrar a aplicabilidade do modelo de LA, em *Pesquisa e Ensino de Escrita: letramento acadêmico e etnografia* (2017), a autora tece um breve levantamento de pesquisas que analisam o ensino e objetivam viabilizar propostas pedagógicas transformadoras e alternativas às práticas de letramento monológicas. Referenda, por exemplo, investigações como as de Lillis (2008), que defende a abordagem pedagógica e metodológica *história do texto* para o entendimento da constituição das identidades letradas. Essa abordagem considera toda a trajetória epistemológica e dialógica entre alunos, professores e revisores, envolvida na construção, avaliação, reescrita e produção final/divulgação do texto do aluno. Para Fiad (2017, p. 96-97):

As histórias de letramento associadas às histórias sobre o texto trazem informações que as análises do texto não trariam, mesmo quando consideramos dados indiciais nas escritas. [...]

Uma abordagem etnográfica para o ensino certamente trará mudanças aos modelos de ensino convencionais [...]. As mudanças irão na direção de se incluir metodologias como as conversas sobre os textos e as histórias de escrita como modos de conscientização sobre a escrita em uma perspectiva crítica e desvinculada da perspectiva do déficit da escrita. Nessa perspectiva, o papel dos mediadores de letramento não necessariamente é exercido por um professor e a função do mediador não é corrigir, mas acompanhar os estudantes e reconhecer suas escritas como possibilidades no percurso de inserção acadêmica.

Em entendimento semelhante, Fischer, Guse & Vicentinni (2016, p. 126-127) compartilharam as contribuições das práticas de letramentos acadêmicos vinculadas ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). As pesquisadoras acompanharam diferentes contextos formativos dialógicos, vivenciados por duas graduandas de Letras de uma universidade catarinense. As interações dessas alunas com os *outros* — demais bolsistas de iniciação à docência, professores das escolas, professores da universidade coordenadores dos projetos e alunos da Educação Básica — permitiram a ampliação dos conhecimentos científicos, por meio de leituras do próprio curso e do PIBID, bem como da constituição da identidade docente das alunas. Conforme as autoras:

Diante da existência dessas diferentes práticas de letramento, defendemos que um caminho produtivo, no PIBID, é valorizar e analisar eventos de letramento acadêmico (FISCHER, 2011), os quais posicionam os estudantes como membros efetivos em *práticas científicas e pedagógicas* e que realçam a posição socialmente situada de professor, motivando-os a se assumirem produtores de conhecimentos, oportunizando-os a responder a várias propostas de trabalho componentes de tais práticas (FISCHER, GUSE & VICENTINI, 2016, p.103, grifo nosso).

Apesar das inegáveis contribuições evidenciadas por Fischer, Guse & Vicentinni (2016), ressalta-se que ainda é pequena a parcela de licenciandos, assim como de bacharelados, em práticas letradas como o PIBID, iniciações científicas e grupos de pesquisa. Isso porque o acesso a essas práticas é feito por meio de seleção institucional dos estudantes, o que, naturalmente, não dá conta de incluir todos os graduandos. Mas, como apontam Tinoco (2008) e Juchum (2014, 2016), o modelo de LA pode também ser adotado no contexto de turmas mais amplas, em qualquer curso e por professores de diferentes áreas, a partir da pedagogia de projetos de trabalho ou de projetos de letramento, como citado no tópico sobre concepções de linguagem.

Com objetivos semelhantes à presente investigação, a pesquisa etnográfica realizada por Macedo & Neves-Júnior (2016) com licenciandos de Geografia sinalizou estratégias do professor para lidar com práticas de letramento em sala de aula. Chama a atenção o que parece ser um limbo entre o discurso do *déficit* e a tentativa de fazer com que os alunos se apropriem das práticas acadêmicas.

Por um lado, o docente privilegiou aulas expositivas, restringindo a escrita dos alunos a cópias retiradas do quadro e à elaboração de respostas a roteiro de perguntas para avaliação formal da aprendizagem. Segundo os autores, o professor justificou esta última como a estratégia mais eficaz para que os alunos aprendessem a desenvolver textos futuros, uma vez que apresentavam dificuldades em escrever textos acadêmicos autênticos. A leitura de mapas como atividade periférica meramente ilustrativa também prevaleceu, não favorecendo a apropriação de leitura cartográfica. Por outro lado, em eventos de leitura oral de textos teóricos da disciplina, o professor fez movimentos de leitura tutorial, numa mediação dialógica, a fim de promover o atendimento das necessidades específicas dos alunos e dos conteúdos da disciplina. Também se constatou a prática de escrita atrelada à prática de avaliação, servindo como estratégia mais eficaz, segundo reflexão do professor, para o desenvolvimento de textos futuros pelos alunos — neste caso, contradizendo a noção de práticas voltadas à escrita em contexto real.

Os estudos que vimos chamam a atenção para o modo como demais professores de Ensino Superior lidam com a demanda de instrução para o letramento acadêmico dos alunos. Principalmente, também porque boa parte das pesquisas sobre letramentos acadêmicos ainda se concentra na constituição acadêmica letrada de estudantes de Letras (FISCHER, 2007; ZAVALA, 2010; FISCHER & PELANDRÉ, 2010; FISCHER & DIONÍSIO, 2011; FIAD, 2016). Considerando essa lacuna e, tendo em vista nosso foco no curso de Pedagogia, na próxima apresentaremos uma revisão de pesquisas publicadas sobre letramentos acadêmicos

envolvendo estudantes de Pedagogia, a fim de compreendermos o que se tem produzido sobre as práticas nesse curso.

2.3 LETRAMENTOS ACADÊMICOS EM PEDAGOGIA

Como vimos na seção anterior, as investigações sobre práticas de letramentos acadêmicos no contexto brasileiro são recentes, trata-se de um campo ainda em expansão. Inclusive, em sua maioria, os estudos estão voltados à compreensão de práticas de estudantes dos cursos de Letras. Nesta seção, apresentaremos, portanto, uma revisão de literatura cujo recorte é composto por teses e dissertações defendidas no período entre 2017 e 2020¹⁷, fundamentadas nas perspectivas dos *News Literacy Studies*/Estudos do Letramentos e dos Letramentos Acadêmicos e voltadas a práticas de letramentos que envolvam graduandos dos cursos de Licenciatura em Pedagogia.

A investigação de Silva (2017) procurou compreender os significados dos letramentos acadêmicos em dois contextos específicos: cursos de Pedagogia e Psicologia da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Seu foco era entender como professores e alunos caracterizavam algumas ações letradas na sala de aula, como solicitar, ler, produzir e avaliar os textos escritos. Para tanto, a pesquisadora fundamentou-se nas perspectivas dos NLS, dos Letramentos Acadêmicos, nos Discursos sobre escrita, comunidade discursiva, cultura disciplinar e gêneros do discurso. Utilizou como estratégias metodológicas princípios da pesquisa etnográfica e pistas de contextualização, analisando entrevistas semiestruturadas com professores e alunos e textos escritos pelos alunos.

Sua pesquisa revelou que, semelhantemente ao processo de escolarização de gêneros bastante comum na Educação Básica, as práticas de letramentos eram predominantemente escolarizadas¹⁸. Ou seja, os gêneros, quando introduzidos na sala de aula, eram transformados

¹⁷ O último levantamento foi feito no dia 09 de julho de 2020, e, apesar de tentarmos o filtro entre os anos 2017 e 2020, o último ano dado como opção pelo Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Pessoal de Nível Superior (Capes) e pela Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) foi 2019. Foi aplicado o filtro “letramento acadêmico” para ambas as plataformas, obtendo-se 268 resultados, os quais, após filtrados com os critérios já referidos, resultaram em 6 trabalhos. Estes se encontram disponíveis em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/> e em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/Search/Results?filter%5B%5D=publishDate%3A%22%5B2017+TO+2020%5D%22&filter%5B%5D=format%3A%22doctoralThesis%22&lookfor=letramento+acad%C3%AAmico+&type=AllFields>. Acesso em: 09 jul. 2020.

¹⁸ Por escolarização, a autora toma de empréstimo o conceito tratado por Magda Soares, explicando-o: “[...] como um processo de transformação de uma prática social, situada em determinados tempos e espaços, em um objeto de ensino, em algo que deverá ser alvo de aprendizagem ou sinalizador desta aprendizagem. Tal caráter pedagógico, inerente à escolarização, é, na maioria das vezes, alvo de uma

em objetos de ensino para que os alunos cumprissem apenas objetivos pedagógicos e avaliativos, sem que houvesse uma orientação de letramento acadêmico vinculada a práticas significativas na comunidade. Inclusive, apesar de esses gêneros serem corretamente nomeados e identificados pelos alunos, eram caracterizados como “trabalhos” da disciplina. Sendo assim, as atividades também tinham apenas o professor como leitor privilegiado — prática bastante comum no Ensino Superior. A crítica de Silva (2017) recai não sobre a inevitável escolarização, mas sobre o modo como esta é feita.

A autora ressalta haver grandes tensões entre o discurso de alunos e professores, considerando-se tanto as estratégias escolhidas pelos docentes para o trabalho com a leitura e escrita na sala de aula como as apreciações dos alunos acerca dessas estratégias. Por um lado, os estudantes relataram grandes dificuldades para entenderem a lógica da academia. Por exemplo, os seminários não eram compreendidos enquanto evento propício ao levantamento de discussões, mas apenas como exposição das ideias dos teóricos estudados na disciplina — isso parece revelar também a ainda falta de instrução de gêneros orais e práticas de letramentos que os envolvam no ambiente universitário. O aluno, muitas vezes por carência de reflexões epistemológicas que o prepare à crítica intelectual, procura limitar-se a reproduzir o discurso dominante. Os estudantes também se queixavam da falta de um feedback mais formativo por parte dos professores, alegando que estes apenas colocavam as notas e, quando muito, corrigiam aspectos gramaticais, sem uma justificativa que os ajudasse a refletir sobre as inadequações julgadas pelos docentes — evidência que retoma às “dimensões escondidas” tratadas por Street (2010). Além de dizerem que os professores trabalhavam fragmentos de textos, e não o texto na íntegra.

Por outro lado, os professores garantiram ter dado as orientações e feedbacks numa perspectiva de formação para os alunos. A pesquisadora também apontou a falta de condições dos professores de dar um feedback mais detalhado em razão do número de alunos por turma, ou seja, por falta de condições de trabalho. Também destacou que os professores justificaram que a não indicação dos textos-fonte por dificuldade de acesso a esses textos (o que os fazia recorrerem a cópias) e mesmo pela falta de tempo para trabalhar a obra completa, mas que isso não necessariamente significava que estivessem subestimando os alunos. A título de autocrítica, Silva (2017) reconheceu que a restrição às entrevistas semiestruturadas e às produções escritas limitou suas interpretações, por não ter acessado à realidade concreta da sala de aula, reforçando

avaliação, visto que, em contextos formais de ensino, é necessário mensurar o desempenho dos alunos, analisar se aprenderam os conteúdos ensinados. Existe, assim, uma espécie de controle da aprendizagem dos discentes. (SILVA, 2017, P. 28)

a importância dessa vivência pelo pesquisador. A autora sugeriu também como estratégia a consciência crítica de gêneros (DEVITT, 2009) como prática pedagógica que pode auxiliar professores no trabalho com leitura e escrita acadêmica, mesmo diante da aparentemente inevitável escolarização de gêneros.

Pesquisa semelhante, mas no contexto de um curso de Pedagogia em Educação a Distância (EaD), foi feita por Gonçalves (2017). A pesquisadora investigou sentidos atribuídos a práticas de leitura, escrita e oralidade de uma turma de graduandos do segundo período de uma instituição de Ensino Superior de Santa Catarina. Para tanto, além de estar fundamentada nas perspectivas dos NLS e dos Letramentos Acadêmicos, a autora também se baseou nas considerações de formação dos saberes docentes propostas por Maurice Tardif.

A vivência durante um semestre, registrada por meio de observação participante, diários de leitura e escrita, questionários e entrevistas, revelou que os acadêmicos privilegiaram, dentre as diversas leituras realizadas, o material autoinstrucional impresso (livro/caderno de estudo), em detrimento dos materiais virtuais, para a compreensão dos conteúdos disciplinares. Conforme Gonçalves (2017), essa “preferência” é justificada por relações de poder institucional, que obrigam essa leitura por sua ligação com as práticas avaliativas. Com relação à escrita, os graduandos fizeram especialmente anotações de aulas ministradas pelo tutor externo (professor) e resumos do livro (caderno de estudos), também para responderem às exigências de avaliação institucional.

Os discentes atribuíram a construção do seu saber às leituras desse material impresso e às videoaulas com o tutor externo, por meios dos quais é revelada uma prática aproximada ao modelo de socialização acadêmica. A autora concluiu que os alunos dão poucos indícios de relacionarem as práticas de leitura e escrita à sua formação docente, havendo uma valorização do saber disciplinar/conteudístico pelo foco na avaliação em detrimento de outros saberes, como os para a docência na Educação Básica.

Já o estudo de caso realizado por Melo (2019) apontou os efeitos do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) em práticas de letramentos acadêmicos no curso de Pedagogia de uma Instituição de Ensino Superior particular em Minas Gerais. O estudo foi realizado associando-se os estudos dos NLS e dos Letramentos Acadêmicos às considerações do Interacionismo Sociodiscursivo, da Análise do Discurso e dos estudos sobre Identidade e Currículo do ponto de vista multicultural. Para acessar os discursos de professores e alunos sobre a influência do exame, a pesquisadora lançou mão de gravações de aulas, análise documental, dinâmica em grupo com os acadêmicos, acompanhamento de reuniões pedagógicas e realização de um grupo focal com os docentes do curso.

A autora apontou mudanças na prática docente, como nos modos de didatizar, avaliar e planejar os conteúdos curriculares, selecionar gêneros e interagir em sala de aula. Uma delas foi a incorporação de dois currículos: o das “aulas do Enad” e o das aulas de formação superior em Pedagogia. Essa modificação dividiu opiniões entre os alunos: uns acharam favorável devido à influência do exame para a obtenção do diploma e para a preparação para concurso, já outros acharam negativa pela consequência de um ensino aligeirado para a formação do pedagogo.

Apesar de alguns professores apontarem que as mudanças propiciaram uma didática contextualizada, com a uma linguagem mais técnica e avaliações mais extensas com indagações mais complexas, para Melo (2019) o foco passou da formação do aluno para o treino em vista à obtenção de uma nota satisfatória no Enade, revelando uma avaliação que doutrina e engessa a prática pedagógica. Percebem-se aí fortes relações de poder institucional sobre docentes, discentes e gestores.

Outras pesquisas trouxeram resultados satisfatórios que se aproximavam ou se circunscreviam no modelo de LA. Mello (2017), no contexto do curso de Pedagogia do Instituto do Noroeste Fluminense de Educação Superior (INFES), da Universidade Federal Fluminense (UFF), investigou, entre outras questões: se na instituição existe uma disciplina específica para auxiliar os alunos sobre as práticas de letramento na universidade; que modelos de escrita e concepções de letramento são privilegiados pelos professores; que influências uma prática pedagógica pautada no modelo de Letramentos Acadêmicos tem na aprendizagem de novas práticas letradas; e quais foram os principais desafios vivenciados pelos graduandos nessas práticas. Para tanto, utilizou a observação de aulas e entrevistas semiestruturadas com professores e alunos.

A autora observou que na instituição existem duas disciplinas voltadas à orientação da linguagem acadêmica. A disciplina de Orientação de Leitura e Escrita (OLE I) é obrigatória nos primeiros períodos de cinco dos sete cursos da instituição, estando alinhada ao modelo de Letramentos Acadêmicos. Já OLE II é optativa e ofertada apenas no curso de Pedagogia, seguindo o modelo das habilidades de estudo. Em ambos os casos, a autora reforça a complexidade de se ter alunos de cursos e períodos diferentes em uma mesma turma, não havendo, assim, espaço para o tratamento de gêneros específicos para cada área. Em ambas as disciplinas, as docentes eram formadas uma em Psicologia e Economia e a outra Psicologia. Relataram bastante dificuldades em lidar com questões específicas de linguagem, afirmando que assumiram as disciplinas para ajudar de alguma forma os alunos, que se mostravam

angustiados quando solicitados a lerem e produzirem textos acadêmicos. A pesquisa aponta, assim, uma contraposição ao discurso do déficit de letramento.

Sobre os modelos de escrita e concepções de letramentos acadêmicos, a pesquisadora aponta que havia momentos em que o modelo de LA agia de forma significativa, mas o modelo de habilidades de estudo era predominante, e isso fazia também os alunos associarem a apropriação da escrita acadêmica à aquisição de um vocabulário mais rebuscado e ao domínio ortográfico. Variados gêneros foram utilizados em sala, mas para socializar conhecimentos, não como objeto de ensino-aprendizagem da escrita acadêmica. Como resultados, Mello (2017) percebeu:

- a) o investimento pedagógico na dimensão afetiva da relação professor-aluno para tranquilizar os estudantes e incentivá-los na escrita acadêmica. As professoras agiam ora relatando suas estratégias quando eram também graduandas, ora mostrando o reconhecimento dessas tensões comuns para os ingressantes no Ensino Superior;
- b) a estratégia didática de leitura coletiva por meio de rodas de leitura;
- c) feedbacks que permitiam aos alunos acessarem uma mínima compreensão acerca de questões da variedade padrão e da estrutura do texto;
- d) a significativa inserção dos alunos em eventos acadêmicos, atividades em seminários, em congressos, no PIBID, etc.

Paralelamente, foram constatados como dificuldades: a) o domínio da norma padrão, a compreensão dos textos acadêmicos, a produção de gêneros discursivos solicitados e o reconhecimento de suas características por parte dos estudantes; e b) a prática do mistério por parte das docentes tanto nas solicitações de produções escritas, por não deixarem claras suas expectativas, quanto nas avaliações. Mello (2017, p. 121) ainda chamou a atenção para a pouca quantidade de alunos matriculados nessas disciplinas e para a justificativa dos professores, que informaram que “[...] os alunos se sentem constrangidos em se matricular em uma disciplina que objetiva, na visão deles, ensinar a ler e a escrever”. A autora observou que, na realidade, isso também está associado à falta de consciência da multiplicidade de letramentos e que, para atuarem nessa comunidade, alunos e professores precisam entender o caráter situado das práticas.

Mello (2017) ainda alerta que não foram encontrados eventos que contemplassem os pressupostos do modelo de Letramentos Acadêmicos durante a pesquisa. Entretanto, acredita que isso acontece por desconhecimento de muitos professores a respeito dessa nova compreensão da linguagem, o que os faz não incorporar, assim, os pressupostos desse modelo

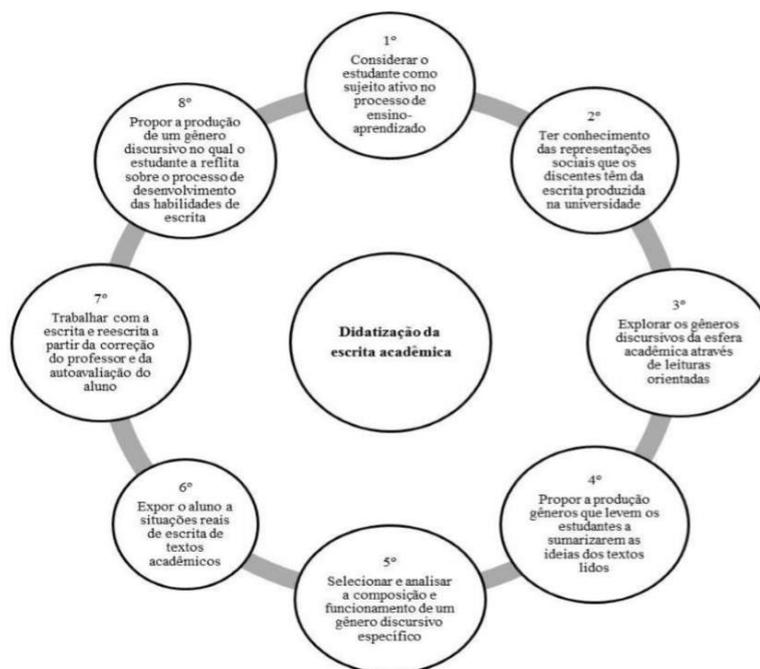
em suas práticas. Essa constatação também levou a pesquisadora a ministrar aulas no âmbito da disciplina, trabalhando o gênero resumo como ferramenta de ensino e aprendizagem e vinculando-o à publicação, por parte dos alunos, em um evento científico na própria instituição. Segundo ela, a experiência resultou em melhorias tanto nas próprias produções dos alunos como na motivação e no envolvimento destes para participarem de eventos acadêmicos.

A pesquisa-ação desenvolvida por Costa (2017) investigou os reflexos de ações pedagógicas orientadas pelos Estudos do Letramento e pela abordagem sociodiscursiva de gêneros sobre o processo de escrita acadêmica. A investigação envolveu um grupo de 46 alunos do 1º período de Pedagogia de uma faculdade mineira da rede privada, no contexto da disciplina de Leitura e Produção de Textos. A autora aplicou 2 questionários que versaram sobre o perfil socioeconômico e o histórico de letramentos dos discentes. Além disso, analisou a) as 1ª e 4ª versões dos verbetes produzidos pelos alunos ao longo do semestre, a fim de observar a construção dos argumentos dos alunos no sentido de um posicionamento autoral; e b) um memorial com as impressões registradas pelos estudantes sobre seu processo de desenvolvimento da escrita acadêmica durante a pesquisa.

Segundo a pesquisadora, um primeiro aspecto considerado foi o histórico dos letramentos dos estudantes como um dos eixos estruturantes da disciplina, que lhe permitiu identificar um contato precário dos graduandos com atividades formais de leitura e escrita e a interferência disso na compreensão e apropriação dos gêneros acadêmicos. Os alunos também faziam uma representação de escrita acadêmica como um discurso objetivo, de forte apagamento enunciativo e isenção de subjetividade, o que interferia muito no entendimento da dimensão argumentativa e autoral destes, inibindo-os de se posicionarem no uso desses gêneros.

Assim, a pesquisa-ação interveio no sentido do empoderamento desses estudantes, para que percebessem estratégias enunciativas e formas de lidar com os construtos teóricos inerentes à esfera acadêmica, tais como: formas de referência ao discurso de outrem; formas de introdução do discurso citado; funções do discurso citado; mecanismos enunciativos e pessoas do discurso; formas indicativas do posicionamento do escrevente; posição das citações no texto. A proposta de didatização feita pela autora contempla o seguinte fluxograma:

Fluxograma 1 – Proposta de didatização da escrita acadêmica



Fonte: COSTA, 2017, p. 104.

Costa (2017) defende que com isso foi possível mostrar aos estudantes um conjunto de ferramentas languageiras que facilitam a produção e recepção dos gêneros acadêmicos, permitindo-lhes o aprendizado para um posicionamento autoral, de maneira gradual e contínua. A proposta contribui também para que professores possam ver mais uma das formas instrução para os letramentos acadêmicos na perspectiva do modelo de LA, reforçando, assim, sua aplicabilidade.

Outra investigação que evidencia mais uma contribuição do modelo de LA é o trabalho de Pimenta (2018), que objetivou compreender quais são os benefícios potenciais das ferramentas digitais na constituição de sujeitos autônomos e autonomizados durante o processo de escrita acadêmico-científica. Alunos do primeiro período dos cursos de Geografia, História, Letras e Pedagogia, de uma Instituição de Ensino Superior de Belo Horizonte (MG) produziram um artigo de pesquisa e uma apresentação visual (Prezi ou PowerPoint) no contexto de um projeto investigativo da disciplina de Leitura e Escrita. Conforme a autora, as práticas colaborativas de produção acadêmica (PCPA) — por meio de interações on-line, por e-mail e pelo WhatsApp e edições dos documentos realizadas no Google Drive pelos alunos — permitiram reconstruir a história do texto (LILLIS, 2008) por meio das conversas em torno do texto (IVANIC).

Os dados foram coletados por meio de etnografia, congregando a observação de aulas na disciplina, a oferta de oficina pela pesquisadora e o acompanhamento virtual dos alunos durante a realização das atividades descritas. Os resultados explicitaram uma teia de relações de poder irregulares nas práticas colaborativas dentro do projeto, encontrando-se o poder:

- a) distribuído e redistribuído entre os sujeitos aluno;
- b) ocultado e distribuído por aqueles que estão em posição de dominação (professores);
- c) detido e determinado por sujeitos nas práticas de letramentos (quem pode determinar o que conta como conhecimento na esfera acadêmica);
- d) influenciador da escrita dos estudantes, como a avaliação;
- e) localizado nos textos, determinando-os, como evidenciado pelos recursos discursivos de posicionamento e engajamento com os dizeres de outrem; etc.

Além dessas manifestações, a autora constatou relações de poder que atuam nos usos das tecnologias digitais, como as que impõem aos usuários a navegação em determinados lugares (quando alguns alunos recorreram ao buscador Google Search), em que não se tem a garantia de uma busca neutra e isenta de relações de poder determinadas por grupos dominantes.

Para além de outras considerações sobre a experiência, Pimenta (2018) afirma que o uso das TDIC favoreceu o desenvolvimento da autonomia dos alunos — revelada quando estes se mostraram abertos e desejosos de atuarem como intelectuais transformadores durante a escrita dos artigos. Isso facilitou a integração dos sujeitos à comunidade acadêmica, possibilitando o empoderamento/a autonomização desses sujeitos.

As pesquisas acima revisadas apontam a importância de continuarmos investigando como professores e alunos lidam com as práticas de letramentos acadêmicos. As iniciativas ainda são bastante esparsas, sobretudo as que se propõem a uma perspectiva etnográfica, que busca compreender *como e por que* as escolhas e processos são realizados, antes de procurar adequações ou inadequações a teorias e julgamentos dos sujeitos. No contexto da UFPE, fazem-se necessários mais olhares, dada a considerável lacuna de pesquisas sobre o assunto na instituição e dada a então inexistência de um estudo situado no curso de Pedagogia. Na seção seguinte, apresentaremos os caminhos teórico-metodológicos que percorremos para tentar essa contribuição.

3 METODOLOGIA

Tendo já definido o objetivo geral de compreender as orientações e práticas de letramentos acadêmicos com ênfase na leitura de textos/gêneros em período final do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco, bem como seus objetivos específicos, e discutido as perspectivas teóricas que respaldam as análises desta pesquisa, nesta seção, descreveremos os caminhos teórico-metodológicos percorridos por este estudo.

Apresentaremos, inicialmente, nossa seleção quanto à abordagem, ao método, ao modelo e ao tipo pesquisa adotados em sentido amplo. Em seguida, de maneira mais específica, contextualizaremos e justificaremos os critérios e processos de escolha do campo, da população e das amostras de dados. Por fim, discutiremos as técnicas e os instrumentos de coleta de dados e as categorias de análise utilizadas para o seu tratamento.

3.1 OPÇÕES METODOLÓGICAS

Esta pesquisa caracteriza-se, por sua natureza teórico-metodológica, como *qualitativa*, uma vez que, para a obtenção e análise de seus dados, prevê um engajamento com os informantes relativamente prolongado, observação persistente e triangulação de dados para a identificação e a interpretação de subjetividades dos informantes no que se referem a práticas de letramentos acadêmicos em sala de aula (BAUER & GASKEEL, 2008; STREET, 2010; MOTTA-ROTH & HENDGES, 2010).

Segundo Motta-Roth & Hendges (2010, p. 113), a pesquisa qualitativa considera múltiplas construções de realidade, ou seja, tem sua validação interna condicionada à interpretação do fenômeno estudado a partir de vários ângulos e diferentes fontes de dados comparadas entre si. Em raciocínio semelhante, André (1995) orienta que, muito longe de caracterizar a abordagem qualitativa como aquela que não se baseia em dados estatísticos/quantitativos, o importante é denominar e caracterizar pesquisas dessa abordagem pelo modelo/método/tipo de pesquisa utilizado, uma vez que quantidade e qualidade são aspectos intimamente relacionados nas investigações.

Assim, a abordagem utilizada neste estudo é qualitativa na medida em que utiliza o método *empírico indutivista*, trazendo uma pergunta de pesquisa — Como uma professora de Ensino Superior orienta práticas de letramentos acadêmicos com ênfase na leitura de textos/gêneros em sua disciplina? — fruto de experiências com acadêmicos, mas lançar-se em campo de observação sem hipótese criada *a priori* (MOTTA-ROTH & HENDGES, 2010, p.

113). Tal pergunta, em atenção à natureza do objetivo geral proposto e ao modelo metodológico sinalizado pela própria literatura sobre o tema, apontou o modelo de *inspiração etnográfica* como lógica teórico-metodológica de investigação. Segundo André (1995, p. 28), quando situadas na área educacional, pesquisas desse modelo operam com adaptações de alguns princípios da Etnografia — método originado da Antropologia —, para o levantamento de dados em processos de ensino e/ou aprendizagem, sem, no entanto, ter que seguir a rigor o modelo da perspectiva etnográfica antropológica.

A seleção desses princípios implica, por exemplo, a triangulação de três técnicas tradicionalmente usadas pela perspectiva antropológica: a observação participante, a entrevista intensiva — também as rodas de conversa, neste estudo — e a análise de documentos:

A observação é chamada de participante porque parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado. As entrevistas [assim também objetivamos com as rodas de conversa] têm a finalidade de aprofundar as questões e esclarecer os problemas observados. Os documentos são usados no sentido de contextualizar o fenômeno, explicitar suas vinculações mais profundas e completar as informações através de outras fontes (ANDRÉ, 1995, p. 28, grifos nossos).

Além desses aspectos, a pesquisadora aponta que estudos dessa natureza supõem o próprio investigador como instrumento na coleta e análise de dados, dada a necessidade de interação via contato direto com as pessoas, as situações, os locais e os eventos de pesquisa. Nesse sentido, ela também orienta que a preocupação do pesquisador deve estar centrada “[...] nos significados que as pessoas atribuem a si mesmas, às suas experiências e ao mundo que os cerca” (ANDRÉ, 1995, p. 29), devendo-se atentar para entrar em campo sem a intenção de modificar o ambiente para experimentações controladas. Nesse sentido, para esta pesquisa, a adoção desse modelo justifica-se pela necessária imersão no contexto de práticas dos informantes, uma vez que se enseja acessar algumas de suas subjetividades, como sentidos que estes atribuem à leitura enquanto prática de letramento acadêmico (VÓVIO, 2007, p. 100).

Ainda para André (1995), essa imersão sociocultural implica, para tanto, um trabalho de campo mais prolongado, pelo enfoque nessas subjetividades, manifestas principalmente em situações naturais, como a vivência em sala de aula, nas quais se dá “[...] ênfase nos processos, naquilo que está acontecendo, e não nos produtos ou nos resultados finais” (p. 29). Para tanto, o presente estudo acompanhou sua população ao longo de um semestre letivo, participando de eventos de letramento em sala de aula, conversas do grupo de WhatsApp e interações para a elaboração e apresentação de seminários em grupo. Segundo André (1995, p. 29), esse tempo

na pesquisa de modelo etnográfico compreende, inclusive, a geração de volume considerado de dados descritivos do contexto de pesquisa (pessoas, ambientes, eventos, depoimento, diálogos, etc.), obtidos por meio das técnicas de coleta citadas.

Outro ponto importante ressaltado por André (1995) é a existência de um plano de trabalho aberto e flexível, em que estejam previstas revisões e reformulações de técnicas, de instrumentos e de fundamentações teóricas, e não a mera testagem de teorias. Em raciocínio semelhante, Vóvio (2007), no âmbito das pesquisas etnográficas sobre letramentos, também defende um olhar mais voltado para os modos de ser e fazer dos sujeitos nessas práticas em lugar da verificação de (in)adequações e/ou da validação de perspectivas teóricas privilegiadas pelo pesquisador:

A abordagem qualitativa assumida coloca em relevo as construções identitárias dos participantes como leitores, fornece meios para acessar os significados que eles atribuem às práticas de leitura e aos eventos em que o ato de ler coloca-se como organizador ou é central na atividade. Não se trata de testar teorias, padrões de conduta ou declarações dos sujeitos, mas de identificar e descobrir a maneira própria pela qual as pessoas significam a si mesmas e as suas experiências culturais com a escrita (VÓVIO, 2007, p. 100).

Para Street (2010), um olhar etnográfico sobre práticas de letramento requer deslocamentos epistemológicos, em que se privilegiam atitudes investigativas de valorização às subjetividades e em que se rejeitam julgamentos apriorísticos e descrições negativas de outras culturas (STREET, 2010, p. 35). Por isso, ele também enfatiza que é fundamental, nesse tipo de investigação, entender o lugar do outro, donde “[...] precisamos ir além e começar a perguntar: ‘Que outras categorias podem existir para se entender o mundo e estar no mundo?’” (p. 44). Ou seja, para o contexto desta pesquisa, como já sinalizado na Introdução, importa entender, mais amplamente, de que maneira os professores de outras áreas de conhecimento, ainda que não possuam formação na área de Linguagem, orientam os alunos para as práticas de letramento acadêmicos.

Importa também destacar uma consideração da antropóloga urbana Urpi Uriarte (2012)¹⁹ a respeito desse fundamental deslocamento ao lugar do outro numa perspectiva dialógica:

A essas pessoas damos voz não por caridade, mas por convicção de que têm coisas a dizer. E essa voz não é monológica, é dialógica. O pesquisador e o nativo conversam, falam, dialogam. É nisso que consiste o cerne do método

¹⁹ Embora o artigo em que a autora faça tais considerações seja dedicado a explicações sobre o que é fazer etnografia para os antropólogos e apresente críticas à adoção dessa perspectiva teórico-metodológica por outras áreas, julgamo-las pertinentes para este estudo.

etnográfico: em trabalhar com pessoas, dialogando pacientemente com elas” (URIARTE, 2012, p. 5).

Integrando esse conjunto de técnicas da pesquisa de inspiração etnográfica, além das conversas espontâneas com a professora ao final das aulas registradas em diário de campo, realizei uma entrevista individual com a professora objetivando acessar e aprofundar o entendimento dos sentidos produzidos por ela por meio da sua própria apreciação das suas orientações e das práticas de letramentos acadêmicos propostas e vivenciadas durante a disciplina. Segundo Bauer & Gaskeel (2008, p. 73), a entrevista individual contribui na medida em que permite ao pesquisador a obtenção de “[...] esclarecimentos e acréscimos em pontos importantes, com sondagens apropriadas e questionamentos específicos”. A técnica constituiu-se como um empreendimento cooperativo em que várias realidades e percepções podem ser exploradas e desenvolvidas, uma vez que se está lidando com sentidos e sentimentos sobre o mundo e sobre os acontecimentos.

Ainda conforme Bauer & Gaskeel (2008, p. 73), no que diz respeito à condução da entrevista individual para o acesso a esses sentidos:

Embora o conteúdo mais amplo seja estruturado pelas questões da pesquisa, na medida em que estas constituem o tópico guia, a ideia não é fazer um conjunto de perguntas que padronizadas ou esperar que o entrevistado traduza seus pensamentos em categorias específicas de resposta. As perguntas são quase que um convite ao entrevistado para falar longamente, com suas próprias palavras e com tempo para refletir.

Nessa mesma direção, entendemos que as rodas de conversa são uma das estratégias que favorecem o acesso aos sentidos, valores, sentimentos e construções identitárias dos sujeitos nas práticas de letramento acadêmico. Em considerações sobre as rodas de conversa como uma possibilidade de instrumento de produção de dados da pesquisa qualitativa para a compreensão de determinado grupo social, Moura e Lima (2014) destacam:

A conversa é um espaço de formação, de troca de experiências, de confraternização, de desabafo, muda caminhos, forja opiniões, razão por que a Roda de Conversa surge como uma forma de reviver o prazer da troca e de produzir dados ricos em conteúdo e significado para a pesquisa na área de educação. No contexto da Roda de Conversa, o diálogo é um momento singular de partilha, uma vez que pressupõe um exercício de escuta e fala. As colocações de cada participante são construídas a partir da interação com o outro, sejam para complementar, discordar, sejam para concordar com a fala imediatamente anterior (MOURA & LIMA, 2014, p. 98).

Há nesse entendimento, portanto, a ideia de que, ao trazer ao grupo suas memórias de vida, os sujeitos não apenas as narram, como também refletem sobre as experiências e se (re)avaliam, (re)construindo discursivamente visões de si mesmos (identidades) no passado (remoto e próximo) e no presente. Há nesse exercício possibilidades de memórias do “não vivido que poderia ter acontecido”, a memória que “[...] pode ser tomada como uma forma de resistência a um passado que não se desenrolou como o desejado” (GUEDES-PINTO; SILVA; GOMES, 2008, p. 18 apud MOURA & LIMA, 2014, p. 104).

É nesse terreno que afloram as construções de identidade. No caso desta pesquisa, ao observar sua trajetória de práticas de letramentos na universidade, a intenção é de que, durante as rodas, os alunos em período final de curso narrem suas experiências e analisem a si mesmos, como aprenderam a lidar com essas práticas no cotidiano acadêmico.

Ao mesmo tempo, a interação por meio da roda de conversa permite que os sujeitos se provoquem de maneira positiva e ativa, no sentido de contrastarem suas experiências com as dos outros, ainda que não estejam no seu momento de fala, “[...] através de diálogos internos e no silêncio observador e reflexivo” (MOURA & LIMA, 2014, p. 99). Ainda conforme as autoras:

O sujeito é sempre um narrador em potencial. O fato é que ele não narra sozinho, reproduz vozes, discursos e memórias de outras pessoas, que se associam à sua no processo de rememoração e de socialização, e o discurso narrativo, no caso da roda de conversa, é uma construção coletiva. No contexto da produção de dados, o pesquisador deve compreender que as memórias culturais e individuais estão intimamente ligadas. (MOURA & LIMA, 2014, p. 100)

Por isso, acreditamos que a roda de conversa, apesar de esta ser uma pesquisa situada e não objetivar generalizações, é capaz de nos trazer dados representativos dessa coletividade de alunos de Pedagogia da UFPE diante das orientações recebidas pela docente.

A presente investigação emprega também o modelo de *pesquisa explicativa*, porque não só requereu a observação como requisitou a descrição de práticas de letramentos para o entendimento das situações vivenciadas. Além disso, adotou uma *pesquisa bibliográfica* por realizar o levantamento e a revisão da literatura a respeito dos construtos teóricos necessários às análises e por considerar documentos institucionais e produções escritas de informantes para a interpretação dos sentidos por estes elaborados.

Esta pesquisa ainda se constitui como *pesquisa aplicada* porque se vale das perspectivas teóricas dos campos dos Estudos de Linguagem, dos Letramentos e dos Letramentos Acadêmicos para descrever e analisar eventos e práticas de leitura na esfera universitária.

Inclusive, porque pontua, de maneira mais ampla, demandas da prática pedagógica, ensejando propostas de intervenção a serem elaboradas pela comunidade acadêmica em pesquisas futuras.

As considerações acima caracterizaram esta investigação de maneira ampla. No tópico a seguir apresentaremos a especificidades que envolveram o contexto de estudo, como os critérios de seleção do campo e dos participantes da pesquisa, bem como as amostras e os critérios para analisá-las.

3.2 CONTEXTO DA PESQUISA

Como trazido parcialmente na Introdução, as motivações que me trouxeram a esta pesquisa remetem à minha experiência como aluna especial no Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco (PPGL/UFPE), em que me deparei com algumas inquietações de pós-graduandos sobre a produção de uma resenha a ser avaliada pelo professor, sem, no entanto, esses estudantes terem recebido orientação sobre a leitura do texto original a ser resenhado e a escrita do gênero resenha. Como o docente tivesse achado dispensável essa instrução, dado que estava lidando com pós-graduandos, portanto, com estudantes que provavelmente já tivessem praticado a leitura e escrita de gêneros acadêmicos nos cursos de formação inicial, fui levada a propor um projeto de mestrado para investigar como os professores de demais áreas de conhecimento (que não a de Letras) orientam seus alunos sobre as práticas de letramento acadêmico na graduação.

Já mestranda, em disciplinas do PPGEdU/UFPE, ao socializar meu interesse de estudo, acessei mestrandos egressos do curso de Pedagogia dessa instituição, que repetiam discursos semelhantes aos dos pós-graduandos do PPGL/UFPE, o que me levou a levantar a literatura sobre o tema com atenção às investigações nos cursos da área de Humanidades. Coincidentemente, no contexto da UFPE, percebi que o curso de Pedagogia era o único, nesse recorte, cujo perfil curricular vigente (Perfil 1322-1) não oferecia disciplinas específicas para reflexão sobre leitura e escrita acadêmica, a exemplo de Português Instrumental e Leitura e Produção de Textos Acadêmicos. Também constatei ainda não haver nessa instituição pesquisa sobre letramentos acadêmicos na área de Humanidades. Encontrei apenas a tese de Silva (2016), situada na grande área da Saúde, intitulada *Letramento Acadêmico e Ações Afirmativas: percursos identitários de estudantes ingressos pelo sistema de reserva de vagas em cursos da área de Saúde da UFPE*.

Ao analisar as ementas do curso de Pedagogia da UFPE, usei como critério de seleção as disciplinas de períodos finais, uma vez que, segundo levantamento da literatura, a maioria das pesquisas sobre letramentos acadêmicos situam-se em contextos que privilegiam práticas com estudantes recém-ingressos na graduação. Sendo alertada da dificuldade de acesso aos graduandos do 10º (último) período desse curso devido às intensas demandas do período de conclusão, optei pelas disciplinas do 9º período.

No levantamento, selecionei a disciplina de Política Educacional Brasileira (PEB), pelos seguintes critérios: a) por ser disciplina obrigatória; b) pela explicitação, no Programa de Componente Curricular da Disciplina, do uso de gêneros que orientam/organizam práticas de leitura (fichamentos, resumos, sínteses, esquemas) tomados como avaliação; c) por ouvir de egressos que uma das professoras que ministrava a disciplina era caracterizada pelos alunos como mais exigente no que se refere às demandas de leitura e escrita da disciplina; e d) pela facilidade de acesso e abertura dessa professora ao convite, que lhe fiz pessoalmente junto com minha orientadora. Coincidentemente, no semestre de imersão para a coleta de dados, a professora ministrava PEB apenas no turno diurno.

Segundo o Programa de Componente Curricular do Curso (PCC/Perfil Curricular 1322-1), Política Educacional Brasileira foi inserida no curso de Pedagogia quando da elaboração da reforma curricular do curso, em 2007, portanto, a partir do perfil curricular ainda vigente. Essa disciplina possui carga horária total de 60 h, sendo ofertada no 9º período, nos turnos diurno, vespertino e noturno e estando elencada no conjunto de disciplinas voltadas aos conteúdos teóricos básicos da formação profissional em Pedagogia.

Nesse documento (PCC/Perfil Curricular 1322-1), também consta que a disciplina compõe a lista de disciplinas ligadas à investigação da prática pedagógica e da prática docente, juntamente com mais cinco componentes curriculares — Planejamento e Financiamento da Educação Escolar no Brasil (60h), Seminário de Investigação da Prática Pedagógica e da Prática Docente (15h), Trabalho de Conclusão de Curso 1 (30h), além de duas disciplinas eletivas — que têm por objetivos desenvolver no graduando habilidades como criticidade, sistematização de aspectos epistemológicos e metodológicos da sua produção científica, articulação entre o conhecimento teoria e realidade da prática pedagógica e síntese do trabalho investigativo vivenciado ao longo da formação do aluno, conforme exposto na Figura 1:

Figura 1 - Trecho do PCC do Curso de Pedagogia da UFPE (Perfil 1322-1/2007)
(Grifo do documento original)

9º Período: **INVESTIGAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA E DA PRÁTICA DOCENTE**

O **nono período** aprofunda o estudo crítico do sistema educacional brasileiro, analisando os principais fatores que têm condicionado a política educacional brasileira na atualidade. Conduz também o aluno a sistematizar as questões epistemológicas e metodológicas da sua produção científica, articulando o processo de produção do conhecimento em educação e a complexidade dos problemas educativos. Para isso mobiliza atividades teórico-práticas numa perspectiva de síntese do trabalho de investigação realizado durante o processo formativo.

Componentes Curriculares	Carga Horária
Trabalho de Conclusão de Curso I	30
Política Educacional Brasileira	60
Planejamento e Financiamento da Educação Escolar no Brasil	60
ELETIVA	60
ELETIVA	60
Seminário Investigação da Prática Pedagógica e da Prática Docente	15
INTEGRALIZAÇÃO DO PERÍODO	315

Sendo assim, a seleção de Política Educacional Brasileira como disciplina campo desta investigação, além dos critérios já apontados, constituiu-se como um território relevante para se entender como o(a) professor(a) orienta tais práticas nesse estágio final de formação inicial, uma vez que os alunos estariam supostamente mais expostos a práticas de leitura e escrita de maior complexidade teórica, epistemológica e metodológica.

Acompanhei as aulas da disciplina durante o primeiro semestre letivo de 2019, compreendendo o período do dia 25 de fevereiro de 2019 ao dia 12 de julho de 2019, com encontros que ocorriam duas vezes por semana, às segundas e quartas-feiras, das 10h às 12h, em sala de aula do Centro de Educação. Além da professora, compuseram a população de pesquisa 12 alunas regularmente matriculadas, uma monitora e uma mestranda, que tinha PEB como disciplina campo de Estágio em Docência do PPGEduc/UFPE, sendo inclusive orientanda da professora.

Esse quantitativo de alunas, segundo a docente, foi atípico, pois, tradicionalmente, a disciplina absorve entre 40 e 45 discentes. Durante as primeiras semanas, a professora e as alunas levantaram hipóteses sobre essa evasão, mas não se chegou a uma conclusão sobre o motivo. Dessas 12 alunas, 4 eram desperiodizadas/desbloqueadas, ou seja, não cursavam o bloco integral das cinco disciplinas daquele período, por motivos diversos, sendo este um fator relevante porque, nos momentos de formação de grupos de seminário para atividade avaliativa

na disciplina, estas alunas sentiram-se mais confortáveis para reunir-se entre si, em comparação ao grupo de alunas bloqueadas no 9º período diurno.

A professora da disciplina tinha formação inicial em Pedagogia por uma instituição privada desde 1993 e, como título mais exponente, o doutorado em Educação na área de Política Educacional, Planejamento e Gestão da Educação pela UFPE desde 2010. Lecionava a disciplina de Política Educacional Brasileira desde 2011, mesmo ano em que ingressou no quadro permanente de professores do Centro de Educação da UFPE, ministrando PEB até o período de produção e coleta de dados, sem interrupção.

Segundo a professora, em entrevista, além de ter lecionado em escolas da Educação Básica e de Instituições de Ensino Superior (IES) das redes pública e privada, ela lecionou, antes do ingresso como professora efetiva na graduação da UFPE, no Colégio de Aplicação da UFPE, tendo ministrado disciplina em 2009 sobre orientação para a pesquisa a alunos do 6º ano do Ensino Fundamental. Nessa experiência, a docente teria dado uma maior atenção às questões de leitura e escrita acadêmicas, ainda que na Educação Básica e com orientações focadas em elementos da introdução, do desenvolvimento e da conclusão de textos para a pesquisa no Ensino Fundamental.

Por isso, segundo a docente, ao ingressar no ensino na UFPE, ela transpôs essa prática pedagógica de orientação de leitura e escrita como compromisso de auxiliar os alunos na graduação sobre práticas de letramentos acadêmicos sempre que possível e dentro das suas condições em aula. A professora disse perceber que os alunos da graduação costumavam apresentar dificuldades de escrita, ressaltando aspectos como ortografia, textualidade e estruturação de gêneros, daí também sua preocupação em chamá-los a atenção sobre esses fatores, não só na sua disciplina, mas também em práticas de letramentos acadêmicos de demais disciplinas, em especial a de Trabalho de Conclusão de Curso e outros eventos científicos.

Conforme Cronograma de Atividades da Disciplina, elaborado pela própria professora, havia um total de 31 encontros previstos, entre aulas e avaliações, sendo 27 encontros efetivamente vivenciados e registrados em diário de campo para esta pesquisa. Essa redução no número de vivências deveu-se por minha necessidade de faltar a dois encontros, por cancelamento de aula pela professora e por acordo da professora com a turma para o envio virtual de atividades ao final da disciplina. Nessa participação, foram identificados os seguintes eventos de letramento relevantes:

- Discussões, em sala de aula, das leituras sugeridas pela professora, com base no Cronograma de Atividades da Disciplina;

- Apresentação de quatro grupos de seminário, respectivamente, nos dias de 08, 10, 15 e 17 de abril de 2019, para discussão do livro *A Educação como Política Pública* (1997), de Janete Azevedo, obra lida na íntegra pela turma e considerada leitura fundamental para a disciplina;
- Participação na *Conferência de Abertura da Semana Pedagógica 2019*, intitulada *Educação como direito social: desafios atuais*, ocorrida no dia 24 de abril de 2019, no Centro de Educação da UFPE, tendo sido indicada pela professora a presença de toda a turma pela relevância do tema desse evento para as discussões da disciplina;
- Ciclo de palestras com pós-graduandos que tinham como temas de pesquisa a educação como política pública. No total, foram 4 apresentações, sobre os assuntos: 1. Políticas Públicas e Gestão Educacional; 2. Políticas Públicas e Organismos Internacionais; 3. Escola Sem Partido; e 4. Base Nacional Curricular Comum. Logo na primeira aula da disciplina, ao explicar sua proposta de trabalho, a professora havia exposto que as palestras eram importantes porque, além de serem mais uma oportunidade de discussão dos conteúdos a partir de uma perspectiva prática dos saberes teóricos discutidos em sala, também propiciariam o contato entre graduandos e pós-graduandos, os relatos de experiências e as considerações sobre as pesquisas desenvolvidas por estes. Além disso, a professora fez dessas práticas eventos com certificado emitido às alunas ao final do ciclo.
- Duas atividades avaliativas denominadas pela professora como Estudo Dirigido, a primeira realizada individualmente e a segunda realizada em dupla, ambas na sala de aula sobre os conteúdos estudados.
- Conversas no grupo de WhatsApp criado pela monitora especificamente para a socialização de documentos, como orientações por escrito e leituras em PDF indicadas pela professora no Cronograma de Atividades, bem como demais informações e comunicados relevantes sobre a disciplina;
- E-mails encaminhados pela professora e pela monitora à turma;
- Atividade de análise de política pública realizada por escrito em grupo e enviada para a professora por e-mail. Essa foi a última atividade da disciplina.

Dos 27 encontros que compreenderam os eventos acima, selecionei para a análise a três eventos de letramento centrados na discussão da literatura teórica da disciplina ocorridos nos dias 25/02, 27/02 e 13/03/2019, sendo 2 horas/aulas cada encontro. Esse recorte deu-se em virtude de representar o padrão de orientação de leitura realizado pela docente, considerando

sua semelhança com as orientações e práticas de leitura com esse objetivo desenvolvidas em eventos posteriores.

O levantamento desses dados considerados como amostras foi realizado por meio das seguintes técnicas e instrumentos de coleta de dados:

a) Observação participante

Esta técnica foi utilizada durante todo o acompanhamento das aulas, sendo utilizados como instrumentos: o diário de campo, com anotações em papel impresso e em arquivo Word no notebook; e aparelho celular, munido de aplicativo de gravação de voz (VoiceX) e de mensagens (WhatsApp). Essa participação na disciplina compreendeu: as discussões em sala de aula das leituras sugeridas pela professora; as interações para a elaboração e apresentação do grupo de seminário; e o acompanhamento de conversas no grupo de WhatsApp criado pela monitora da turma, do qual participaram as 12 alunas, a estagiária em docência, a monitora e eu como pesquisadora e aluna ouvinte.

b) Análise documental

Esta técnica compreendeu a leitura e análise dos seguintes documentos escritos: a) o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da UFPE (Perfil 1322-1/2007); b) o Programa de Componente Curricular da Disciplina de Política Educacional Brasileira (Perfil 1322-1/2007); c) o Cronograma de Atividades da Disciplina; d) os textos relativos às leituras indicadas pela professora para a formação teórica na disciplina; e) a produção escrita do fichamento completo elaborado pelo grupo 4 como parte das avaliações do seminário; d) E-mails enviados pela professora e pela monitora às alunas, incluindo seus anexos com orientações para o letramento; e) Registros escritos das conversas do grupo do WhatsApp da turma.

c) Rodas de conversa

Para acessar e compreender os sentidos que as alunas produziam e as percepções que tinham de si diante das práticas de letramentos acadêmicas vivenciadas durante o curso e, em especial, na disciplina de Política Educacional Brasileira, foram realizadas duas rodas de conversa com 4 alunas da disciplina selecionadas pelos seguintes critérios: a) frequência constante na disciplina; b) comportamento participativo durante as discussões das leituras em

sala de aula; e c) disponibilidade de tempo para a participação nas duas rodas de conversa nas datas acordadas com o grupo.

Os convites foram feitos por mim, pessoal e individualmente, às alunas que julguei estarem dentro dos critérios de seleção de informantes a) e b) e após terem sido realizados os 9 primeiros encontros e as apresentações de seminários já referidos. Durante a abordagem, reforcei os objetivos da pesquisa, expliquei a metodologia da roda de conversa e os prováveis tópicos que seriam tema da conversa. Depois do aceite das 4 informantes, com o seu consentimento dado oralmente no momento do convite, criei um grupo no WhatsApp para reafirmar o que havia explicado sobre as rodas, para combinarmos os dias de realização e para repassar demais informes que se fizessem necessários. Inicialmente, a intenção era de termos pelo menos 5 alunas participantes nas rodas, mas, o critério c) disponibilidade de tempo impediu a maioria delas de aceitar o convite, sendo a justificativa principal as intensas demandas na universidade.

Destas 4 alunas que aceitaram o convite, 2 haviam sido participantes do seminário 4, com as quais interagi com mais proximidade durante as práticas desse evento. Nas análises de dados, para garantir seu anonimato, as informantes foram identificadas com nomes fantasia, os quais foram:

Quadro 4 - Perfil das Alunas Informantes das Rodas de Conversa

INFORMANTE	CARACTERÍSTICAS
Paula (P)	Aluna desbloqueada no 9º período de Pedagogia na UFPE, sendo esta sua segunda graduação. Era graduada em História e estava cursando o doutorado em Educação no PPGEdu/UFPE concomitantemente ao curso de Pedagogia.
Renata (R)	Aluna desbloqueada no 9º período de Pedagogia na UFPE, sendo sua primeira graduação. A aluna atuava com dedicação exclusiva ao curso.
Gabriela (G)	Aluna bloqueada no 9º período de Pedagogia na UFPE, sendo sua primeira graduação. A aluna atuava com dedicação exclusiva ao curso.
Amanda (A)	Aluna bloqueada no 9º período de Pedagogia na UFPE, sendo sua primeira graduação. A aluna atuava com dedicação exclusiva ao curso.

As rodas de conversa ocorreram na sala de estudos da Linha de Educação e Linguagem do Programa de Pós-graduação em Educação da UFPE, logo após as aulas da disciplina, em horário escolhido em comum acordo com as alunas. A escolha do local se deu por ter à disposição uma mesa oval e cadeiras confortáveis, climatização e iluminação adequadas, que permitiam a interação em roda. Também em virtude da inviabilidade de as rodas serem realizadas na sala de aula em que ocorria a disciplina de Política Educacional Brasileira por

problemas acústicos com o aparelho de ar-condicionado. Foram utilizados como instrumentos de coleta nas duas rodas: o diário de campo, com anotações em arquivo Word no notebook; e aparelho celular, munido de aplicativo de gravação de voz (VoiceX).

A primeira roda de conversa ocorreu no dia 20/05/2019 e durou 1h 32m 49s (a expectativa era de ser apenas 40 minutos, mas é comum nas rodas de conversa as informantes se sentirem confortáveis para estender esse tempo sem que percebam, dado o envolvimento com o tema). Para o evento a sala foi preparada previamente, com ambiente climatizado, disposição do grupo em uma mesa retangular da própria sala e lanche (considerando o horário de almoço posterior às aulas da disciplina), em vista do conforto das participantes.

Os procedimentos realizados na primeira roda foram: a) apresentação da pesquisadora e das informantes; b) reapresentação dos objetivos da pesquisa e das rodas de conversa (anteriormente feitos por escrito no grupo do WhastApp); c) esclarecimento da natureza assimétrica das relações entre as participantes de uma roda de conversa entre si e a pesquisa; e **d)** apresentação das questões motivadoras das conversas desta etapa, cujo enfoque foram as práticas de letramento das estudantes antes de seu ingresso na universidade, expostas no quadro branco da sala: *Quais foram as suas experiências de leitura e escrita antes de ingressar na universidade? Como vocês vivenciaram a leitura e a escrita nos contextos escolar e extraescolar (na família, na comunidade local, nas práticas religiosas, no trabalho, se houver)?*.

A segunda roda de conversa ocorreu no dia 25/10/2019, com duração de 1h 35m 56s, seguindo todos os procedimentos adotados na 1ª roda, inclusive o item de apresentação das informantes, uma vez que uma nova informante entrou em substituição à informante que não pode comparecer. Teve como questões motivadoras: *Como vocês avaliam suas experiências de leitura e escrita ao longo do curso na universidade até então? Que expectativas tinham sobre escrever e ler na universidade? Como foram as primeiras experiências? A participação em atividades extracurriculares (experiências em Pibid, PET, Pibic, monitoria, etc.) ajudou nessa familiarização com a leitura e escrita nesse contexto? Como os professores atuavam na solicitação das atividades, existia instruções ou apenas enviavam modelos? Como se sentiram nessas experiências? O que fariam de diferente? Sentem-se preparadas para a leitura e a escrita das atividades acadêmicas tanto no contexto de disciplinas quanto fora delas? O que vocês acharam das experiências de leitura e escrita na disciplina de Política Educacional Brasileira? Do que vocês gostaram mais? Houve algum momento de dificuldade com as leituras e as produções escritas, quais? Como vocês avaliam sua atuação na disciplina em*

relação às leituras e produções demandadas? Que sugestões dariam à professora para as próximas turmas?

Importa ressaltar que algumas questões motivadoras das conversas foram expostas no quadro branco da sala sem fossem necessariamente proferidas de forma direta às alunas, mas outras, entre as citadas, ocorreram à medida que as alunas iam apresentando suas colocações, preservando-se a naturalidade da sucessão dos temas conforme o ritmo do grupo. A cada fala, as estudantes iam espontaneamente respondendo.

d) Entrevista com a professora da disciplina

Além de algumas conversas espontâneas com a professora, realizadas ao final das aulas e registradas em caderno de campo impresso, também realizei uma entrevista individual com a docente no dia 23/06/2020, data acordada segundo comum disponibilidade, com duração de 1h 11m e 42s. Esse encontro — devido ao distanciamento social durante a pandemia da Covid-19 recomendado pelo Governo Federal e seguido pela Universidade Federal de Pernambuco —, ocorreu virtualmente por meio da plataforma de videoconferência Zoom Meeting. A gravação da entrevista foi autorizada oralmente pela professora no início da gravação do vídeo e por escrito, com a sua assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para a participação nesta pesquisa.

A distância de tempo entre o período de coleta e a entrevista com a professora deu-se em virtude do tempo necessário ao levantamento, à organização e ao tratamento de considerável volume de dados coletados no primeiro semestre de 2019, além do cumprimento de outras obrigações institucionais no mestrado e dinâmicas de orientação à dissertação. Somente após esse período, pude conversar com a professora sobre suas impressões em relação às práticas de letramentos vivenciadas com a turma no referido período e às suas próprias orientações.

Em conformidade com as considerações sobre a entrevista individual em profundidade de Bauer & Gaskeel (2008, p. 82), a entrevista com a professora foi iniciada com o cumprimento de ambas as partes, seguida de alguns comentários meus retrospectivos sobre os objetivos e o período de coleta da pesquisa, e inclusive do agradecimento à concordância da professora em falar e do meu pedido para a gravar a sessão. Também segundo indicação dos teóricos referidos, a entrevista foi conduzida como uma conversa, com um tópico guia que tinha por mote a discussão sobre um exemplar representativo da atividade escrita de análise de políticas públicas

em textos jornalísticos produzida em grupo pelas alunas ao final da disciplina. O acesso a esse exemplar e a outros ocorreu pela disponibilização desse documento via e-mail pelas alunas a pedido da professora e com cópia para mim, quando da entrega dessa atividade nos últimos dias de aulas da disciplina.

Durante as exposições da professora, compartilhei a atividade na tela do notebook para que ela acompanhasse e rememorasse a escrita das alunas nesse documento, bem como a orientação para a realização dessa escrita que a própria docente havia discutido em sala e enviado por escrito como anexo por e-mail. Em seguida, levantei algumas indagações buscando suas impressões sobre aquela produção escrita frente às suas orientações de leitura e escrita ao longo do semestre e, em especial, às suas orientações enviadas por escrito para a realização da atividade.

Espontaneamente ao curso da conversa a análise do referido exemplar, foram colocadas questões como: “Qual era a sua intenção com essa atividade?; Como é que você percebe essa produção textual escrita? Você já falou um pouco sobre as alunas escreverem estrategicamente como uma resposta em estrutura de questionário, que as alunas respondem em tópicos. Qual é a sua opinião sobre esse tipo de construção mesmo em se tratando de alunas do nono período, em que se espera uma produção em prosa em que as alunas articulem suas análises às perspectivas teóricas estudadas?”. Também ocorreram perguntas como: “Em algum outro momento, em outras turmas desta disciplina, você já conseguiu trabalhar reescrita com as alunas? Você acha que há tempo para fazer esse tipo de trabalho?” (referindo-me à reescrita).

Todas as questões levantadas levaram em conta a fluidez da conversa, mas também as indicações de Bauer & Gaskeel (2008) no que diz respeito a perguntas que convidam o informante a fazer descrições, a dar informações contextuais, a fazer projeções, a testar hipóteses e já no fechamento, a expor alguns de seus pensamentos finais, como: “Há mais algum aspecto que você gostaria de pontuar?”. Essa condução contribuiu para que a professora trouxesse para a discussão outros aspectos sobre sua experiência de orientação para o letramento e sobre como a própria instituição lida/deveria lidar com essas demandas, de modo que a entrevista se constituiu, como afirmam Bauer & Gaskeel (2008, p. 73), como: “[...] uma partilha e uma negociação de realidades”. Portanto, a entrevista funcionou como um convite para que a professora falasse com suas próprias palavras e tempo para refletir.

Em consequência dessa condução, em todo o momento da conversa, a professora mostrou-se aberta e confortável a contribuir com suas impressões sobre as práticas vivenciadas e ao final pediu algum retorno da pesquisa e indicações para melhorias sobre suas orientações para o letramento acadêmico na sala de aula.

A análise dos dados que compreenderam esse conjunto de eventos tomados como amostras considerou, concomitantemente, a observação dos três objetivos específicos da pesquisa — a) analisar que textos/gêneros a professora seleciona para leitura e como orienta as práticas de letramento acadêmico com ênfase nessas leituras; b) identificar que concepções de língua e leitura predominam como padrão dessa prática pedagógica; e c) identificar o modelo de letramento acadêmico adotado predominantemente pela docente. Para tanto, tomei como categorias de análise os construtos teóricos já consagrados pela literatura teórica utilizada para esta pesquisa. Em se tratando de uma pesquisa de inspiração etnográfica, tais categorias foram selecionadas *a posteriori* à coleta, organização e leitura dos dados, a saber:

- **Concepções de língua e seu correlato de leitura:** expressão do pensamento; instrumento de comunicação; atividade sociointerativa/ (BAKHTIN, 1997; WEEDWOOD, 2002; GERALDI, 2006; BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009; KOCH, 2009; FUZA, OHUSCHI, MENEGASSI, 2011).
- **Modelos de letramentos acadêmicos:** modelo de habilidades de estudo; modelo de socialização acadêmica; modelo de Letramento Acadêmico (LEA & STREET, 2014).
- **Representação social do professor:** professor enquanto mediador; professor enquanto agente de letramento (KLEIMAN, 2006).

Este programa teórico-metodológico ajudou a responder a pergunta de pesquisa motivadora desta investigação — *Como uma professora de Ensino Superior orienta práticas de letramentos acadêmicos com ênfase na leitura de textos/gêneros em sua disciplina?*. Ao mesmo tempo, tornou possível o cumprimento do objetivo *de compreender as orientações e práticas de letramentos acadêmicos com ênfase na leitura de textos/gêneros do 9º período diurno do curso de Pedagogia da UFPE, no primeiro semestre de 2019*. Isso será demonstrado nas análises que se processam no capítulo a seguir.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados e discussões desta pesquisa estão dispostos em duas subseções. Na primeira subseção, descrevo e analiso alguns dados do Programa de Componente Curricular de Política Educacional Brasileira (Perfil Curricular 1322-1/2007), bem como do Cronograma de Atividades da disciplina elaborado pela professora. Na segunda subseção, considero um recorte de quatro eventos de letramento, sendo os eventos 1, 2 e 4 recortes relativos aos encontros/dias de aula em que ocorreram movimentos de orientação para o letramento acadêmico e práticas de leitura em sala de aula.

Em cada um desses eventos de letramento, busco dar conta do conjunto de objetivos específicos desta pesquisa: a) analisar que textos/gêneros a professora seleciona para leitura e como orienta as práticas de letramento acadêmico com ênfase nessas leituras; b) identificar que concepções de língua e leitura predominam como padrão dessa prática pedagógica; e c) verificar o modelo de letramento acadêmico desenvolvido predominantemente pela docente frente às suas orientações de leitura. Sigo, para tanto, o perfil teórico-metodológico citado na seção anterior, utilizando para as análises as categorias de *concepções de língua e leitura*, *representação social do professor* e *modelos de letramentos acadêmicos*.

Início, a seguir, estas análises e discussões.

4.1 ANÁLISE DO PCC E DO CRONOGRAMA DE ATIVIDADES DE PEB

O Programa de Componente Curricular (PCC) da disciplina de Política Educacional Brasileira (Perfil 1322-1/2007) (ANEXO A), conforme informações prestadas pela docente, é elaborado pelo Departamento de Administração Escolar e Planejamento Educacional do Centro de Educação da UFPE, com ementa fixa e somente alterada quando da revisão do PCC. Entretanto, no que diz respeito aos conteúdos e referências do documento, a professora assumiu, em entrevista, sempre buscar atualizá-los para o debate em sala de aula.

O PCC, disponibilizado impresso e lido pela professora no primeiro dia de aula, sinaliza, predominantemente, uma expectativa institucional/pedagógica de realizar práticas de leitura e escrita que se aproximam da concepção interativa de língua e leitura (GERALDI, 2006). A ementa do PCC intenciona uma preparação teórica do estudante por meio da leitura de textos que os levem a perceber como se estabelece o processo de formulação, implementação e monitoramento de políticas públicas educacionais pelo poder público e pelos agentes civis, para

a análise de como se dão a recepção e a concretização das políticas públicas no contexto escolar. Embora não seja a leitura o objetivo de ensino da disciplina, o documento traz, subjacentemente, uma proposta de trabalho pedagógico que entende a leitura atividade de interação das alunas entre si e com a professora em sala de aula (ao ensinar a participação ativa nas discussões e avaliações, individualmente e em grupos, sobre os textos sugeridos) e das alunas com o mundo (ao supor uma formação para a análise de situações em contextos educacionais de como o que será estudado se manifesta concretamente nas relações sociais).

Essas intenções podem ser observadas nos objetivos propostos (Figura 2), que visam paramentar as estudantes para a *apropriação de conceitos e metodologias* de análises de políticas públicas, a *problematização* e a *investigação* dos conteúdos de maneira *articulada a contextos sociais relacionados a política públicas em educação*:

Figura 2 - Ementa e Objetivos no PCC de PEB (Perfil 1322-1)

EMENTA

Análise das relações entre Estado, Política e Educação, no contexto da crise de regulação do *welfare state*, focalizando as tendências e propostas educacionais atuais formuladas no âmbito do poder público e suas repercussões nas escolas, bem como as possibilidades e os limites de democratização abertos pela participação da sociedade civil na formulação, implementação e monitoramento das políticas de educação.

OBJETIVOS

- Analisar as abordagens e as ferramentas analíticas próprias ao campo de investigação das políticas públicas, sobretudo, as políticas educacionais.
- Problematizar os principais fatores que têm condicionado as formas e os conteúdos da política educacional brasileira na atualidade.
- Investigar as condições de participação dos atores sociais nos rumos da educação pública, tomando por base a matriz societária e a cultura política brasileira.

Ao traçar esses objetivos, a proposta da disciplina conduz ao entendimento de que, uma vez instruídas sobre conceitos/noções fundamentais do campo da política pública educacional, as alunas tenham condições de analisar, problematizar e investigar, de maneira fundamentada e crítica, propostas educacionais atuais do poder público e suas repercussões na escola. Ou seja, há uma expectativa de compreensão responsiva ativa (BAKHTIN, 1997) das práticas de leituras teóricas e, conseqüentemente, um espaço para a argumentação/reflexão/análise crítica de contextos sociais/educacionais na sala de aula.

Tais objetivos dialogam com as metodologias de ensino e avaliação da disciplina, que evidenciam uma expectativa de atitude investigativa e de participação ativa das alunas nas discussões, tanto em grupo quanto individualmente. Dessa forma, novamente, o texto sinaliza

uma intenção de troca de perspectivas das alunas entre si, com a professora e com os autores das leituras propostas, conforme apresenta a Figura 3:

Figura 3 - Metodologia do Ensino no PCC de PEB

METODOLOGIA DO ENSINO

O conteúdo será trabalhado com base nas leituras selecionadas, de formas variadas, utilizando-se tanto as técnicas de trabalho e estudo individualizado como as de grupo, como, por exemplo: aula expositiva dialogada, estudo dirigido, discussão em pequenos grupos e em plenária, seminário, apresentação em público por equipe etc.

Conforme destacado na Figura 4, a seguir, também se explicita o uso, para fins avaliativos, de gêneros como fichamento, resumo, síntese e esquema, os quais têm função predominante de orientação, sistematização e fixação da leitura:

Figura 4 - Metodologia de Avaliação no PCC de PEB

METODOLOGIA DE AVALIAÇÃO

Em função dos procedimentos metodológicos, o aproveitamento da disciplina fica condicionado, em grande parte, à presença do estudante às aulas, significando responsabilidade e compromisso com o grupo, com o qual os trabalhos serão constantemente desenvolvidos.

Considerando a avaliação como um processo permanente de acompanhamento da prática pedagógica no seu fazer e refazer constante, na direção dos objetivos propostos, observar-se-á:

- **o envolvimento dos participantes nas atividades em geral; o nível de contribuição individual e coletiva nas discussões; elaboração de fichamentos, resumos, sínteses e esquemas;**
- **realização de pesquisa bibliográfica; apresentação oral e escrita; e**
- **exercício escrito.**

A ocorrência de tais gêneros chama-nos a atenção para a análise de que, ainda que a proposta do PCC, de maneira global, intencione uma concepção de língua e leitura como interação, gêneros como esquema, fichamento e resumo, tendem a ser utilizados como estratégia pedagógica para, primeiramente, garantir-se que os alunos leiam e apropriem-se dos conteúdos dos textos sugeridos para a disciplina e, secundariamente, para que organizem as informações de leituras para a recuperação em eventos futuros, tais como TCCs e apresentações de trabalhos em eventos acadêmicos (BEZERRA, 2012).

O uso desses gêneros, especialmente como avaliação, pode estar associado à concepção de leitura como instrumento de comunicação (MARCUSCHI, 2008), pois costuma-se ter por objetivo apenas checar se o aluno conseguiu compreender as informações essenciais do texto e

apresentá-las de maneira esquemática e clara, subjazendo uma perspectiva de leitura como transcodificação, sem que haja instruções para sua elaboração.

Sobre a perspectiva de avaliação explicitada no documento — “[...] avaliação como um processo permanente de acompanhamento da prática pedagógica no seu fazer e refazer constante [...]” —, o documento traz uma expectativa de avaliação formativa e dialógica, em que se pode supor a possibilidade de reescrita, embora esta etapa de escrita não esteja manifesta no PCC. Conforme visto nos resultados de Fischer, Guse e Vicentinni (2016) e Fiad (2017), a prática dialógica nas avaliações, enquanto parte das instruções para o letramento, realizada por meio de feedbacks do professor sobre a leitura/escrita do aluno, tem grande potencial de contribuição por mobilizar a dimensão epistemológica subjacente à leitura, escrita e reescrita acadêmica até a produção final do texto (LEA & STREET, 2014).

O Cronograma de Atividades da Disciplina (ANEXO B) constituiu-se como um documento elaborado pela docente para indicar a ordem de leitura dos textos, com as respectivas referências e atividades, por encontro/aula e data previstas, tendo sido disponibilizado impresso e enviado também via e-mail à turma no primeiro dia de aula. Foi organizado em dois grandes blocos temáticos. O *Bloco 1/Unidade 1 — Políticas Públicas (Sociais) Sociedade, Estado, Governo...*, de caráter introdutório, corresponde às noções fundamentais para o entendimento do conceito de política pública em sentido amplo. Previsto para 12 aulas, inclui a leitura e discussão de 10 textos, nos gêneros: artigo científico, livro completo, capítulo de livro, unidade de caderno de estudos e resenha. Como atividades avaliativas, o bloco explicita: a) as apresentações de quatro grupos de seminário, correspondentes aos capítulos do livro completo selecionado para leitura (com apresentação oral e síntese/fichamento completo dos capítulos²⁰); e b) exercício individual escrito a ser realizado em sala (também chamado pela professora, por vezes, de estudo dirigido).

O *Bloco 2/Unidade 2 — Políticas Públicas Educacionais*, previsto para 18 encontros, contempla: a leitura e discussão de 8 textos, todos artigos científicos; e um ciclo de três palestras apresentadas por pós-graduandos com pesquisas relacionadas a políticas públicas. As avaliações desse bloco preveem: a) exercício escrito em dupla a ser realizado em sala; b) atividade escrita de análise de políticas públicas em textos empíricos, também desenvolvida em

²⁰ Embora esteja escrita no Cronograma como *síntese*, essa atividade escrita era chamada pela professora, em sala de aula, como *fichamento completo*. Por isso, aqui, grafamos os dois gêneros como sinônimos a fim de preservar o sentido atribuído pela professora, não como gêneros dados como alternativas para os alunos escolherem qual produzir.

dupla; e c) prova final. A Figura 5, a seguir, traz a página inicial, de um total de quatro páginas desse documento.

Figura 5 - Cronograma de Atividades de PEB (2019.1)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO CENTRO DE EDUCAÇÃO DEPARTAMENTO DE ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR E PLANEJAMENTO EDUCACIONAL		
POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA/PEB 2019/1 <u>TURMA MANHÃ</u>		
CRONOGRAMA DA DISCIPLINA		
Prof.: <input type="text"/>		
Monitora: <input type="text"/>		
Pasta n. 300		
AULA	DATA	TEXTO/ATIVIDADE
1ª	25/02/19	Apresentação da disciplina, cronograma, organização e propostas de trabalhos/avaliações para o semestre. Orientações de atividades. Estabelecimento de contrato didático (combinados).
2ª	27/02/19	Debate texto 1 – PRETI, Oreste; LINO, Elida Maria Loureiro; PAZ, Adalberto Domingos da. Políticas Públicas na Área Social. <i>Caderno de Estudos do Curso Competências Básicas</i> . Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. 4. Ed. Brasília: FNDE, 2013.
BLOCO 1: POLÍTICAS PÚBLICAS (SOCIAIS) SOCIEDADE, ESTADO, GOVERNO...		
3ª	11/03/19	Debate texto 2 – VIEIRA, Sofia Lerche. Política (s) e Gestão da Educação Básica: revisitando conceitos simples. Disponível em: < https://seer.ufrgs.br/rbpaee/article/download/19013/11044 >. Acesso em: 20 fev. 2019>.
4ª	13/03/19	- Fechamento das discussões dos textos 1 e 2. - Orientações para o trabalho com o livro de Janete Azevedo.
5ª	18/03/19	Debate texto 3 - DEMO, Pedro. <i>A questão do Estado</i> . In: Política Social, Educação e Cidadania. 10. Ed. São Paulo: Papirus, 1994.
6ª	20/03/19	Debate texto 4 - HOFLING, Eloisa de Mattos. Estado e Políticas (Públicas) Sociais. <i>Cadernos Cedes</i> , Campinas, ano XXI, n.55, nov. 2001. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0101-32622001000300003&script=sci_arttext >.

Como visto, o Cronograma também sinaliza que, a cada dois textos sugeridos para discussão em sala, a aula subsequente está reservada para o fechamento/a revisão das discussões articuladas dos respectivos textos. Assim, são indicados dois textos para um total de quatro aulas por semana, sendo duas às segundas-feiras e duas quartas-feiras, e, em seguida, uma aula de revisão.

As práticas de letramento consideradas como avaliação também foram explicitadas no Cronograma da Disciplina com os seguintes critérios de composição de notas:

Figura 6 - Critérios de Avaliação de PEB no Cronograma

Critérios de Avaliação
Unidade I – Exercício escrito (0/5) + Exposição (Livro Janete Azevedo, 0/3) + Síntese de Capítulo (0/2)
Unidade II – Análise de política com base nas pesquisas levantadas (4,0) + Presença na palestra (2,0) + Estudo Dirigido (4,0)

Apesar de os objetivos expostos no PCC pressuporem a participação ativa dos alunos nas discussões em sala, observa-se, no esquema das pontuações que compõem a nota, a valorização da avaliação escrita em relação à oralidade, bem como a avaliação da compreensão de leitura por meio das atividades de escrita, uma vez que não se trata de uma disciplina que tenha por objetivo trabalhar e avaliar práticas de linguagem de maneira mais específica, como pode acontecer nos cursos de Letras.

Por fim, nesta subseção, apontamos que a observação desse privilégio da escrita na universidade é corroborada por Bezerra (2012, p. 250), quando o autor observa práticas de letramentos acadêmicos em um curso de especialização em língua portuguesa: “[...] a escrita ainda mantém o status de objeto privilegiado de investigação e ensino, e muito mais da perspectiva da produção textual do que da leitura e compreensão”. Isso também remonta à noção de que os gêneros acadêmicos escritos parecem exercer uma relação de poder mais demarcada, em que o aluno precisará ajustar-se às convenções de escrita da academia de maneira mais explícita.

As subseções seguintes têm por objetivo detalhar as orientações e práticas de leitura desenvolvidas nos eventos de letramento em sala de aula.

4.2 ANÁLISE DAS ORIENTAÇÕES EM SALA DE AULA DE PEB

As análises que seguem referem-se ao recorte de três eventos de letramento, dentre os quais analiso orientações para o letramento acadêmico e práticas de leitura em sala de aula.

Evento 1

O primeiro evento de letramento da disciplina corresponde ao primeiro dia de aula, ocorrido em 25 de fevereiro de 2019. Foi selecionado para análise por entendermos que manifesta um conjunto significativo de intenções e orientações iniciais da professora sobre as práticas de letramento que pretendeu desenvolver ao longo do semestre.

Logo no início da aula, a organização da sala estava disposta em fileiras, estando presentes 12 alunas. A professora fez sua apresentação, bem como a das demais participantes da disciplina — a estagiária em docência, sua orientanda e também mestranda no PPGEdU/UFPE; a monitora da disciplina; e eu, como pesquisadora e aluna ouvinte²¹. Reforcei minha apresentação na intenção de resumir informações sobre meu projeto de pesquisa e deixar as estudantes mais à vontade com minha presença durante todo o semestre.

Depois, a professora registrou, inicialmente, informações básicas no quadro branco, como o seu e-mail, o departamento ao qual estava vinculada e a numeração da pasta física, deixada na copiadora do Centro de Educação, onde as alunas teriam acesso aos textos impressos a serem lidos ao longo do semestre. Nesse momento, ela também informou que todos os textos, o Cronograma e o Programa de Conteúdo Curricular (PCC) da disciplina já estavam digitalizados e seriam enviados para o e-mail da turma, progressivamente e com antecedência às respectivas aulas.

A professora fez uma leitura tutorial explicando cada item do Cronograma da Disciplina (ANEXO B), entregue impresso às alunas. Enfatizou que o conjunto das referências de textos era extenso e justificou que a leitura sequencial — que partia de conceitos fundamentais de cidadania até chegar na análise das políticas públicas educacionais — contribuiria não só para a formação das alunas na disciplina, mas também poderia ser aproveitado na fundamentação teórica do Trabalho de Conclusão de Curso, que é feito ao longo das disciplinas de TCC 1 e TCC 2, respectivamente cursadas nos 9º e 10º períodos. Nesse sentido, percebi, logo de início, que a docente quis sinalizar sua intenção de que as práticas de leitura e escrita em PEB fossem

²¹ Minha intenção inicial era de participar como aluna ouvinte por entender que, assim, vivenciaria as experiências tal como as alunas, e poderia acessar as condições de vivência como “uma nativa” — para usar o termo comum da pesquisa etnográfica. Entretanto, apesar de ler os textos e participar da maioria das aulas, por várias vezes, percebi-me na grande dificuldade de dar conta de observar os eventos de letramento, coletar os dados e participar mais ativamente das aulas, principalmente no período de adaptação para um relacionamento mais próximo com as informantes e nas atividades avaliativas. André (2005) e Vóvio e Souza (2005) apontam alguns desafios metodológicos em pesquisas sobre letramento e, como pesquisadora iniciante nessa perspectiva teórico-metodológica, inclusive por atuar sozinha nessa coleta de dados, resolvi, no meio da pesquisa, atuar mais na condição de pesquisadora participante do que na de aluna ouvinte —, mas não sem antes explicar-me à professora e à turma os limites dessa atuação, a exemplo das práticas de seminário.

significativas, no sentido de serem utilizadas como aprendizagem para aplicação em outros eventos que não apenas o da própria disciplina.

Ela também mencionou a importância de as discentes observarem os TCCs anteriores, de outros alunos do curso de Pedagogia da UFPE, para familiarizarem-se com a estrutura do artigo científico, pela semelhança com o modelo estrutural previsto para o TCC. Sugeriu que as alunas começassem a observar aspectos estilísticos desse gênero, seus movimentos retóricos, caracterizando-os como “a maneira como os autores iniciavam cada seção dos artigos”. Falou que, em aulas posteriores, sempre que possível, ela tentaria analisá-los, bem como explicar as formas de referendar os teóricos. Para a percepção dos movimentos retóricos e da estrutura genérica, a professora aconselhou que as alunas buscassem os TCCs no site da Pró-reitoria de Comunicação, Informação e Tecnologia da Informação da UFPE (PROCIT/UFPE), já que era um site confiável. Também incentivou que as estudantes se habituassem a assistir às apresentações de TCCs, defesas de teses e dissertações, para familiarizarem-se com essas práticas acadêmicas e aprenderem a lidar com o nervosismo comum nas exposições orais na universidade.

Ela também ressaltou a importância de experiências científicas na graduação (em Pibic, monitorias, etc.), reconhecendo que propiciam uma maior aproximação das alunas com as práticas de leitura e escrita acadêmicas e, por isso, acabam por dar-lhes mais condições de lidarem com as práticas das disciplinas. No entanto, o entendimento dado pela professora pareceu ser ainda numa concepção de apropriação pelo exemplo e pela exigência de algumas habilidades, como aprender a citar, a escrever textos para eventos acadêmicos, que as pesquisas exigem. Sua reflexão não necessariamente sinalizou as trocas dialógicas com outro, conforme relatam Fischer, Guse e Vicentinni (2016) e Buzen (2009), ao, respectivamente observarem as contribuições das práticas de letramento de alunos que participam do Pibid/Letras e de eventos que permitam publicações.

Além disso, ela fez referência à importância das práticas de letramento fora da universidade, pedindo que, ao passo que as leituras teóricas fossem acontecendo durante a disciplina, as alunas tentassem articulá-las à leitura de gêneros jornalísticos, como notícias e reportagens, que servissem para a identificação de possíveis políticas públicas subjacentes. Solicitou que resgatassem esses textos para exemplificação em sala, sempre que possível, para melhor elucidarem os textos e mostrarem sua compreensão. Disse que esse movimento prepararia as alunas, com antecedência e de forma processual, para a escrita do artigo científico que produziriam em dupla como avaliação final na disciplina.

Em vários momentos, ao longo do semestre, percebi que a denominação do gênero para essa atividade foi se modificando, ora sendo chamado de *artigo científico*, ora de *atividade de análise de políticas públicas*, como finalmente estava escrito no Cronograma da Disciplina²². Em sala, a docente disse à turma que essa avaliação contemplaria a análise de quatro notícias/reportagens de livre escolha das alunas à luz dos textos teóricos discutidos em sala. Por isso, sugeriu que elas fossem selecionando as notícias, matérias virtuais, reportagens e salvassem-nas em uma pasta virtual ou física para futura recuperação para essa atividade.

Em entrevista posterior, a docente explicou que sua intenção era fazer com que as alunas percebessem como o que é lido e discutido sobre política pública educacional em sala de aula manifesta-se socialmente no campo da Educação. Além disso, a atividade viria como uma forma de explorar a habilidade de articulação do discurso teórico à análise fundamentada de fenômenos sociais, de forma a contribuir para uma escrita mais próxima ao que se espera de um estudante universitário, conforme o trecho da entrevista abaixo:

Professora:

Veja, quando a gente vai para o debate das políticas educacionais, que a gente faz toda discussão do debate teórico, né? Desde o que é uma política pública, o que é uma política educacional, o que é uma política de governo, o que é uma política de Estado..., a gente sempre precisa, pelo menos na minha compreensão, de deixar claro, para o aluno que está sendo formado, de que forma todo esse debate chega junto a ele, de que forma se materializa na vivência das nossas práticas. Seja nas escolas onde eles fazem as PPPs, nos campos de estágio, no discurso da mídia, tudo mais. Então, a gente fazer todo esse debate teórico de conceitos é importante. Mas é também importante a gente ver a articulação de como todo esse debate ele é construído e vai sendo materializado nas políticas, sejam de governo ou de Estado. Então, a gente já vai orientando, desde cedo, que o aluno, a partir do momento que ele vá tendo acesso, seja na mídia televisiva, no escrito, né?, ou nas redes sociais as quais eles frequentam, as matérias que são publicizadas nas mídias, que eles vão separando, né? Porque, às vezes, você simplesmente faz uma leitura naquele momento e não faz as articulações, não traz pra o teu contexto. Então, de que forma todo esse debate, da política educacional mais ampla e específica brasileira, ele circula pra gente, ele se aproxima, o que é construído? Então, a aproximação com essas leituras e, posteriormente, com a realização do trabalho escrito, é pra chegar junto do aluno e dizer: “Olha, se materializa dessa forma ou não se materializa?”. Desde a construção da política do contexto mais macro até mesmo pegando esse contexto de influência, pra dizer como essas políticas chegam até nós, até o nosso contexto brasileiro.

²² Apesar dessa oscilação, em entrevista posterior cujo trecho discuto mais adiante no contexto de outro evento, a professora esclareceu que sua intenção era a de que as alunas tivessem a experiência de articular a discussão do conjunto teórico estudado à análise de textos empíricos sobre políticas públicas educacionais.

Percebe-se, no discurso de intenções e justificativas da professora, uma perspectiva de língua que se aproxima da concepção de língua como atividade interativa (GERALDI, 2006), mas não exatamente levando em consideração a consciência do princípio dialógico, de existir um outro com quem interajo ao ler e escrever, de recuperar outras vozes no próprio discurso (BAKHTIN, 1997). As propostas de leitura visavam ao debate do texto teórico de maneira articulada à leitura de mundo, ou seja, da apropriação teórica para uma melhor percepção dos fenômenos nas práticas sociais. Assim, de início, ela pareceu manifestar e ratificar as intenções propostas no PCC da disciplina.

A professora também ressaltou o objetivo de construção dessa atividade de análise final: a prática analítica escrita como forma de estimular uma leitura e produção mais próxima da científica, em que houvesse a articulação do discurso teórico a textos empíricos. Na entrevista, ela relatou ser comum que os alunos ainda tragam, de experiências da Educação Básica, a escrita de textos em tópicos. Segundo ela, essa topicalização era consequência do uso corriqueiro da estrutura do gênero questionário escolar. As orientações de leitura e escrita por ela dadas para a construção dessa atividade eram interpretadas e utilizadas como perguntas seguidas de respostas, não como questões norteadoras dessa escrita.

Além disso, ainda em entrevista, a docente falou do que ela considera como inabilidade de alguns alunos com relação à referenciação teórica, mesmo em se tratando de alunos em período final de curso, nos quais ela percebia cópias/plágio de textos teóricos. Segundo a docente, ao solicitar uma atividade dessa natureza, ela poderia identificar melhor essas dificuldades nas produções e, de alguma forma, ir dando algumas contribuições, quando possível, para orientar os alunos ao longo do semestre até a produção final:

Professora:

Aí a gente se pergunta o que de fato é que a casa [o curso de Pedagogia da UFPE] está fazendo. E aí, quando eu digo a casa, eu também me coloco nesse conjunto. Não é porque eu tô na posição de pegar o grupo do nono período que eu vá pegar, digamos assim, os melhores alunos. É, enfim, é um conjunto realmente, de questões que são postas de dificuldades na construção desses trabalhos que chegam pra gente em Política Educacional, no nono período. A gente faz um trabalho, a gente tenta fazer um trabalho na perspectiva da produção. Eu sempre coloco essa produção, quando a gente faz o exercício escrito e de outras produções como a síntese, a análise, tentando rebater e não aceitar muito a cópia pela cópia. Só pra você ter uma ideia, não neste período, nesta turma, mas eu já recebi trabalhos que foram solicitados e que foram com esses roteiros, cópia e cola da internet. Copiados literalmente. Aí, como a gente já tem uma construção com o aluno ao longo do semestre, quando a gente vai ler, a gente diz, essa produção não bate muito com este aluno. O que é que foi que aconteceu aqui? Como também pegar trabalhos de semestres anteriores e reapresentar é comum também, né? Então, há o estranhamento da gente.

Nesse trecho, percebemos que a professora reconhece algumas limitações do trabalho de instrução para o letramento, por exemplo, quando, no início do seu discurso, reivindica uma ação institucional, colaborativa da coletividade dos professores, reconhecendo que a apropriação das práticas de letramentos acadêmicos dá-se em caráter processual e progressivo, pelas vivências dos alunos construídas ao longo de todo o curso, não apenas em uma disciplina (STREET, 2010). Ela revela uma preocupação com a apropriação da escrita acadêmica de maneira imediatista, apenas para fins da conclusão do curso, quando os alunos costumam manifestar inabilidades que deveriam ter sido trabalhadas desde as disciplinas iniciais.

Ainda no primeiro encontro em sala, a docente explicou à turma que a dinâmica da disciplina seguiria a leitura e discussão de dois textos por semana, cada um a ser discutido em um dia (segundas e quartas-feiras). Também alertou a turma para a obediência ao ritmo de leituras apresentado no Cronograma, dado o número e extensão dos textos. Sugeriu que as alunas se habituassem a esquematizar os textos, para facilitar as discussões em sala de aula e também para que pudessem recuperá-los mais facilmente em eventos de escrita futuros, como as avaliações da disciplina, a escrita do TCC e qualquer outra produção escrita futura em que os conteúdos teóricos fizessem sentido.

Essa intenção pareceu corresponder ao já referido por Bezerra (2012) sobre o uso de gêneros organizadores da leitura, em vista à checagem da leitura das alunas pela professora e à recuperação para escrita futura das alunas. Também pareceu uma orientação de leitura diferente da estratégia utilizada pelo docente da pesquisa de Macedo & Neves-Júnior (2016). Nessa investigação, os autores apontam o uso de roteiro de perguntas sobre os textos da disciplina como o recurso mais eficaz, na concepção do docente de um curso de Geografia, para estimular a leitura e a escrita acadêmica dos alunos. No caso da presente pesquisa, a professora considera o esquema e o fichamento como recursos importantes para a fixação e a recuperação das leituras, utilizando-os, inclusive, como parte de avaliações de PEB.

Complementarmente, a docente prometeu enviar por e-mail alguns modelos de gêneros, como fichamento, síntese e resumo, para que as alunas tivessem noção de sua estrutura e também porque alguns deles seriam objeto de avaliação da disciplina. Percebi que as alunas ficaram ansiosas pelos modelos, pois muitas comentaram que não tinham o hábito de ler esquematizando ou fichando os textos, no máximo destacando as partes que lhes interessavam com caneta ou marca-texto. A princípio, essa colocação da professora deixou em dúvida se sua proposta aproximar-se-ia da metodologia do modelo de socialização acadêmica ou de

Letramento Acadêmico (LA) explicitados por Lea & Street (2014). Mesmo dando ênfase à apropriação da estrutura desses gêneros por meio de exemplares-modelos — o que levaria a pensar sobre o modelo de socialização —, a promessa de detalhar alguns deles para efeitos de avaliação na disciplina, explicando-os dentro de sua função social original, poderia levar a crer que sua intenção tenderia ao modelo de LA.

A docente também esclareceu que não tinha por hábito apresentar as aulas em slides, que a discussão em sala de aula seria em forma de conversa sobre trechos importantes que ela e que as alunas julgassem relevantes sobre os textos lidos e que, em alguns momentos, sendo necessário, ela fazia mapas mentais ou esquemas no quadro para melhor organizar as ideias dos textos. Essa colocação sinalizou uma projeção da prática de leitura da própria docente como forma de exemplificar como as alunas poderiam interagir com os textos individualmente e na socialização com a turma, o que pareceu assemelhar-se à estratégia das professoras da pesquisa de Mello (2017), quando expunham aos alunos suas próprias estratégias de leitura quando eram também graduandas.

Em seguida, a docente explicou, de modo geral, como seriam as avaliações da disciplina: além da atividade final já referida, haveria exercício escrito em sala, palestras com pós-graduandos convidados — que publicaram suas pesquisas com base nas temáticas trabalhadas na disciplina — e seminários apresentados em grupos para a discussão dos capítulos de um livro de referência sobre Política Pública Educacional, de autoria de uma professora da instituição. A professora declarou que não gostaria de nomear essa atividade com esse termo (seminário), pois, segundo ela, essa prática não costumava ser desenvolvida corretamente na universidade. Explicou que os seminários não devem ser simples exposições das ideias dos teóricos, mas uma discussão crítica em que se discutem aspectos centrais do tema levantado, abrindo-se espaços para a troca de pontos de vista, para a prática argumentativa.

Ela chamou a atenção para o fato de o seminário ser uma oportunidade de leitura e discussão de um livro completo em sala, diferentemente do que ocorre na maioria das vezes, quando os professores têm que fazer recortes das obras. Essa opção metodológica da professora, diverge alternativamente, então, do posicionamento docente apresentado na pesquisa de Mello (2017), em que, como visto, as professoras justificaram recorrer a recortes de obras pela dificuldade de acesso aos textos completos ou pela falta de tempo para discuti-los integralmente devido às intensas demandas e ao número de alunos por turma.

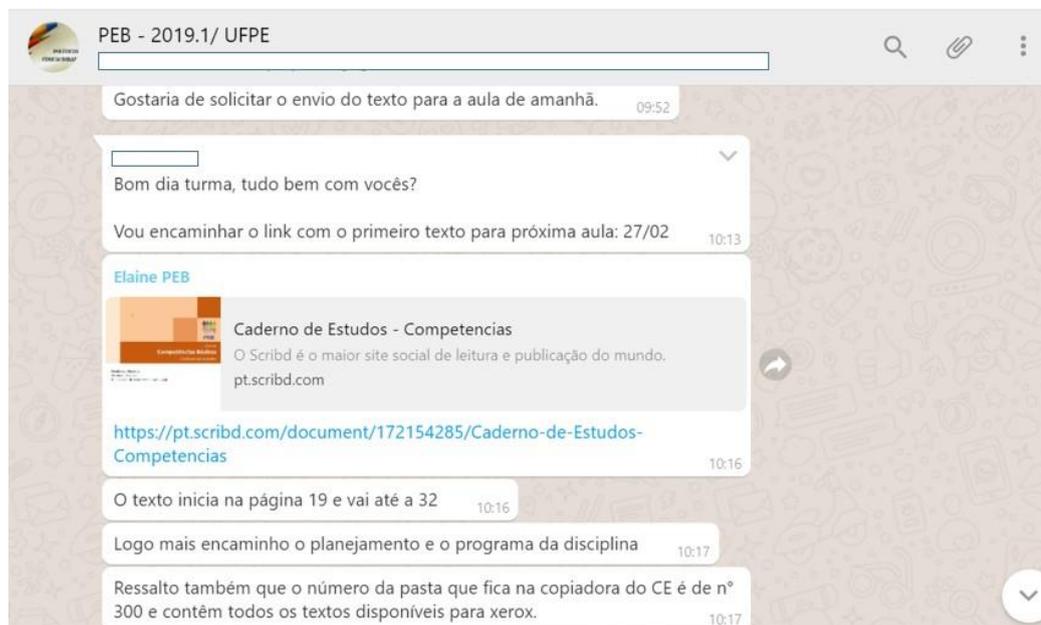
Sobre o exercício escrito, a docente avisou que este seria realizado em sala, havendo 4 questões para que as alunas escolhessem 3 questões para responder. Disse que o enunciado de cada questão traria uma sugestão esquemática de como as alunas poderiam organizar as

respostas, indicando a importância de elas atentarem para a sequência básica de introdução, desenvolvimento e conclusão textual. Enfatizou que os movimentos retóricos são importantes para que o aluno não se perca na resposta e nem caia em problemas de textualidade, principalmente de coesão e coerência. Nesse momento, exemplificou que era muito comum perceber a fuga ao assunto ou ao objetivo do texto em eventos como defesas de projeto de pesquisa nas seleções de mestrado e doutorado do PPGEdU/UFPE. Percebi que as alunas ficaram atentas, interessadas nessa observação. Por fim, ela reafirmou a importância de as alunas lerem e analisarem os movimentos retóricos de artigos e demais gêneros acadêmicos para irem familiarizando-se com as formas de escrever, de expor as ideias cientificamente. Depois, pediu para que cada aluna se apresentasse, dissesse a ideia do projeto de TCC, a grande área, se o fariam individualmente ou em dupla e o possível orientador.

Esse movimento inicial na disciplina, com as orientações de leitura e elaboração de esquemas em forma de breves apontamentos não se configuraram como orientações para o letramento no sentido de uma instrução exaustiva e explícita, como proposto por Street (2010), ao trabalhar com alunos de graduação as dimensões escondidas na escrita de artigos acadêmicos. Essa impossibilidade deu-se por se tratar do caráter propedêutico comum às aulas inaugurais, o que inviabilizaria um movimento mais detalhado que permitisse a observação de uma tendência ao modelo de Letramento Acadêmico (LEA & STREET, 2010). Entretanto, pareceu uma tentativa de sinalizar a articulação das leituras entre as disciplinas e de atribuir à leitura dos conteúdos um caráter significativo para futuras produções escritas.

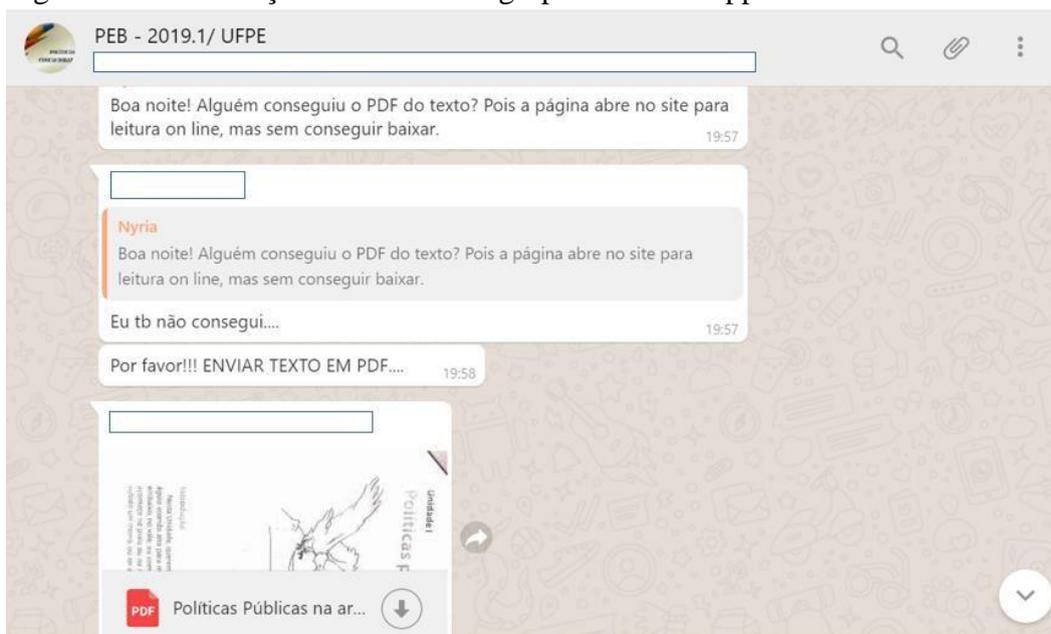
Toda a explicação da proposta da disciplina foi realizada dando-se espaço para que as aulas tirassem dúvidas. Por fim, a professora reforçou a indicação de leitura da aula seguinte, dizendo que seria um texto de fácil leitura e que serviria de base conceitual para o entendimento dos assuntos subsequentes na disciplina. A turma concordou em criar um grupo no WhatsApp para a socialização dos textos e para demais interações, como eventos acadêmicos e informações relacionadas ao grupo. No mesmo dia, o grupo foi criado, e as alunas foram enviando a lista de e-mails para a monitora e, inclusive, uma delas escaneou o livro completo que era referência do seminário e disponibilizou-o em PDF para a turma, conforme ilustrado na Figura 7 a seguir.

Figura 8 - Link com o primeiro texto da disciplina via WhatsApp



Ao testar o link, percebi que o Caderno de Estudos na íntegra estava disponível em um site pago, que limitava a leitura a algumas páginas de pré-visualização on-line. Pela dificuldade de acesso, uma das alunas que havia copiado o impresso da pasta escaneou e enviou o texto às demais em PDF, conforme ilustrado na Figura 9.

Figura 9 – Colaboração das alunas no grupo de WhatsApp



Percebi que as alunas acessavam o texto virtual, em PDF, mas boa parte delas trazia o texto impresso com algumas marcações e sublinhados. Quando consultadas informalmente, muitas disseram que o virtual facilitava o acesso aos textos, mas ainda não tinham o costume de ler na tela do computador, por isso preferiam imprimi-los.

Esta e demais interações do grupo via WhatsApp mostraram-se mais eficientes tanto pela comunicação mais espontânea entre as integrantes quanto pelo acesso imediato aos textos, enquanto as comunicações via e-mail marcavam orientações mais hierarquizadas, enviadas às alunas pela monitora a pedido da professora. Quando havia alguma dúvida ou pedido, era mais comum as estudantes recorrerem à monitora pelo grupo do WhatsApp do que enviarem e-mail diretamente à professora, e, quando o faziam nesse último caso, provavelmente acontecia em comunicação privada aluna-professora.

Evento 2

O Evento 2 corresponde ao segundo encontro com a turma, ocorrido no dia 27 de fevereiro de 2019. Foi selecionado por ter sido o primeiro evento de letramento com foco na discussão da primeira leitura teórica sugerida pela professora. Cremos que, diante das intenções e orientações da docente, sinalizadas na aula inaugural anteriormente analisada, seria interessante mostrar como se manifestaram os primeiros movimentos efetivos de instrução para o letramento acadêmico na turma.

O texto 1, assim identificado no documento enviado pela professora a título de ordenação de leitura, tratou-se da *Unidade 1 do Caderno de Estudos do Curso Competências Básicas* elaborado pelo Programa Nacional de Formação Continuada a Distância nas Ações do FNDE – Formação pela Escola, vinculado ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Segundo contextualização do texto integral, o objetivo principal desse curso é oferecer informações para o entendimento de conceitos básicos sobre políticas públicas aos cursistas — agentes, parceiros, operadores e conselheiros envolvidos com a execução, acompanhamento, avaliação e prestação de contas de ações, projetos e programas financiados com recursos do orçamento do FNDE:

[...] Com o curso Competências Básicas, desejamos disponibilizar a você, cursista, informações sobre as políticas públicas, na área da educação, executadas pelo Governo Federal, o financiamento dessas políticas e o papel do FNDE no apoio à efetivação dessas políticas. Há, também, o propósito de

identificar como a sociedade pode realizar o acompanhamento e o controle social dos recursos públicos destinados à educação (BRASIL, 2013, p. 8).

O texto da Unidade 1, selecionada pela professora, intitulado *Políticas Públicas na Área Social*, teve por objetivos definir os conceitos de sociedade, Estado, governo e políticas públicas, e identificar o sentido das políticas públicas no campo social, em um total de 14 páginas.

A professora iniciou a aula cumprimentando as alunas e avisando-lhes que outra professora do curso de Pedagogia estava oferecendo a disciplina eletiva Introdução ao Trabalho Acadêmico, recomendando-a à turma com visível empolgação. Durante seus informes, ela falou sobre a importância de uma disciplina como aquela no curso, justificando que a maioria dos alunos tinha muitas dificuldades de escrita — ressaltou que seriam aspectos ortográficos e de estrutura e encadeamento textual —, e o curso não oferecia disciplina obrigatória com o objetivo de prepará-los para a escrita acadêmica.

O discurso da professora pareceu manifestar um interesse de remediação (SANTOS, 2019) do que ela entendia como dificuldades de escrita dos alunos — neste caso, num movimento que se associava mais ao modelo de habilidades de estudo (LEA & STREET, 2014). Sua fala também revelou certa ambivalência com o que ela havia expressado na entrevista citada no Evento 1. Ou seja, apesar de ter, discursivamente, reivindicado a instrução para o letramento como uma prática contínua que deveria ser feita pela coletividade de professores durante todo o curso — isto é, não só nos períodos finais e de forma emergencial para o TCC —, ela também acreditava que uma disciplina dessa natureza minimizaria as dificuldades dos alunos com instruções mais gerais e voltadas para a estrutura textual — e, nesse sentido, não necessariamente para dimensão composicional do trabalho com gêneros.

Esse novo posicionamento revelou que a professora reconhece as necessidades dos alunos, tem interesse de auxiliá-los, mas parece se dar conta de suas próprias limitações, inclusive temporais, para essa instrução, principalmente porque se trata de uma trajetória de letramentos que, a seu ver, não foi devidamente instruída ao longo do curso. Então, as instruções emergenciais propiciadas por uma disciplina específica para a escrita acadêmica ganha o sentido de uma alternativa/tentativa de auxiliar os alunos, o que seria melhor do que não se fazer nada. Esse mesmo posicionamento é revelado na pesquisa de Mello (2017), que mostra que não necessariamente os professores que sinalizam um discurso de déficit de letramento fazem-no como mera forma de culpar os alunos e a formação na Educação Básica, mas também

tentam intervir, ainda que não o façam da maneira mais adequada, como no modelo de Letramento Acadêmico (LEA & STREET, 2014).

Em seguida, a docente fez colocações contextuais sobre a fonte do texto 1, mencionando que se tratava de uma unidade pertencente a um curso completo e situando as alunas sobre essa publicação. Ela disse que o selecionou justamente pela linguagem e pelo conteúdo mais acessível, além de ter justificado o recorte feito: apenas a primeira unidade interessava-lhe a título de introdução ao assunto, pois os autores dos textos posteriores resgatariam alguns daqueles conceitos fundamentais de maneira mais aprofundada. Nesse momento, percebi que a professora teve preocupação em selecionar textos num crescendo de complexidade dos assuntos, visto que, segundo ela, muitos deles requeriam conhecimentos prévios sobre alguns paradigmas políticos, sociais e econômicos com os quais os alunos não costumam estar familiarizados quando chegam à disciplina.

A professora perguntou à turma quais foram as primeiras impressões sobre o assunto, pressupondo a leitura prévia individual por parte da turma, como orientado. Percebi que a maioria, se não todas as alunas, havia lido o texto, devido ao engajamento nos comentários. Algumas alunas tomaram frente confirmando a facilidade da leitura, atribuindo essa facilidade à ideia de uma linguagem mais simples, “sem palavras difíceis que as fizessem procurar significados no dicionário ou no Google”, portanto, próximo ao campo lexical de que estavam acostumadas e, assim, mais acessível. Depois, iniciaram as considerações exclusivamente sobre o texto, nada foi mencionado sobre o gênero caderno de estudo.

Considerando que o texto havia sido indicado para leitura prévia, portanto em momento anterior às interações em sala de aula, a orientação dada pela professora foi a de que as alunas fossem compartilhando, espontaneamente e em voz alta, trechos do texto que lhes chamassem mais atenção e que seguissem apresentando sua apreciação, além de dizer-lhes que, não necessariamente, precisariam seguir a mesma sequência lógica desenvolvida pelo autor, poderiam haver movimentos de idas e vindas ao conteúdo nas discussões. Essa orientação pareceu uma intenção de leitura tutorial, como exposto por Macedo & Neves-Júnior (2016), em que se propicia a leitura coletiva e comentada pelas alunas e subsidiada por explicações complementares da professora como leitora privilegiada.

Apesar dessas orientações, a docente percebeu que os comentários ainda estavam, predominantemente, no jogo de apreciações (gostei/não gostei). Então, passou ela mesma a destacar e comentar alguns trechos, como se para exemplificar às alunas o movimento de socialização das ideias esperado. Em entrevista, a professora relatou que essa prática de leitura

tutorial era necessária para garantir a apropriação teórica do currículo e, por consequência, auxiliar a escrita:

Professora:

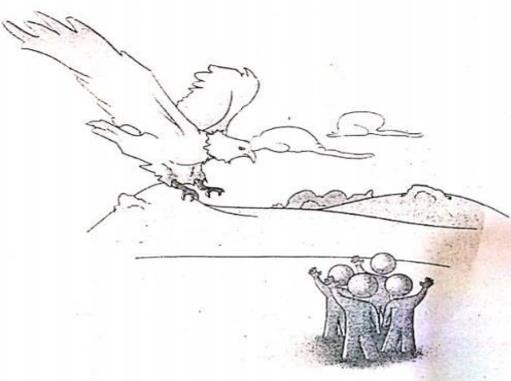
A questão da escrita constitui-se realmente um gargalo muito sério, fruto também da ausência de leituras, eu percebo, né? É muito comum, eu acho que você deve lembrar, quando a gente começa o início da aula e pergunta “E aí, quem fez a leitura do texto? Quem teve a oportunidade de ler o texto?”. Então, há momentos em que a gente vai ter que trabalhar parágrafo por parágrafo do texto em sala de aula, porque aí você fica numa corda bamba: ou eu garanto o entendimento de conceitos básicos que sejam construídos aqui ao longo da disciplina, ou então eu simplesmente ensino para um grupo o que me for conveniente. Também tem esse *modus operandi* de alguns professores. Então, como a gente quer que conceitos básicos de política educacional sejam construídos, então, a gente de fato tem que pegar o texto, ler em sala de aula parágrafo por parágrafo, perguntar se está entendendo, fazer o esqueminha no quadro. É essa a nossa caminhada.

A professora iniciou sua orientação chamando a atenção para o uso de uma alusão que o autor faz no início do texto, sua forma de iniciar a proposta de leitura, tentando, assim, mostrar os movimentos da introdução. O autor pede para o leitor se imaginar na leitura como uma águia em voo, numa apreciação panorâmica. Em seguida, apresenta sua expectativa para o leitor após a experiência, conforme Figura 10, que mostra uma cópia do texto.

Figura 10 - Introdução do Texto 1

Unidade I

Políticas públicas na área social²



ter voado de avião. O que acontece? Lá de cima, você tem uma visão panorâmica, enxerga mais longe. Vê estradas, pontes, rios, casas, a direção que os veículos tomam, identifica áreas com características comuns, percebe como os bairros estão interligados e separados ao mesmo tempo. Seu olhar se expande e você se surpreende ao ver como é sua cidade, o local em que você mora, não é?

Ou seja, olhando do alto você tem uma visão ampla, geral, da estrutura de um todo. Tal perspectiva lhe dá melhores condições para compreender as partes que compõem esse todo.

Assim, acreditamos ser importante que você amplie sua visão sobre as ações e políticas públicas que determinado governo implementa durante sua gestão, pois isso lhe permitirá entender e intervir de maneira efetiva nos programas, ações e projetos do FNDE na comunidade em que você está inserido, contribuindo, então, com sua cidadania.

Desse modo, esperamos que, ao final dessa unidade, você seja capaz de:

- :: definir sociedade, Estado, governo e políticas públicas.
- :: identificar o sentido das políticas públicas no campo social.

Introdução

Nesta Unidade, queremos propor-lhe que faça como uma águia voando alto para melhor enxergar o que acontece lá embaixo, no vale; ou como uma gaivota observando o que acontece na praia ou no mar. Certamente, você já deve ter subido um morro, ou ter ido até o terraço de um prédio, ou

2 Das páginas 17 a 26 elaboradas por Oreste Preti, com adaptações

Fonte: PRETI, Oreste; LINO, Élide Maria Loureiro; PAZ, Adalberto Domingos da. Políticas Públicas na Área Social. *Caderno de Estudos do Curso Competências Básicas*. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. 4. Ed. Brasília: FNDE, 2013.

A professora leu o trecho e pediu para que as alunas observassem como esse recurso ajudava o leitor na orientação para o que ele encontraria no texto. Além disso, também mostrou como o autor apresentou os objetivos de forma diferente, não exatamente usando a palavra “objetivos” — como, segundo ela, seria marcadamente comum em artigos científicos —, mas como uma expectativa de resultado após a leitura.

Conforme Ramires (2008, p. 112), a presença de marcadores de estrutura retórica dos gêneros sinaliza ao leitor a que gênero um texto pertence, determinando seu propósito comunicativo, o que quer dizer que “[...] um modelo de estrutura retórica de um gênero não pode ser aplicado a qualquer outro”. No entanto, nessas orientações da professora, percebi que, apesar de mencionar, brevemente, a unidade do caderno de estudos e o artigo científico, a fim de evidenciar os movimentos retóricos presentes no texto, a docente não comentou sobre a funcionalidade dos dois gêneros. Ela elegeu a dimensão composicional e estilística do texto 1 associando-o aos movimentos de um artigo científico e, assim, orientando-o como modelo de escrita universal e legitimado pela universidade (STREET, 2010), principalmente por considerar que as alunas precisavam apropriar-se dessa instrução para a escrita do TCC.

Como será apresentado no exercício escrito analisado no Evento 16, o sentido que ela atribui às suas instruções sobre a introdução não diz respeito diretamente ao elemento composicional do texto tomado como exemplar de um gênero, mas ao domínio da sequência tipológica dissertativa que ela considera indispensável na escrita acadêmica, ao exigir que o aluno escreva seu texto com “introdução, desenvolvimento e conclusão”. Diferentemente do que caracterizaria um trabalho com gêneros em sala de aula (SANTOS, MENDONÇA, CAVALCANTE, 2007), ela não realiza orientações sobre determinado gênero, considerando um conjunto de exemplares de mesma natureza, mas tenta, indistintamente, trazer a sequência tipológica dissertativa numa lógica universal, aplicável a qualquer escrita no âmbito acadêmico, na perspectiva autônoma (STREET, 2010).

Essa forma de introduzir o texto também serviu de mote para as alunas refletirem sobre a possibilidade de se usar citação direta logo no início de gêneros acadêmicos, explicando que se configuraria uma epígrafe. Ela esclareceu que as alunas poderiam usar esse recurso estilístico no TCC, contanto que explicassem no texto a relação da epígrafe utilizada com o conteúdo discutido. Em seguida, a professora comentou sobre a diferença entre citação direta e indireta, aproveitando algumas passagens do texto escrito como exemplo de citação direta e simulando, oralmente, o movimento retórico da citação indireta. Neste caso, exemplificando este último tipo de citação como expressões iniciadas por trechos como “Para o(a) autor(a)”, “Segundo o(a)

autor(a)” seguidos de paráfrase, que seria uma forma de dizer as ideias do(a) autor(a), só que com as próprias palavras das alunas.

Logo depois, ela reforçou a habilidade de criticar que as alunas precisavam desenvolver para não apenas citar, mas sempre relacionar as citações ao conteúdo temático de seu texto, tentando ser mais argumentativas, e não apenas inserindo citações somente para dizerem em quem se fundamentavam. A docente disse que a grande função dessas articulações era mostrar que as alunas entendiam as teorias e sabiam utilizá-las manifestando seu posicionamento sobre os conteúdos e fenômenos estudados, o que Ramires (2008, p. 114) aponta como movimento retórico de exposição/avaliação de noções e concepções.

Ao explicar alguns movimentos retóricos da introdução e da fundamentação teórica como se pertencentes a um movimento comum aos gêneros acadêmicos, isto é, sem trabalhar as particularidades em um gênero específico, mas parecendo eleger a estrutura do artigo como modelo universal, a professora também pareceu manifestar orientações associadas ao modelo de socialização acadêmica (LEA & STREET, 2014).

Depois dessas instruções, a professora seguiu com uma leitura tutorial focada nas informações do texto, especificamente. Nesse sentido, passou a desenvolver um *trabalho com o texto*, caracterizado por Santos, Mendonça e Cavalcante (2007) como um trabalho que focaliza aspectos de compreensão daquele exemplar específico, e, neste caso, ela foi ressaltando informações explícitas e detalhando alguns conceitos à medida que as alunas iam apontando os trechos não compreendidos e/ou que careciam de exemplificações.

Nesses momentos, a leitura coletiva seguia um ritmo espontâneo, isto é, conforme a demanda e a ordem em que as alunas se dispunham a discutir e tirar dúvidas, e não necessariamente seguindo a ordenação das informações do texto. As alunas continuavam a interagir lendo em voz alta os trechos relevantes e parafraseando as ideias do autor, sinalizando, assim, tentativas de checagem do que haviam entendido sobre o assunto. Algumas estudantes marcavam essa estratégia de checagem modalizando²³ seu discurso, como: “Professora, *não sei se eu entendi bem*, mas eu pensei assim, *veja se estou certa...*” ou “Isso *parece* com o que aconteceu uma vez comigo, quando...”. Também, ao fazê-lo, tentavam exemplificar com experiências de sala de aula que já vivenciaram tanto como alunas quanto como professoras em

²³ Por modalização entendemos o fenômeno linguístico-discursivo em que os sujeitos marcam maior ou menor grau de envolvimento sobre o conteúdo dos enunciados que proferem. Um discurso marcadamente modalizado, apresentaria, o que Castilho (2010, p. 524) categoriza como expressões/adjetivos modalizadores epistêmicos, os quais veiculam uma avaliação sobre o referente, implicando uma avaliação que gera certeza (com adjetivos asseverativos, como evidente, verdadeiro, claro) ou que gera incerteza (com adjetivos epistêmicos quase asseverativos, como é provável, é possível).

formação, ou ressaltavam experiências de parentes em situações de negligência do Estado quanto às políticas públicas de modo geral e as educacionais. Percebi que as colocações, tanto da professora quanto das aulas, buscavam relacionar os conceitos do texto às análises de situações reais, na intenção de contribuir para a efetivação de alguns significados dos conceitos trazidos no texto, um esforço para articular a teoria à análise, com alguns exemplos.

Essas estratégias indicam que as alunas fizeram uma *representação social da professora enquanto mediadora*. Segundo visto em Kleiman (2006), nesse posicionamento, o docente manifesta-se como um leitor privilegiado, que de fato é, mas o que predomina são movimentos que buscam legitimar a produção de sentidos do aluno na interação com as ideias do texto, priorizando-se a compreensão das ideias do autor — principalmente, nos momentos em que se recorria à articulação entre conceitos teóricos e exemplificações.

Essa representação é justificada também porque, apesar das exemplificações, não ocorriam manifestações orais que marcassem uma oposição/questionamento ao pensamento dos autores por parte das alunas, nem isso era estimulado pela professora. Para Kleiman (2006), movimentos como esses caracterizam a típica neutralização de manifestações de subjetividades, de formas particulares de significar, que seriam naturais a grupos heterogêneos — como os que se encontram em salas de aulas universitárias. Por isso, também revelam a dimensão hierárquica de poder do docente como uma figura que arbitra sobre o que deve ser compreendido, numa mediatização autoritária que nem sempre é facilmente identificada pelos alunos e/ou reconhecida pelos professores, e que, por isso, é naturalizada.

Essa tentativa de checagem de sentido marcadamente modalizada também remete às considerações de De Chiaro e Leitão (2005), no campo dos estudos de Psicologia Cognitiva sobre argumentação e cognição, quando as autoras examinam o papel mediador da argumentação em processos que possibilitam a construção de conhecimento em espaços instrucionais, como a sala de aula. As autoras, apontam que, tradicionalmente, algumas especificidades do discurso de sala de aula podem ser entendidas como aspectos menos propiciadores de práticas argumentativas, se comparados a eventos do cotidiano: *a natureza canônica dos referentes do discurso, a assimetria no papel dos interlocutores* (alunos e professor) e *a predefinição de resultados*. Segundo as autoras, a condição fundamental para a argumentação é o conflito de opiniões e a possibilidade de mudança/convencimento de um dos interactantes. Portanto, os conhecimentos científicos, bem como o lugar do professor como ator privilegiado e a previsão de que o discurso deste está cientificamente legitimado — se comparado a ainda incipiente apropriação teórica e epistemológica dos alunos — tendem a inviabilizar ou artificializar o exercício argumentativo na sala de aula.

Ao recorrerem às exemplificações com suas próprias experiências, possivelmente, algumas alunas estariam tentando, ainda que inconscientemente, a sua própria legitimação de produção de sentido. No entanto, ainda não pareceu ser um movimento de questionar o discurso teórico de posição dominante, como “[...] tentativas de reafirmação de identidades minoritárias que estão sendo (re)construídas no espaço acadêmico”, como apontou a referida pesquisa de Zavala (2010). As iniciativas de discussão mostraram-se muito mais como uma conferência de conformidade ao discurso do autor (KLEIMAN, 2006).

Assim, a concepção de língua que predominou neste encontro — eleito, posteriormente, como padrão de trabalho da professora, em virtude de sua recorrência nos demais encontros — foi a de língua como instrumento de comunicação (GERALDI, 2006). A leitura estava voltada para a confirmação do texto entendido como um conjunto de informações organizadas pelo autor que deveriam ser compreendidas para que a apropriação teórica dos conceitos fundamentais fosse efetivada. Cabe ressaltar que, nesse encontro, bem como na maioria dos demais, a professora não fez uso do quadro para esquematizar o texto, conforme havia dito ser sua estratégia de leitura a ser demonstrada durante as aulas.

A discussão sobre o texto não se encerrou integralmente nesse encontro, mas a professora avisou que retomariam na aula seguinte, juntamente com a leitura dos textos 2 e 3, conforme o Cronograma, devido ao período do Carnaval. Houve a promessa de os próximos textos serem enviados por e-mail.

Evento 4

Este evento correspondeu ao quarto encontro da turma e foi realizado no dia 13 de março de 2019. Foi selecionado para análise porque apresentou um conjunto significativo de instruções dadas pela professora acerca da atividade avaliativa do seminário em grupo, que contemplou a discussão de um livro completo em sala de aula.

A professora iniciou o encontro cumprimentando as alunas e justificando que, embora tivesse previsto a discussão dos textos 1, 2 e 3 para aquele encontro, precisaria antecipar suas orientações para o seminário. Ela esclareceu que *A Educação como Política Pública* (AZEVEDO, 1997), obra selecionada para o seminário, era um livro de referência no Brasil sobre Política Pública Educacional, de autoria de Janete Azevedo, também professora do curso de Pedagogia da UFPE. Informou que o livro tem por objetivo discutir um conjunto significativo de abordagens teóricas — cada uma representada pelos capítulos intitulados *Abordagem Neoliberal, Teoria Liberal Moderna, Abordagem Marxista e Proposta Analítica* —, sendo uma obra que destaca as distintas contribuições que cada uma das abordagens pode oferecer no estudo e na análise da política educacional enquanto uma política pública de cunho social.

Na exposição, a docente trouxe um exemplar do livro impresso, permitindo que a obra circulasse pela turma, para que as alunas folheassem. Informou-lhes que só possuía apenas aquele exemplar, que poderia emprestá-lo, mas que as alunas poderiam encontrar mais alguns deles disponíveis na Biblioteca do Centro de Educação da UFPE ou tentar comprá-lo com a professora autora. As alunas ficaram interessadas na aquisição da obra, mas, posteriormente, vi que a maioria pegou o livro de empréstimo na instituição. Depois, o livro completo (78 páginas) foi também digitalizado e disponibilizado em PDF, no grupo do WhatsApp, pela estagiária em docência.

A professora enfatizou a importância de “ler o livro de capa a capa”, usando essa expressão para referir-se à sua leitura na íntegra, e alertou que a divisão de tarefas de cada grupo contribuiria para a leitura e participação de todas da turma, de modo que nenhum grupo se sentisse mais sobrecarregado que o outro. Apesar desses apontamentos, não houve uma apresentação do livro em relação à estrutura daquele exemplar de gênero. Por exemplo, nada foi comentado em relação às funções de seus elementos, como a ficha catalográfica, a apresentação, a introdução, o sumário, as orelhas, a lista de referências. Por outro lado, ela destacou que as alunas poderiam sentir mais a complexidade da leitura dos capítulos posteriores ao primeiro, por isso ela e a monitora estariam disponíveis para esclarecimentos sobre o conteúdo do texto, a fim de que todas tivessem condições de entendê-lo e apresentá-lo, mesmo em se tratando de capítulos mais complexos.

Nesse sentido, a professora sinalizou, durante suas breves exposições sobre a obra, indícios de que seria feito um trabalho com o texto, excluindo-se o trabalho com o gênero. Isso se confirmou posteriormente, nos momentos em que ela se restringiu e prestigiou a compreensão das informações explícitas das abordagens tratadas pela autora, bem como quando

ênfatiou que a leitura exigia os conhecimentos prévios sobre o assunto (SANTOS, MENDONÇA, CAVALCANTE, 2007). Pareceu-me que, na visão da professora, essa orientação sobre o livro enquanto gênero seria dispensável por pressupor-se que as alunas em período final de curso já estivessem familiarizadas com esse gênero. O impacto da falta de uma orientação dessa natureza também foi percebido em Mello (2017), quando mostrou que os professores de Ensino Superior acabam por fazer recortes de obras por limitações de carga horária ou dificuldades de acesso às obras completas pelos alunos, disponibilizando apenas capítulos avulsos. Além disso, algumas vezes, os docentes não esclarecerem o motivo do recorte, o que talvez resulte numa semelhante ausência de reflexão sobre essa importância da leitura da proposta integral da obra.

Depois desse momento, a professora prosseguiu com a organização dos grupos, pedindo à turma que se reunisse em 4 equipes, correspondentes aos 4 capítulos da obra. Para garantir que todas lessem o livro, a docente fez um sorteio e esquematizou, no quadro branco, como ficariam as apresentações, conforme as seguintes atividades:

Quadro 5 - Esquema de Organização para o Seminário em Grupo

Grupo	Responsável pela:
1	Socialização oral das ideias da <i>Introdução</i> e do <i>Capítulo 1 - Abordagem Neoliberal</i> + Leitura e entrega da síntese/fichamento completo do Capítulo 2
2	Socialização oral das ideias do <i>Capítulo 2 - Teoria Liberal Moderna</i> + Leitura e entrega da síntese/fichamento completo do Capítulo 1
3	Socialização oral das ideias do <i>Capítulo 3 - Abordagem Marxista</i> . A leitura e entrega da síntese/fichamento completo do Capítulo 4 ficou marcada para a semana posterior à apresentação do grupo 4.
4	Socialização oral das ideias do <i>Capítulo 4 - Proposta Analítica</i> + Leitura e entrega da síntese/fichamento completo do Capítulo 3.

Desse modo, as práticas de letramento vivenciadas nos eventos de seminário em grupo abrangeram: a) a apresentação oral do capítulo do grupo apresentador e b) a leitura em voz alta e entrega por escrito da síntese/fichamento completo do capítulo apresentado por outro grupo. A professora comentou que, para fins de avaliação, a síntese/fichamento completo seria uma estratégia de confirmação de que os grupos fariam a leitura do livro na íntegra e participariam das apresentações dos demais grupos, o que ratifica a colocação de Bezerra (2012) sobre

gêneros dessa natureza serem utilizados como estratégia pedagógica para controle de leitura, já referida no Evento 1. Mas, também, como nas aulas anteriores, a docente reforçou a função desse gênero para a organização e recuperação das leituras feitas pelas alunas, que, posteriormente, poderiam retomar essas anotações sem, necessariamente, terem que ler o livro outra vez e para utilizá-las em algumas produções escritas, como o TCC e a atividade final da disciplina. Essa estratégia também confirma o apresentado por Ramires (2008, p. 101), ao apontar que os resumos podem servir a diferentes propósitos comunicativos e preencher diferentes funções, a exemplo das produções a pedido dos professores de Ensino Superior, que os solicitam visando compor o material de estudo pessoal do aluno para futuras referências.

A professora explicou que, durante a apresentação, o grupo deveria ir à frente da turma para *explicitar as ideias do capítulo*, sem exigir a elaboração de slides, mas que seria necessária uma apresentação em que o esquema das ideias principais do capítulo ficasse claro para a turma. Chamou a atenção para a realização do fichamento completo como uma produção que ajudaria as alunas na seleção das informações, indicando, para tanto, dois movimentos fundamentais: a) a leitura individual do texto com anotações que as alunas achassem pertinentes e b) o encontro do grupo para discussão do texto. Nesse sentido, ela quis que as alunas fizessem, primeiramente, sua esquematização pessoal do texto, e, posteriormente, em grupo, confrontassem todos os esquemas para chegarem à produção coletiva.

Assim, a professora tentou explicar às alunas que uma atividade dessa natureza deveria partir do acordo comum do grupo sobre as ideias do livro, de modo a apresentar uma visão coerente com a obra — mas isso não exatamente no sentido de uma leitura resultante de uma prática dialógica, que permitisse uma síntese das trocas do próprio grupo, ou seja, numa compreensão responsiva ativa (BATKHTIN, 1997) coletiva que demonstrasse o posicionamento do grupo. Ao priorizar a esquematização das ideias do texto, a professora sinalizou, subjacentemente, a perspectiva de língua como instrumento de comunicação.

Nesse caso, a avaliação do seminário esteve pautada no atendimento ao conjunto dos elementos de comunicação que justificam essa perspectiva: a apresentação oral e o fichamento completo escrito do texto — composto por um esquema e um resumo — deveriam ser capazes de apresentar as informações centrais do capítulo, de maneira que as demais alunas (interlocutoras do grupo, juntamente com a professora) acessassem seu panorama/conjunto lógico (FUZA, OHUSCHI, MENEGASSI, 2011; GERALDI, 2006). Schneulwy e Dolz (2003 apud Ramires, 2008, p. 66) também reforçam que, por essa ótica, o resumo — e por extensão os gêneros com função sintetizadora — seria a simples transcodificação da compreensão de um texto.

Já que a concepção de linguagem é a que entende a língua como instrumento de comunicação, o gênero não é trabalho em uma perspectiva de interação. Privilegia-se, na verdade, a “mensagem” do texto ou, algumas vezes, a estrutura do gênero. Não se dá ênfase ao processo discursivo proporcionado pelo texto, ou seja, não há a perspectiva da interação. A linguagem é tomada como código pronto que passa de um emissor a um receptor. E, neste caso, assume-se que o sentido está preestabelecido, a compreensão é algo objetivo, resultante de um instrumento transparente (MARCUSCHI, 2008).

Essa concepção ficou um pouco mais clara quando a professora pediu para as alunas entenderem a experiência do seminário como uma leitura e apresentação mediadas pelo grupo apresentador e por ela, embora fosse importante a turma também pudesse contribuir com comentários. Mesmo que, na aula anterior, ela tivesse dito às estudantes que os seminários seriam momentos de diálogos, de confronto de opiniões, de posicionamentos das alunas em relação aos paradigmas apresentados — o que manifestaria a perspectiva de língua enquanto prática interativa (GERALDI, 2006) —, nessa nova orientação houve maior tendência à neutralização/apaziguamento das manifestações de divergências das alunas entre si e das alunas com a autora/o assunto do texto — novamente indícios de uma das dimensões que marca a representação do professor como mediador, conforme Kleiman (2006).

Em seguida — sem que tivesse um exemplar para demonstração na sala de aula e sem usar o quadro —, a professora explicou, oralmente, o que seriam as três etapas que integravam o modelo do fichamento completo (assim denominado por ela): a *ficha de referência*, seguida de um *esquema* a ser preenchido com palavras/expressões-chaves que sintetizassem os principais conceitos e perspectivas do capítulo selecionado e, ao final, um *resumo* do capítulo. O fichamento deveria obedecer ao limite de 4 páginas. A professora prometeu enviar, por e-mail, o modelo de fichamento completo e as orientações escritas para os seminários (ANEXO C), bem como o esquema de organização dos grupos.

Uma das alunas perguntou-lhe se teriam que seguir estritamente o modelo da professora, pois, em outro momento, já havia tido a oportunidade de escrever um fichamento no “formato tradicional”, composto pela referência seguida de trechos da obra que ela achasse interessantes, e, por isso, tinha estranhado a nova estrutura que a docente havia explicado. Em seguida, outra aluna disse que aprendeu que o resumo não poderia ter mais de uma página. As demais perguntas giraram em torno do atendimento à estrutura composicional do gênero, e a professora respondeu que elas precisariam *seguir aquele modelo* enviado por e-mail, para que a atividade tivesse o *mesmo padrão para todas*. Ela também tentou tranquilizar as alunas, que se mostraram

ansiosas por atender ao modelo exigido, dizendo-lhes que, depois da entrega do fichamento, ela daria oportunidade da reescrita, se fosse necessário.

Acerca do esquema, a professora havia dado uma breve noção de que sua composição era formada por palavras/expressões-chaves capazes de trazerem a essência do texto, orientação dada na primeira aula, enquanto aconselhava a elaboração de esquemas a título de organização de leitura para as alunas, inclusive confessando ser essa a sua estratégia de leitura. Já sobre o resumo, nenhuma orientação foi dada, pressupondo-se que as alunas já estivessem familiarizadas com esses dois gêneros. E, nesse entendimento, ela também não informou a que tipo de resumo se referia — uma vez que os resumos servem a diferentes usos sociais, como pedagógico, científico, de divulgação, etc. (RAMIRES, 2008, p. 64).

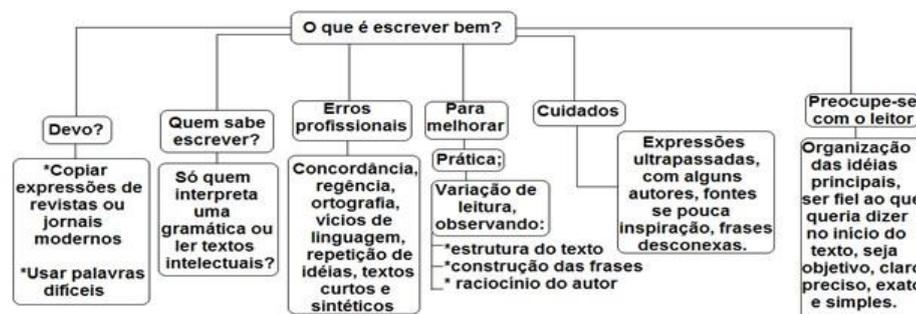
Segundo Ramires (2008, p. 66), o resumo exige habilidades extremamente complexas, a exemplo da condensação da informação e sua reformulação, o que pressupõe conhecimentos tanto de natureza linguística e cognitiva como do conteúdo tratado nos textos originais. E, no caso de estudantes universitários, como muitas dessas habilidades não são desenvolvidas devido à falta de instruções sobre as regularidades recorrentes próprias desse gênero, a produção de resumos resulta, muitas vezes, na reprodução de passagens inteiras ou na simples redução de algumas frases.

Esses movimentos de orientação da professora reforçaram seu modelo de instrução para o letramento acadêmico: o de socialização acadêmica (LEA & STREET, 2014). Neste caso, sua orientação não se concentrou mais na dimensão da estrutura retórica do gênero solicitado, como mostrado no evento 2. Desta vez, pela promessa do envio, por e-mail, do modelo exigido, a docente sinalizou o atendimento necessário à macroestrutura genérica, assim manifestando o sentido autoinstrucional dado às alunas: a partir da observação do modelo, elas deveriam reproduzir o fichamento solicitado — o qual divergia da noção reconhecida por algumas alunas e, inclusive, era composto por dois gêneros, esquema e resumo, com funções sintéticas específicas. A Figura 11, a seguir, detalha o modelo enviado em arquivo Word posteriormente:

Figura 11 Modelo de fichamento completo para o seminário em grupo

REFERÊNCIA:

GUERRA, Thereza Cristina. O que é escrever bem? **T&D: Desenvolvendo Talento**, São Paulo: T&D, p.50, out.1998.

ESQUEMA:**RESUMO**

Cada vez mais o autor se preocupa menos com o leitor. Não é usar palavras difíceis que vai enriquecer seus textos, mas sim a objetividade, simplicidade, coerência, a ortografia correta, a fidelidade do autor ao que realmente quer mostrar desde o primeiro parágrafo e a prática que se torna extremamente necessária.

Fonte: Modelo enviado em documento Word pela professora, via e-mail, à turma.

O modelo escrito enviado pela professora também corrobora a concepção de linguagem como instrumento de comunicação subjacente às suas orientações orais em sala. Inclusive, ele é representativo da noção defendida no texto original. A docente não chegou a disponibilizar o texto original que serviu de base para o modelo de fichamento, mas, é possível entender, pelas ideias-chaves do esquema, que o próprio conhecimento do conteúdo do texto fonte deve ser levado em conta. Por exemplo, ao trazer “O que é escrever bem?”, a autora do texto original apresenta estratégias voltadas à qualidade da mensagem, ao que deve ser seguido e evitado em termos de adequação à norma-padrão, e, mesmo quando leva em conta o leitor, traz regras de superfície linguística e textual, como a coesão, a coerência, a clareza, a objetividade, simplicidade. Ou seja, como apontam Fuza, Ohuschi, Menegassi (2011), orientações focadas na reprodução modelar da escrita.

A ansiedade das alunas por entender o assunto e atender ao gênero fichamento, ainda mais em se tratando de uma atividade avaliativa sobre uma obra que exigia conhecimentos prévios a respeito de paradigmas socioeconômicos, pareceu-me justificada nessa conjuntura. Pensar na complexidade envolvida no processo de letramento acadêmico leva à observação de como o aluno pode reagir de modos distintos e ideologicamente conduzidos em vista a atuar nesse universo. Conforme Kleiman (2006, p. 416):

[...] na interação, o sujeito pode se posicionar como um agente, isto é, como um sujeito que atua autonomamente, num jogo de resistência, a fim de causar transformação numa dimensão social ou coletiva, ou pode posicionar-se subalternamente, num jogo de conformidade ou submissão, na sua orientação às práticas culturais dos grupos dominantes.

Nesse caso, as alunas buscavam agir em conformidade com a orientação dominante, uma vez que sua leitura e produção seria objeto de avaliação disciplinar, o que também foi sinalizado em pesquisas como a de Gonçalves (2017) e Silva (2017).

Depois das organizações dos grupos e instruções sobre os seminários, já havia passado um bom tempo de aula, então restou recuperarmos alguns assuntos do texto 1 e deixarmos o texto 2 para o próximo encontro. A conclusão das discussões do texto 1 seguiu o padrão de leitura tutorial apresentado no Evento 2, assim também se repercutindo nos demais eventos que envolviam a discussão dos textos sugeridos no Cronograma de Atividades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa buscou responder ao seguinte questionamento: *como uma professora de Ensino Superior orienta práticas de letramentos acadêmicos com ênfase na leitura de textos/gêneros em sua disciplina?* Para tentar respondê-la, optamos por cumprir três objetivos específicos: a) analisar que textos/gêneros a professora seleciona para leitura e como orienta as práticas de letramento acadêmico com ênfase nessas leituras; b) identificar que concepções de língua e leitura predominam como padrão dessa prática pedagógica; e c) verificar o modelo de letramento acadêmico desenvolvido predominantemente pela docente frente às suas orientações de leitura.

Para tal realização, situamo-nos na disciplina de Política Educacional Brasileira (Perfil Curricular 1322-1/2007, 60h), do 9º período diurno do curso de Pedagogia da UFPE, no primeiro semestre de 2019. Desenvolvemos uma pesquisa qualitativa de inspiração etnográfica, utilizando como técnicas e instrumentos de coleta de dados a análise documental (Programa de Componente Curricular da Disciplina, Cronograma de Atividades da Disciplina, conversas de WhatsApp da turma, e-mails da professora para a turma e produções escritas da professora e das estudantes), a observação participante (diário de campo), as rodas de conversa com as estudantes e a entrevista individual com a docente (gravação de áudio pelo App VoiceX).

A imersão em campo apontaram as seguintes categorias de análise, fundamentadas nas respectivas considerações teóricas: *concepções de língua e de leitura* (BAKHTIN, 1997; BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009; GERALDI, 2006; MARCHUSCHI, 2008; KOCH & ELIAS, 2009; FUZA, OHUSCHI, MENEGASSI, 2011; DUARTE, 2014); *representações sociais do professor* (KLEIMAN, 2006); e modelos de letramentos acadêmicos (LEA & STREET, 2014).

Com relação ao primeiro objetivo específico, observamos que a professora selecionou uma diversidade total de 18 textos para serem discutidos em sala de aula ao longo de 30 encontros, cada um com 2 horas/aulas. Para organizar a ordem das leituras e discussões, ela elaborou como estratégia o Cronograma de Atividades da Disciplina, onde indicou cada leitura sugerida, situando o aluno quanto à data da discussão e às referências dos textos, dividindo as práticas de letramento em dois grandes blocos temáticos.

O *Bloco 1/Unidade 1 — Políticas Públicas (Sociais) Sociedade, Estado, Governo...*), de caráter introdutório, correspondeu às noções fundamentais do campo das políticas públicas. Previsto para 12 aulas, contemplou a leitura e discussão de 10 textos, nos gêneros: unidade de caderno de estudos, livro completo, capítulo de livro, resenha e artigos científicos (este último

mais como gênero mais recorrente). Como atividades avaliativas para este bloco, a docente selecionou: a) as apresentações de quatro grupos de seminário, correspondentes aos capítulos do livro completo selecionado para leitura (com apresentação oral e síntese/fichamento completo dos capítulos); e b) exercício individual escrito realizado em sala.

O *Bloco 2/Unidade 2 — Políticas Públicas Educacionais*, previsto para 18 encontros, contemplou: a leitura e discussão de 8 textos, todos artigos científicos; e um ciclo de três palestras apresentadas por pós-graduandos com pesquisas relacionadas a políticas públicas. Teve como avaliações: a) um exercício escrito em dupla realizado em sala; b) atividade escrita de análise de políticas públicas em textos empíricos, também desenvolvida em dupla; e c) prova final (esta última não chegou a ser realizada em virtude do bom desempenho da turma).

A docente desenvolvia suas instruções para o letramento oralmente, ao longo das aulas, e por escrito, elaborando e enviando por e-mail fichas de orientações de leitura e escrita para as atividades avaliativas. Nas instruções orais, predominaram comandos que enfatizavam a observação de movimentos retóricos e composicionais do gênero artigo científico, bem como os tipos de referência teórica (citações diretas e indiretas), sendo essas orientações indícios de uma iniciativa de trabalho com os gêneros (SANTOS, MENDONÇA, CAVALCANTE, 2007), embora ela não tratasse das funções sociais e interacionais nem tomasse um conjunto de exemplares de um mesmo gênero para análise. Nesse sentido, percebemos que a professora elegeu o artigo científico como gênero modelo de escrita acadêmica, numa perspectiva de letramento universalista e autônoma (STREET, 2010), para o qual dispensou grande parte de suas orientações na intenção de auxiliar os alunos nas práticas de letramento escritas tanto para a disciplina quanto para o Trabalho de Conclusão de Curso, além de outros eventos acadêmicos.

Também foram comuns movimentos que indicavam a estratégia de leitura tutorial, voltando-se, especificamente, ao trabalho com o texto (SANTOS, MENDONÇA, CAVALCANTE, 2007). Foram indícios desse trabalho o estímulo à leitura em voz alta de trechos textuais que as alunas julgavam interessantes ou sobre os quais tinham dúvidas, seguidos de explicações sobre os conceitos e fenômenos analisados, ou seja, uma leitura focada em ideias centrais, informações explícitas e implícitas e no posicionamento dos autores. A docente também instituiu o esquema e o fichamento completo (considerado por ela como um gênero composto por esquema e resumo) como estratégias pedagógicas para garantir a leitura dos textos pelas alunas, verificar a fixação do conteúdo curricular por meio de sua esquematização e sugerir seu exercício constante para as alunas como estratégia de leitura e escrita para eventos futuros (BEZERRA, 2012). Nesses eventos de leitura, também percebemos que a professora assumiu a função social de professora mediadora (KLEIMAN, 2006),

comportando-se como leitora privilegiada que atuava para a legitimação da compreensão de leitura das alunas.

Pelos resultados acima apresentados, e em resposta ao segundo objetivo da pesquisa, percebemos que a docente desenvolve, subjacentemente, uma concepção de língua como instrumento de comunicação (GERALDI, 2006). Ela instrui às alunas sobre as convenções sociais de leitura e escrita acadêmicas de modo que atentem, na leitura, para a sistematização das ideias centrais do texto e para os movimentos retóricos e de estrutura do gênero artigo, objetivando que, assim, também possam reproduzir na sua escrita um texto claro e compreensível para o leitor (FUZA, OHUSCHI, MENEGASSI, 2011; GERALDI, 2006). De modo correlato, respondendo ao terceiro objetivo da pesquisa, a professora desenvolve suas instruções para o letramento acadêmico associando-se, predominantemente, ao modelo de socialização acadêmica (LEA & STREET, 2014), o que fica evidente quando ela, além de focalizar os elementos acima citados, exige a reprodução do modelo de fichamento completo.

Tais orientações permite-nos considerar que a professora intencionou um ensino voltado a práticas de leitura significativas e orientadas para a o modelo de escrita acadêmica, não apenas na disciplina, mas para demais eventos de letramento, como a práticas relacionadas ao TCC e a eventos científicos.

Reconhecemos que o fato de termos nos restringido às anotações em caderno de campo, e não termos registrado também gravações de áudio para elucidação das falas das informantes, impediu-nos de manifestar mais concretamente os sentidos produzidos pelas alunas e pela professora nas interações referentes às práticas de leitura em sala. Portanto, a sugestão para demais pesquisadores é que atentem a esse detalhe importante em pesquisas do tipo etnográfico, uma vez que o registro gravado facilita o acesso e possibilita uma análise de dados com mais fidedignidade e maior riqueza de detalhes.

Em análise ao seu próprio trabalho de orientação, por meio de entrevista, a professora reconheceu as limitações de sua prática, ainda que não estivesse familiarizada com as considerações teóricas do modelo de socialização acadêmica. Ao ser confrontada com as apreciações e produções das alunas, ela demonstrou preocupação com a maneira como suas orientações são interpretadas e reivindicou que, do ponto de vista institucional, as orientações para os letramentos acadêmicos devem ser feitas pela coletividade de professores da instituição, em processo contínuo ao longo do curso, e não apenas em caráter emergencial, em períodos finais, em virtude do TCC. Reforçou que, apesar de não haver esse compromisso coletivo da parte dos colegas, não dispensa seu próprio compromisso de orientar os alunos na sua constituição acadêmica letrada, revelando interesse em atualizar sua didática.

Os resultados, bem como o próprio interesse da professora em melhorar suas práticas de orientação para o letramento acadêmico, revelam a necessidade de propostas de intervenção no Ensino Superior que levem em conta o caráter interacional, situado e voltado a usos sociais reais que as práticas de letramento acadêmico exigem. Ou seja, como reforçado por Lea & Street (2014) e Street (2017), ainda se fazem necessárias pesquisas que se proponham a construir com os professores acadêmicos de demais áreas de conhecimento propostas de aplicação do modelo de Letramento Acadêmico na sua prática pedagógica, sendo a pedagogia de projetos de letramento no Ensino Superior (TINOCO, 2008; JUCHUM, 2016) uma das sugestões de pesquisas futuras a serem desenvolvidas na Universidade Federal de Pernambuco.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Etnografia da Prática Escolar*. 16. ed. Campinas, SP: Papirus, 1995 (Série Prática Pedagógica).
- ALEXANDRE, Leila Rachel Barbosa. *Letramento Digital e Letramento Acadêmico: estratégias de navegação e leitura de graduandos em Letras*. 2019. 236 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7766703. Acesso em: 14 abr. 2019.
- BAGNO, Marcos. *Gramática Pedagógica do Português Brasileiro*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- BAKHTIN, Mikhail. Os Gêneros do Discurso. In: *Estética da Criação Verbal*. Tradução feita a partir do francês por Maria Emsantina Galvão G. Pereira. Revisão da tradução Marina Appenzellerl. 2. ed. São Paulo Martins Fontes, 1997.
- BAKHTIN, M./VOLOSHINOV. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 13. ed. Trad.: Michel Lahud e Yara F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 2009.
- BARTON, David; HAMILTON, Mary. La Literacidad Entendida como Práctica Social. In: ZAVALA, Virginia; NIÑO-MURCIA, Mercedes; AMES, Patricia (Orgs.). *Escritura y sociedad: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales em el Perú, 2004, p. 109-139.
- BRAGANÇA, Marcela Langa Lacerda; BALTAR, Marcos Antônio Rocha. Novos Estudos do Letramento: conceitos, implicações metodológicas e silenciamentos. In: *Imagens da Educação*, Maringá – Paraná, v. 6, n. 1, p. 3-12, 2016. Disponível em: http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/view/25321/pdf_56. Acesso em: 16 maio 2019.
- BEZERRA, Benedito Gomes. Letramentos Acadêmicos na Perspectiva dos Gêneros Textuais. *Fórum Linguístico*. Florionópolis, v. 9, n. 4, p. 247-258, out./dez. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/26599>. Acesso em: 10 jun. 2017.
- BULHÕES, Livia Dayane Romão de Almeida. *O Ethos Dos Alunos do Curso de Letras/Ufal nas Práticas de Letramento Acadêmico*. 2017. 122 f. Dissertação (Mestrado em Linguística e Literatura) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2017. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5644874. Acesso em: 15 jul. 2020.
- BUNZEN, Clecio. Ao Pé da(o) Letra(mento) Acadêmico: algumas reflexões. *Ao Pé da Letra*, Recife-PE, v. 11, n. 2, p. 125-128, 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/pedalettra/article/view/231736>. Acesso em: 09 fev. 2019.
- COSTA, Jaqueline Teodoro Cardoso da. *Letramento Acadêmico: uma abordagem discursivo-social do ensino da escrita na esfera acadêmica*. 2017. 160 f. Tese (Doutorado em Linguística

e Língua Portuguesa) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Letras, Belo Horizonte, 2017. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5040110. Acesso em: 02 jul. 2018.

DIONÍSIO, M. Lourdes; FISCHER, Adriana. Literacia(s) no Ensino Superior: configurações em práticas de investigação. *Actas do Congresso Ibérico “Ensino Superior em Mudança: tensões e possibilidades”*, Braga: CIED, 2010, p. 289-300. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/10582>. Acesso em: 02 fev 2019.

DUARTE, Álvaro Vinicius de Moraes Barbosa. *Concepções de linguagem e ensino de língua portuguesa: um olhar sobre o trabalho com a análise linguística*. 2014. 169 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/12824>. Acesso em: 14 jun. 2019.

FIAD, Raquel Salek. Algumas Considerações sobre os Letramentos Acadêmicos no Contexto Brasileiro. *Pensares em Revista*, São Gonçalo – RJ, n. 6, p. 23-34, jan./jun. 2015. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/pensaresemrevista/article/view/18424>. Acesso em 28 jan. 2018.

_____. Uma Prática de Letramento Acadêmico sob Análise. _____ (Org.). *Letramentos Acadêmicos: contextos, práticas e percepções*. São Carlos: Pedro & João, 2016, p. 201-222.

_____. Pesquisa e Ensino de Escrita: letramento acadêmico e etnografia. *Revista do GEL*, v. 14, n. 3, p. 86-99, 2017. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/rg/article/view/1867>. Acesso em: 20 fev. 2019.

FIGUEIREDO, Débora de C.; BONINI, Adair. Práticas discursivas e ensino do texto acadêmico: concepções de alunos de mestrado sobre a escrita. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, v. 6, n. 3, p. 413-446, set./dez. 2006.

FISCHER, Adriana. *A Construção de Letramentos na Esfera Acadêmica*. 2007. 341f. Tese (Doutorado) – Curso de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2007.

_____; PELANDRÉ, Nilcéa Lemos. Letramento Acadêmico e a Construção de Sentidos na Leitura de um Gênero. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 28, n. 2, 569-599, jul./dez. 2010

_____; DIONÍSIO, Maria de Lourdes. Perspectivas sobre Letramento(s) no Ensino Superior: objetos de estudo em pesquisas acadêmicas. *Atos de Pesquisa em Educação - PPGE/ME FURB*, v. 6, n. 1, p. 79-93, jan./abr. 2011.

_____; GUSE, Aline Fernanda; VICENTINI, Mariana Ap. Letramentos Acadêmicos em Foco: movimentos dialógicos em práticas do PIBID. In: FIAD, Raquel Salek (Org.). *Letramentos Acadêmicos: contextos, práticas, percepções*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2016, p. 99-128.

FUZA, Ângela Francine; OHUSCHI, Márcia Cristina Greco; MENEGASSI, Renilson José. Concepções de linguagem e o ensino da leitura em língua materna. *Linguagem & Ensino*,

Pelotas, v.14, n. 2, p. 479-501, jul./dez. 2011. Disponível em:
<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/view/15401>. Acesso: 13 maio 2019.

GEE, James Paul. Reading as situated language: a sociocognitive perspective. *Journal of adolescent & adult literacy*, v.8, n. 44, p. 714-725, 2001.

GERALDI, João Wanderlei. Concepções de linguagem e ensino de português. In: _____. (Org.). *O texto na sala de aula*. 4. ed. São Paulo: Ática: 2006, p. 39-46.

_____. *A aula como acontecimento*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010, p. 33-37.

GONCALVES, Jeime Andreia Davalo. *Ler e Escrever em Práticas de Letramentos Acadêmicos em um Curso de Pedagogia na Modalidade Educação a Distância*. 2017. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2017. Disponível em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6118606. Acesso em: 16 maio 2018.

HEATH, Shirley B. What no bedtime story means: narrative skills at home and school. *Language and Society*, v. 11, p. 49-76, 1982.

GREEN, J.; DIXON, C. N.; ZAHARLICH, A. A etnografia como uma lógica de investigação. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 42, p. 13-79, dez. 2005.

JUCHUM, Maristela. *Letramentos Acadêmicos: projetos de trabalho na universidade*. 2016. 170 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Letras, Programa de Pós-graduação em Letras, Porto Alegre – RS, 2016. Disponível em:
<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/149553>. Acesso em: 25 set. 2019.

KLEIMAN, Angela B. Processos identitários na formação profissional. O professor como agente de letramento. In: CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves; BOCH, Fraçoise (Org.). *Ensino de língua: representação e letramento*. (Coleção ideias sobre linguagem). Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006, p. 75-91.

_____; ASSIS, Juliana Alves (Orgs.). *Significados e Ressignificações do Letramento: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016, p. 27-59.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e Compreender: os sentidos do texto*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

LEA, Mary R.; STREET, Brian V. Student writing in higher education: an academic literacies approach. *Studies in Higher Education*. 1998;23(6), p. 157-172.

_____. O modelo de “letramentos acadêmicos”: teoria e aplicações. Tradução Fabiana Komesu e Adriana Fischer. In: *Filol. Linguíst. Port.*, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 477-493, jul./dez. 2014. Disponível em: http://www.revistas.usp.br/flp/article/view/79407/pdf_20. Acesso em 14 set. 2018.

LEITÃO, Selma. Argumentação e desenvolvimento do pensamento reflexivo. *Psicol. Reflexo. Crit.*, Porto Alegre, v. 20, n. 3, pág. 454-462, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722007000300013&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 16 ago. 2020.

LILLIS, Tereza. Ethnography as Method, Methodology, and “Deep Theorizing”. Closing the Gap Between Text and Context in Academic Writing Research. *Written Communication*, v. 25, p. 353-388, 2008.

LIMA, Antonio Carlos Santos de. *Da necessidade de uma intermediação sensível: reflexões sobre letramento acadêmico em um contexto de Educação a Distância do IFAL*. 2019. 208 f. Tese (Doutorado em Linguística e Literatura) — Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2019. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7827207. Acesso em: 15 jan. 2020.

MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes; NEVES-JÚNIOR, Bernardino. Letramento Acadêmico em um curso de Geografia: uma perspectiva etnográfica. *Rev. Bras. Estud. Pedagog.*, Brasília, v. 97, n. 245, p. 68-81, jan./abr. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812016000100068. Acesso em: 24 fev. 2018.

MARCUSCHI, L. A. *Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARINHO, Marildes. A Escrita nas Práticas de Letramento Acadêmico. *Rev. Bras. Ling. Apl.*, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 363-386, 2010.

MELO, Lillian Goncalves de. Efeitos do Exame Nacional de Avaliação dos Estudantes (Enade) sobre as Práticas de Letramento na Instância do Ensino Superior: um estudo de caso. 2019. 266 f. Tese (Doutorado em Letras) — Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7642157. Acesso em: 15 jan. 2020.

MELLO, Marcela Tavares de. *Letramento de Domínio Acadêmico: teoria e prática (experiência em uma universidade pública)*. 2017. 166 f. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Católica De Petropolis, Petrópolis Biblioteca Depositária: UCP. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5899367. Acesso em: 15 jan. 2020.

MOTTA-ROTH, Désirée. Análise Crítica de Gêneros: contribuições para o ensino e pesquisa de linguagem. *D.E.L.T.A.: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*. São Paulo, v. 24, n. 2, p. 341-383, 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502008000200007. Acesso: 20 jun. 2017.

_____; HENDGES, Graciela Rabuske. *Produção Textual na Universidade*. São Paulo: Parábola, 2010.

MOURA, Adriana Ferro; LIMA, Maria Glória. A Reinvenção da Roda: Roda de Conversa: Um instrumento metodológico possível. *Revista Temas em Educação*, João Pessoa, v.23, n.1, p. 98-106, jan.-jun. 2014. Disponível em: <http://www.periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/18338/11399>. Acesso em: 27 abr. 2019.

OLIVEIRA, Giovane Fernandes. Os estudos dos letramentos acadêmicos no Brasil: influências, origens e perspectivas. *Revista DisSol Discurso, Sociedade e Linguagem*. Pouso Alegre, ano IV, n. 5, jan.-jun., 2017. Disponível em: <http://ojs.univas.edu.br/index.php?journal=revistadissol&page=article&op=view&path%5B%5D=167>. Acesso em: 15 jul. 2019.

PASQUOTTE-VIEIRA, Eliane A. A aliança entre etnografia e linguística como proposta teórico-metodológica para pesquisas sobre letramentos acadêmicos. In: FIAD, Raquel Salek (Org.). *Letramentos Acadêmicos: contextos, práticas, percepções*. São Paulo: Pedro & João Editores, 2016, p. 161-200.

PIMENTA, Viviane Raposo. *Letramento Acadêmico e Uso das Tecnologias Digitais: a construção discursiva de sujeitos autônomos e autonomizados nos/pelos processos dialógicos de produção acadêmico-científica*. 2018. 323 f. Tese (Doutorado em Letras) — Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6385380. Acesso em: 15 jan. 2020.

RAMPAZZO, Giselli Cristina Claro. *Práticas de Letramento Acadêmico na Formação Docente em um Curso de Letras de uma Universidade Pública do Paraná*. 2019. 164 f. Dissertação (Mestrado em Letras) — Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2019. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7711620. Acesso em: 15 jan. 2020.

RAMIRES, Vicentina. *Gêneros Textuais e Produção de Resumos nas Universidades*. Recife: EDUFRPE, 2008.

SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia; CAVALCANTE, Marianne C. B. (Org.). *Trabalhar com texto é trabalhar com gênero?* In: _____. *Diversidade textual: os gêneros na sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SANTOS, Paula Aparecida Diniz Gomides Castro. *Letramento Acadêmico e Estratégias de Estudantes Estrangeiros da UFSJ*. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação - Processos Socioeducativos e Práticas Escolares) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de São João Del-Rei, São João del-Rei, Minas Gerais, 2019.

SAUSSURE. Ferdinand de. *Curso de Linguística Geral*. 27ª ed. São Paulo: Cultrix [1916] 2006.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Les Genres Scolaires. Des pratiques langagières aux objets d'enseignement*. Disponível em: http://www.cndp.fr/zepprep/oral/articles/art_bs.htm. Acesso em: mar. 2003.

SILVA, Elizabeth Maria da. Os Mistérios que Envolvem a Escrita Acadêmica. *Incursões na Escrita Acadêmico-universitária*, 2014, UFU. Disponível em: <http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/11/137.pdf>. Acesso em: 17 dez. 2018.

SILVA, Noadía Iris da. *Letramento Acadêmico e Ações Afirmativas: percursos identitários de estudantes ingressos pelo sistema de reserva de vagas em cursos da área de saúde da UFPE*. 2016. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Artes e Comunicação, Recife, 2016. 263 f.

SILVA, Elizabeth Maria da. *Um Estudo de Caso da Escolarização de Textos Lidos e Produzidos em Contexto Acadêmico*. 2017. 193 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5246899. Acesso em: 15 jan. 2017.

SIMÕES, Luciene Juliano; JUCHUM, Maristela. A Escrita na Universidade: uma reflexão a partir do que os alunos dizem em seus textos. In: AUGUSTINI, Cármen; BERTOLDO, Ernesto (Orgs.). *Incursões na Escrita Acadêmico-universitária: letramento, discurso, enunciação*. Uberlândia: Edufu, 2017, p. 91-106.

SOUSA, Jose Hipolito Ximenes de. *Letramento Acadêmico: Estudo Exploratório da Escrita Acadêmica na Comunidade Discursiva do Curso de Letras da Universidade Estadual do Ceará*. 2018. 273 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2018. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6339575. Acesso em: 25 ago. 2019.

STREET, Brian. *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

_____. Dimensões “Escondidas” na Escrita de Artigos Acadêmicos. *Perspectivas*, Florianópolis, v. 28, n. 2, p. 541-567, jul./dez., 2010.

_____. Os Novos Estudos Sobre o Letramento: histórico e perspectivas. In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro (Orgs.). *Cultura Escrita e Letramento*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010, p. 33-53.

_____. Eventos de letramento e práticas de letramento: teoria e prática nos Novos Estudos do Letramento. In: MAGALHÃES, Izabel (Org.). *Discursos e Práticas de Letramento: pesquisa etnográfica e formação de professores*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012, p. 69-92.

_____. Letramentos acadêmicos: avanços e críticas recentes. In: AUGUSTINI, Cármen; BERTOLDO, Ernesto (Org.). *Incursões na escrita acadêmico-universitária: letramento, discurso, enunciação*. Uberlândia: EDUFU, 2017, p. 21-33.

TINOCO, Glícia M. Azevedo de M. *Projetos de Letramento: ação e formação de professores de língua materna*. 254 f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas, SP: [s.n.], 2008.

VARJAL, Elizabeth. Influências Italianas no desenvolvimento do direito educacional brasileiro. Da educação como direito à educação como política pública. *Influencias Italianas en la educación Española e Iberoamericana*, v. 1, p. 387-399, 2014.

_____. A Avaliação na Lógica da Excelência e os Direitos dos Alunos no Brasil. Contribuições do Pensamento de Philippe Perrenoud. *Influencias Suizas en la educación Espanola e Iberoamericana*, v. 1, p. 453-463, 2016.

VÓVIO, Cláudia Lemos; SOUZA, Ana Lúcia Silva. Desafios Metodológicos em Pesquisas sobre Letramento. In: KLEIMAN, Angela B.; MATENCIO, Maria de Lourdes M. (Orgs.) *Letramento e Formação do Professor: práticas discursivas, representações e construção do saber*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2005. (Coleção Ideias sobre Linguagem).

VIANNA, Carolina Assis Dias; SITO, Luanda; VALSECHI, Marília Curado; PEREIRA, Sílvia Letícia Matievicz. Do Letramento aos Letramentos: Desafios na aproximação entre letramento acadêmico e letramento do professor. In: 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, p. 27-59.

WEEDWOOD, Barbara. *História Concisa da Linguística*. 3. ed. Tradução: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2002.

ZAVALA, Virginia. Quem está dizendo isso?: letramento acadêmico, identidade e poder no ensino superior. In: VÓVIO, Cláudia; SITO, Luanda; DE GRANDE, Paula. *Letramentos: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em Linguística Aplicada*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010, p. 71-95.

**APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DA
DOCENTE**

Prezada professora participante:

Sou estudante do curso de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), linha de pesquisa Educação e Linguagem. Estou realizando um estudo sob orientação da Profa. Dra. Maria Lúcia Ferreira de Figueirêdo Barbosa cujo objetivo é compreender práticas de letramento acadêmico no contexto do 9º período diurno do curso de Pedagogia da UFPE, práticas estas situadas na disciplina de Política Educacional Brasileira (PEB), Perfil Curricular 1322, sob sua regência.

Sua contribuição é voluntária e envolve: a) sua permissão para que eu acompanhe as suas aulas e tenha acesso a documentos (e-mails à turma, provas, exercícios e demais documentos) no contexto da disciplina de PEB, no primeiro semestre de 2019; e b) uma conversa gravada, realizada na plataforma Google Meet (por, no máximo, 2 horas), junto comigo, para a imersão e coleta de dados desta pesquisa. Se você decidir não participar ou quiser desistir de continuar em qualquer momento, tem absoluta liberdade de fazê-lo.

Na publicação dos resultados desta pesquisa, sua identidade será mantida no mais rigoroso sigilo, sendo omitidas ao máximo informações que permitam identificá-la. Mesmo não tendo benefícios diretos em participar, indiretamente você estará contribuindo para a compreensão do fenômeno estudado e para a produção de conhecimento científico. Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas por esta pesquisadora através dos fones: (81) 99128-8792/(81) 3223-2732.

Atenciosamente,



Izabela Pereira de Fraga
Matrícula: 07679869464

Recife, 18 de junho de 2020



Maria Lúcia Ferreira de Figueirêdo Barbosa

Recife, 18 de junho de 2020

Consinto em participar deste estudo e declaro ter recebido uma cópia deste termo de consentimento.

Assinatura da docente

Recife, 18 de junho de 2020

**APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DA
DISCENTE**

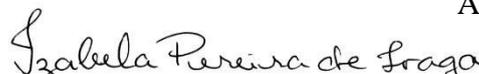
Prezada participante:

Sou estudante do curso de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), linha de pesquisa Educação e Linguagem. Estou realizando um estudo sob supervisão da Profa. Dra. Maria Lúcia Ferreira de Figueirêdo Barbosa cujo objetivo é compreender práticas de letramento acadêmico no contexto do 9º período diurno do curso de Pedagogia da UFPE, práticas estas situadas na disciplina de Política Educacional Brasileira (PEB), Perfil Curricular 1322.

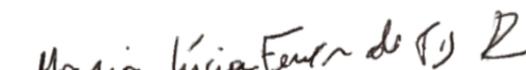
Sua contribuição é voluntária e envolve a cessão de suas produções escritas ao longo da disciplina e sua participação em uma roda de conversa (por, no máximo, 2 horas), junto com a pesquisadora, interações no grupo do WhatsApp da disciplina e mais duas estudantes da disciplina PEB igualmente voluntárias, a ser registrada por meio de gravação de áudio. Se você decidir não participar ou quiser desistir de continuar em qualquer momento, tem absoluta liberdade de fazê-lo.

Na publicação dos resultados desta pesquisa, sua identidade será mantida no mais rigoroso sigilo, sendo omitidas todas as informações que permitam identificá-la. Mesmo não tendo benefícios diretos em participar, indiretamente você estará contribuindo para a compreensão do fenômeno estudado e para a produção de conhecimento científico. Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas por esta pesquisadora através do fone: (81) 99128-8792/(81) 3223-2732.

Atenciosamente,


 Izabela Pereira de Fraga
 Matrícula: 07679869464

Recife, 25 de outubro de 2019


 Maria Lúcia Ferreira de Figueirêdo Barbosa

Recife, 25 de outubro de 2019

Consinto em participar deste estudo e declaro ter recebido uma cópia deste termo de consentimento.

 Assinatura da discente

Recife, 25 de outubro de 2019

ANEXO A – PROGRAMA DE COMPONENTE CURRICULAR DA DISCIPLINA



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR
E PLANEJAMENTO EDUCACIONAL

Disciplina: Política Educacional Brasileira – 2019/1

Professora:

EMENTA

Análise das relações entre Estado, Política e Educação, no contexto da crise de regulação do *welfare state*, focalizando as tendências e propostas educacionais atuais formuladas no âmbito do poder público e suas repercussões nas escolas, bem como as possibilidades e os limites de democratização abertos pela participação da sociedade civil na formulação, implementação e monitoramento das políticas de educação.

OBJETIVOS

- Analisar as abordagens e as ferramentas analíticas próprias ao campo de investigação das políticas públicas, sobretudo, as políticas educacionais.
- Problematicar os principais fatores que têm condicionado as formas e os conteúdos da política educacional brasileira na atualidade.
- Investigar as condições de participação dos atores sociais nos rumos da educação pública, tomando por base a matriz societária e a cultura política brasileira.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

- UNIDADE I**
 A Educação como Política Pública
- A Natureza das Políticas Sociais no Estado Capitalista
 - O bem-estar social, a educação e o Estado Democrático
 - A globalização e as múltiplas determinações da educação na contemporaneidade
- UNIDADE II**
 As Transformações do Estado Contemporâneo e a Crise da Escola enquanto Instituição Pública
- As Formas de Regulação Transnacionais das políticas educacionais
 - A Reforma Educacional no Contexto da Reforma do Estado de Bem-Estar Social
- UNIDADE III**
 Governança Democrática, Educação e Reconhecimento Social
- As políticas públicas de educação como objeto de avaliação
 - Estratégia de formulação, implementação e monitoramento de políticas públicas no campo educacional

METODOLOGIA DO ENSINO

O conteúdo será trabalhado com base nas leituras selecionadas, de formas variadas, utilizando-se tanto as técnicas de trabalho e estudo individualizado como as de grupo, como, por exemplo: aula expositiva dialogada, estudo dirigido, discussão em pequenos grupos e em plenária, seminário, apresentação em público por equipe etc.

METODOLOGIA DE AVALIAÇÃO

Em função dos procedimentos metodológicos, o aproveitamento da disciplina fica condicionado, em grande parte, à presença do estudante às aulas, significando responsabilidade e compromisso com o grupo, com o qual os trabalhos serão constantemente desenvolvidos.

Considerando a avaliação como um processo permanente de acompanhamento da prática pedagógica no seu fazer e refazer constante, na direção dos objetivos propostos, observar-se-á:

- **o envolvimento dos participantes nas atividades em geral; o nível de contribuição individual e coletiva nas discussões; elaboração de fichamentos, resumos, sínteses e esquemas;**
- **realização de pesquisa bibliográfica; apresentação oral e escrita; e**
- **exercício escrito.**

REFERÊNCIAS

- ARRUDA, Ana Lúcia Borba de; GOUVEIA, Karla Reis (Org.). *Pesquisas em Políticas e Práticas Educativas: questões e desafios*. Recife: EDUFPE, 2012.
- ARRUDA, Ana Lúcia Borba de. Planejamento Educacional e a “Modernização” da Gestão Educacional em Pernambuco: alguns apontamentos. In: MACHADO, Laêda Bezerra; CARVALHO, Liliâne Maria Teixeira Lima de. *Gestão e Política Educacional: abordagens em diferentes contextos*. Recife: EDUFPE, 2013.
- AZEVEDO, Janete M. L. *A educação como política pública*. São Paulo: Autores Associados, 1997.
- AKKARI, Abdeljalil. *Influência das Organizações Internacionais nas Políticas Educacionais*. In: Internacionalização das Políticas Educacionais: transformações e desafios. Petrópolis: Vozes, 2011.
- BELLONI, I.; MAGALHÃES, H.; SOUSA, L.C. *Metodologia de avaliação em políticas públicas*. São Paulo: Cortez, 2000.
- BIANCHETTI, R. *Modelo neoliberal e políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1997.
- BALL, Stephen J. Diretrizes Políticas Globais e Relações Locais em Educação. *Currículo sem Fronteiras*, v.1, n.2, p.99-116, jul./dez. 2001. Disponível em: <www.curriculosemfronteiras.org.br>. Acesso em: 20 jun. 2008.
- BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (Org.). *Políticas Educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011.
- BORON, Atílio. *Estado, capitalismo e democracia na América Latina*. São Paulo: Paz e Terra, 1994.
- BBURBURBULES, N.; TORRES, C.A. (Org.). *Globalização e educação: perspectivas críticas*. Porto Alegre, ArtMed, 2004.

- DAGNINO, E. *Anos 90: Política e sociedade na Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 2004.
- DALE, Roger. Globalização e Educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação? Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n87/21464.pdf>>. Acesso em: 24 nov. 2010.
- FREITAG, B. *Política educacional e indústria cultural*. São Paulo: Cortez, 1989.
- HOFLING, Eloísa de Mattos. Estado e Políticas (Públicas) Sociais. *Cadernos Cedes*, Campinas, ano XXI, n.55, nov. 2001.
- Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=0101-326220010003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 03 mar. 2012.
- JANNUZZI, Paulo de Martino. Indicadores Sociais na Formulação e Avaliação de Políticas Públicas. Disponível em: <www.cedeps.com.br/wp.../INDICADORES-SOCIAIS-JANUZZI.pdf>.
- PEREZ, José Roberto Rus. Por que pesquisar implementação de políticas educacionais atualmente? Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/07.pdf>>. Acesso em: 21 out. 2013.
- SILVA, I.G. *Democracia e participação na Reforma do Estado*. São Paulo: Cortez, 2003.
- SHIROMA, Oto Eneida; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; CAMPOS, Roselane Fátima. Conversão das “almas” pela liturgia da palavra: uma análise do discurso do movimento Todos Pela Educação. In: BALL, Stephen J. MAINARDES, Jefferson. Políticas Educacionais: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.
- SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 8, n.16, jul./dez.2006.
- TEODORO, António. *Globalização e educação. Políticas educacionais e novos modelos de governação*. São Paulo: Cortez, 2003.
- TORRES, C.A. (Org.). *Teoria crítica e sociologia política da educação*. São Paulo: Cortez, 2003.

ANEXO B – CRONOGRAMA DA DISCIPLINA

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR E
PLANEJAMENTO EDUCACIONAL**

**POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA/PEB 2019/1
TURMA MANHÃ**

CRONOGRAMA DA DISCIPLINA

Prof^a.:
Monitora:
Pasta n. 300

AULA	DATA	TEXTO/ATIVIDADE
1^a	25/02/19	Apresentação da disciplina, cronograma, organização e propostas de trabalhos/avaliações para o semestre. Orientações de atividades. Estabelecimento de contrato didático (combinados).
2^a	27/02/19	Debate texto 1 – PRETI, Oreste; LINO, Élide Maria Loureiro; PAZ, Adalberto Domingos da. Políticas Públicas na Área Social. <i>Caderno de Estudos do Curso Competências Básicas</i> . Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. 4. Ed. Brasília: FNDE, 2013.
BLOCO 1: POLÍTICAS PÚBLICAS (SOCIAIS) SOCIEDADE, ESTADO, GOVERNO...)		
3^a	11/03/19	Debate texto 2 – VIEIRA, Sofia Lerche. Política (s) e Gestão da Educação Básica: revisitando conceitos simples. Disponível em: < https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/download/19013/11044 >. Acesso em: 20 fev. 2019>.
4^a	13/03/19	- Fechamento das discussões dos textos 1 e 2. - Orientações para o trabalho com o livro de Janete Azevedo.
5^a	18/03/19	Debate texto 3 - DEMO, Pedro. <i>A questão do Estado</i> . In: Política Social, Educação e Cidadania. 10. Ed. São Paulo: Papyrus, 1994.
6^a	20/03/19	Debate texto 4 - HOFLING, Eloísa de Mattos. Estado e Políticas (Públicas) Sociais. Cadernos Cedes, Campinas, ano XXI, n.55, nov. 2001. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0101-32622001000300003&script=sci_arttext >.

7 ^a	25/03/2019	Debate texto 5 – ALMEIDA, Luana Costa. Políticas sociais: focalizadas ou universalistas. É esta a questão? Revista Espaço Acadêmico, n. 123, ago. 2011. Disponível em: www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/download/.../7603 .
8 ^a	27/03/2019	Fechamento das discussões dos textos 3, 4 e 5.
9 ^a	01/04/2019	Debate texto 6 – AZEVEDO, Janete M. L. de. A Educação como Política Pública. Campinas: Autores Associados, 1997. Capítulo 1.
10 ^a	03/04/2019	Debate texto 7 - AZEVEDO, Janete M. L. de. A Educação como Política Pública. Campinas: Autores Associados, 1997. Capítulo 2.
11 ^a	08/04/2019	Debate texto 8 - AZEVEDO, Janete M. L. de. A Educação como Política Pública. Campinas: Autores Associados, 1997. Capítulo 3.
12 ^a	10/04/2019	Debate texto 9 - AZEVEDO, Janete M. L. de. A Educação como Política Pública. Campinas: Autores Associados, 1997. Capítulo 4.
13 ^a	15/04/2019	Debate texto 10: AKKARI, Abdeljalil. Influência das Organizações Internacionais nas Políticas Educacionais. In: Internacionalização das Políticas Educacionais: transformações e desafios. Petrópolis: Vozes, 2011 - Orientação para análise de política pública
14 ^a	17/04/2019	Exercício Escrito Individual
BLOCO 2: POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS		
15 ^a	22/04/2019	Debate texto 11: MAINARDES, Jefferson; STREMEL, Silvana; ROSA, Gregory Luis Rolim. A pesquisa sobre a disciplina Política Educacional no Brasil. <i>RBPAAE</i> . v. 33, n.2, p. 287-307, mai/ago. 2017.
16 ^a	24/04/2019	Debate texto 12: SOUSA, Ângelo Ricardo de. A pesquisa em políticas educacionais no Brasil: de que estamos tratando? <i>Práxis Educativa</i> , v. 9, n. 2, p. 315-332, jul./dez. 2014. Disponível em: http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa
17 ^a	29/04/2019	Fechamento das discussões dos textos 11 e 12
		Debate texto 13: SHIROMA, Oto Eneida; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; CAMPOS, Roselane Fátima. Conversão das “almas” pela liturgia da palavra: uma análise do discurso do movimento Todos Pela Educação. In: BALL, Stephen J.

		MAINARDES, Jefferson. Políticas Educacionais: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.
	01/05/2019	Feriado Nacional
18ª	06/05/2019	Debate texto 14 – VIEIRA, Sofia Lerche. Política (s) e Gestão da Educação Básica: revisitando conceitos simples. Disponível em: < < https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/download/19013/11044 >. <u>Acesso em: 20 fev. 2019</u> >.
19ª	08/05/2019	Debate texto 15: CARA, Daniel. Tudo que parecia ser sólido se desmanchou no ar. O desmonte das políticas de educação. In: CRUZ, Rosana Evangelista da; SILVA, Samara de Oliveira (Orgs). <i>Gestão da Política Nacional de Educação: desafios contemporâneos para a garantia do direito à educação</i> . Teresina, EDUFPI, 2016. p.25-37. Debate texto 16: PARO, Vitor Henrique. A gestão da política nacional da educação: desafios contemporâneos para a garantia do direito à educação. In: CRUZ, Rosana Evangelista da; SILVA, Samara de Oliveira (Orgs.). <i>Gestão da Política Nacional de Educação: desafios contemporâneos para a garantia do direito à educação</i> . Teresina, EDUFPI, 2016. p.39-56.
20ª	13/05/2019	Fechamento das discussões dos textos 14, 15 e 16.
21ª	15/05/2019	Palestra: Políticas Públicas e Gestão Educacional
22ª	20/05/2019	Estudo Dirigido em Dupla
23ª	22/05/2019	Palestra: Políticas Públicas e Organismos Internacionais
24ª	27/05/2019	Debate texto 17: ESPINOSA, Betty R. Solano; QUEIROZ, Felipe B. Campanuci. Breve análise sobre as Redes da Escola Sem Partido. In: FRIGOTTO G. (Org.). Escola “sem” Partido: Esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Disponível em: http://www.lpp-uerj.org/ Debate texto 18: ALGEBAILLE, Eveline. Escola sem Partido: o que, como age, para que serve. In: FRIGOTTO G. (Org.). In: FRIGOTTO G. (Org.). Escola “sem” Partido: Esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Disponível em: http://www.lpp-uerj.org/ .
25ª	29/05/2019	Palestra: Escola Sem Partido

26ª	03/06/2019	Entrega da Análise da Política Pública - Apresentação da Análise da Política analisada (I Grupo)
27ª	05/06/2019	Palestra: Base Nacional Curricular Comum
28ª	10/06/2019	Entrega da Análise da Política Pública - Apresentação da Análise da Política analisada (II Grupo)
29ª	12/06/2019	Entrega da Análise da Política Pública - Apresentação da Análise da Política analisada (III Grupo)
30ª	17/06/2019	Entrega de Resultados e Avaliação da disciplina
31ª	19/06/2019	Prova Final
Critérios de Avaliação Unidade I – Exercício escrito (0/5) + Exposição (Livro Janete Azevedo, 0/3) + Síntese de Capítulo (0/2) Unidade II – Análise de política com base nas pesquisas levantadas (4,0) + Presença na palestra (2,0) + Estudo Dirigido (4,0)		

ANEXO C – ORIENTAÇÕES PARA OS SEMINÁRIOS

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR E PLANEJAMENTO
EDUCACIONAL
DISCIPLINA: POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA**

Professora:

ORIENTAÇÕES PARA O TRABALHO COM O LIVRO: A EDUCAÇÃO COMO POLÍTICA PÚBLICA (Autora: Janete Azevedo)

PRIMEIRA ETAPA: LEITURA PRÉVIA DO MATERIAL

- a. Leia o texto com atenção e faça anotações;
- b. Procure o significado de palavras desconhecidas;
- c. Sistematize as ideias;
- d. Domine o conteúdo.

SEGUNDA ETAPA: SOCIALIZAÇÃO DOS CAPÍTULOS

DURANTE A EXPOSIÇÃO PROCURE CONTEMPLAR:

- Apresentação dos membros do grupo;
- Apresentar as principais ideias do texto (esquema da apresentação do grupo).
O que cada integrante do grupo irá expor;
- Mencionar textos complementares utilizados (autor/es; ano; revista...);
- Explicar o contexto histórico e social de cada abordagem (exceto para o capítulo 4);
- Explicar os termos teóricos e suas definições;
- Apresentar os principais autores e suas ideias;
- Conclusão apresentada pela autora do livro;
- Tecer comentário crítico acerca da abordagem em estudo.

TERCEIRA ETAPA: FICHAMENTO COMPLETO (Referências, esquema e resumo)

- Informar o dia da apresentação;
- Informar os membros do grupo;
 - Informar o que foi apresentado/ assunto;
 - Informar os principais autores citados;
- Informar os principais temas tratados e seus conceitos;
 - Informar conclusão apresentada pela autora no livro;
 - fazer em no máximo em 4 laudas.