

Hércules Tolêdo Corrêa



# OFICINA DE LETRAMENTO ACADÊMICO

1ª edição

UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO  
2016-2017

**Reitor**

Marcone Jamilson Freitas Souza

**Vice-Reitora**

Célia Maria Fernandes Nunes

**Pró-Reitor de Graduação**

Marcílio Sousa da Rocha Freitas

**Pró-Reitor de Graduação Adjunto**

Luciano Campos da Silva

**Centro de Educação Aberta e a Distância****Diretor**

Helton Cristian de Paula

**Vice-Diretor**

Wellington Tavares

**Chefe de Departamento de Educação e Tecnologias (DEETE)**

Márcia Ambrósio Rodrigues Rezende

**Coordenadora do Curso de Licenciatura em Pedagogia**

Janete Flor de Maio Fonseca

**Coordenador da UAB/UFOP/CEAD**

Helton Cristian de Paula

@ 2016-2017. Curso de Especialização em Práticas Pedagógicas - DEETE/EAD/UAB/CEAD/ UFOP

A reprodução deste livro ou de parte dele não pode ser feita, por qualquer meio, sem autorização escrita do autor.

CORRÊA, Hércules Tolêdo

Oficina de letramento acadêmico/ Hércules T. Corrêa. – Ouro Preto: Departamento de Educação e Tecnologias/UFOP/CAPES/ UAB, 2015. 90 p.

Obra elaborada para o curso de Especialização em Práticas Pedagógicas - EAD/UAB/CEAD/UFOP

Inclui bibliografia

1. Letramento acadêmico.
2. Escrita acadêmica.
3. Fichamentos, resumos, resenhas, artigos.
4. Leitura acadêmica.
5. Estratégias de leitura.

Centro de Educação Aberta e a Distância  
Departamento de Educação e Tecnologias - DEETE  
Universidade Federal de Ouro Preto  
Campus Universitário Morro do Cruzeiro s/n - Bauxita  
35400-000  
Ouro Preto - MG  
Brasil

Dedico este trabalho à parceira  
**Gláucia Jorge**,  
que me recebeu no CEAD-UFOP de braços abertos,  
tornando-se muito mais que colega de trabalho,  
amiga-irmã de todas as horas.

Agradeço especialmente a  
**Márcia Ambrósio**,  
que, além de contribuir para a publicação deste material,  
ainda me enviou uma versão em Word de um de seus cadernos,  
para que eu pudesse trabalhar os originais desta oficina.

Agradecimentos especiais também a **Marcelo de Castro, Cláudia Starling Bosco e  
João Henrique Inácio Corrêa**, pelas sugestões de atividades.

Agradeço também a todos que, no âmbito do CEAD ou de toda a UFOP,  
contribuíram para as reflexões que aqui se encontram.

Ofereço este trabalho às minhas antes orientandas e hoje mestras em Educação e  
também a tod@s @s graduand@s do curso de Licenciatura em Pedagogia  
e especialização em Práticas Pedagógicas do CEAD-UFOP , que me motivaram a  
produção desta oficina.

## Sobre mim...

### Professor Hércules Tolêdo Corrêa



Comecei a dar aulas no ensino superior logo que terminei a graduação em Letras na Universidade Federal de Minas Gerais, em 1989. A primeira disciplina que assumi foi Leitura e Produção de Textos que, a essa época, estava sendo implantada nos cursos de Letras e outros. Também assumi a cadeira, logo depois, em cursos de Pedagogia, História, Matemática, Jornalismo e Publicidade e Propaganda. Assumir esta disciplina, ainda “verde” no magistério, me fez procurar um curso de especialização em Língua Portuguesa: Leitura e Produção de Textos, onde fui aluno, mais uma vez, da Profa. Maria da Graça Costa Val, na disciplina Introdução à linguística textual. Costa Val é, hoje, uma grande referência no tema da produção textual. Meu interesse pela área da escrita já havia se manifestado, anteriormente, quando decidi cursar, como disciplinas optativas do curso de Letras, as cadeiras Redação Técnica e Redação Literária, complementando meus estudos com a Redação Jornalística, cursada como eletiva no curso de Jornalismo da UFMG. Continuei minha incursão nessa área quando entrei no Mestrado em Estudos Linguísticos da UFMG, desenvolvendo um trabalho de pesquisa sobre os processos de leitura e compreensão textual a partir de títulos de textos jornalísticos. O doutorado seguiu a mesma linha de pesquisa, a leitura, mas dessa vez alterando-se o foco para a leitura literária na Educação. Ao mesmo tempo que me formava academicamente, continuei minhas atividades como professor de Leitura e Produção de Textos e de tantas outras disciplinas nos curso de Letras e Comunicação Social, tais como Linguística, Ensino de

Português, Literatura Infantil e Juvenil, Gêneros Textuais, Sintaxe, Morfologia etc. Em 2007, mais estudos sobre a leitura e os processos de letramentos, realizados em Portugal, na Universidade do Minho. Na Universidade Federal de Ouro Preto desde 2009, tenho exercido minhas funções acadêmicas de professor e pesquisador principalmente no curso de Pedagogia do CEAD-UFOP e no Mestrado em Educação, no ICHS-UFOP, onde já orientei cinco dissertações de mestrado sobre os diferentes processos de letramentos. Entre aulas, orientações e publicações de artigos em revistas especializadas e livros, fundamos em 2013 o Grupo de Pesquisa MULTDICS – Multiletramentos e usos da Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação na Educação, de onde começaram a emergir as oficinas de letramentos, dentre as quais esta Oficina de Letramento Acadêmico, que inaugura os Cadernos de Linguagem CEAD-UFOP. Portanto, este é um passo dado para contribuir no desenvolvimento de competências e habilidades escritas no ambiente acadêmico, embasado em uma trajetória já bem longa na área, como podem ver. Já são mais de vinte anos dedicados ao assunto, acompanhando o movimento de ampliação do sistema universitário público brasileiro e o desenvolvimento de uma área de estudos que podemos chamar simplesmente de Letramentos.

## SUMÁRIO

**Sobre mim - p. 5**

**Introdução – p. 8**

Aprende-se a ler lendo e aprende-se a escrever escrevendo

**Seção 1 – p. 11**

Lendo para escrever  
Estratégias de leitura  
Estratégias de anotação

**Seção 2 – p. 37**

Escrevendo os primeiros textos  
Escrita, reescrita, revisão

**Seção 3 – p. 47**

Escrevendo mais e melhor  
Planejando o seu artigo

**Considerações Finais – p. 86**

**Referências e sugestões de leitura e consulta – p. 87**

## Introdução

Aprende-se a ler lendo e aprende-se a escrever escrevendo

Se você sabe andar de bicicleta ou nadar, vai se lembrar de que não aprendeu essas duas coisas, ou adquiriu essas duas habilidades, primeiramente na teoria para depois partir para a prática. Aprende-se a andar de bicicleta andando de bicicleta. No início, há muito desequilíbrio, muito tombo e alguns joelhos ralados. Também aprende-se a nadar nadando e todo mundo bebe um pouquinho de água enquanto está aprendendo a nadar. Quer dizer, alguns aprendem a andar de bicicleta mais rápido que outros, bem como alguns ficam melhores nadadores que outros. Ler e escrever são habilidades que se adquirem também pela prática, embora eu creia que sejam mais complexas do que andar de bicicleta e nadar. Estou falando de ciclistas amadores e nadadores amadores, no caso. Em se tratando de profissionais, as habilidades são bem mais sofisticadas e o desempenho precisa ser bem maior. A leitura e a escrita na universidade é mais complexa e requer algumas habilidades que são diferentes, por exemplo, da escrita na escola, de maneira mais geral. Bem, estou dizendo tudo isso para frisar que quando falamos em leitura e escrita acadêmicas, é preciso praticar bastante para se adquirir proficiência, desenvolver bastante essas habilidades. Por isso, é impossível “ensinar a fazer resenha” em uma hora ou em duas horas. Em uma hora, nós, professores, podemos analisar com os alunos uma resenha e fazer algum exercício de escrita desse gênero, mas isso não garante que, feito isso, os alunos saiam dali aptos a realizarem resenhas bem feitas sobre quaisquer assuntos. Portanto, a leitura e a escrita dos gêneros acadêmicos mais corriqueiros exige um esforço contínuo e sistemático por parte de quem ensina e de quem aprende. São leituras e releituras de diversos textos, são escritas e reescritas de um mesmo texto.

Todo mundo que vive de escrever, costuma ler muito mais que escreve. Por exemplo, nenhum jornalista, acostumado a escrever todos os dias, passa um dia sequer sem ler algo que “alimente” o seu texto. Nenhum escritor de literatura, que trabalha diariamente em seus contos, romances ou poemas, passa um dia sequer sem ler literatura (às vezes, até passa alguns dias, mas sente muita falta disso...). Nenhum pesquisador escreve seus relatos de pesquisa, artigos e teses sem ler bastante antes. Todos esses sujeitos também costumam escrever e reescrever seus textos. Mesmo com a correria do dia a dia na redação de um jornal, os jornalistas reveem seus escritos, reelaboram, apagam, reescrevem. Guimarães Rosa, mesmo depois de publicados e republicados os seus livros, ainda fazia inúmeras revisões em seus livros.



Vejam abaixo a reprodução de um dos seus trabalhos e vejam como o escritor era incansável na busca da perfeição textual.

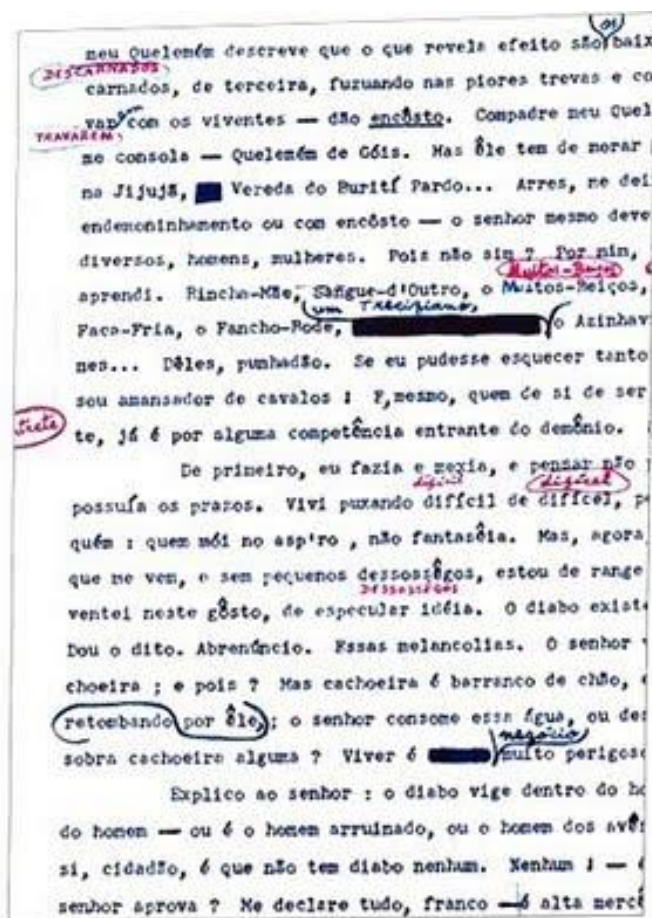


Figura –  
 Página do livro *Grande Sertão: Veredas* revisada pelo autor

Ainda que a imagem não esteja nítida suficientemente para a leitura, é possível perceber o cuidado do autor com a substituição de palavras, com a troca de lugares de certos termos na oração, com correções e revisões, enfim. Pois bem, se todos que vivem da escrita leem muito mais que escrevem e todos que escrevem também reescrevem seus textos, por que os alunos, produtos de textos escritos em formação, seja em que nível de ensino estiverem, já produzirão, de uma primeira vez, textos prontos, acabados, perfeitos? Todos temos que planejar bastante nossos textos (às vezes, o planejamento é só mental, às vezes é preciso colocá-lo no papel, em forma de tópicos, anotações esparsas, esquemas, diagramas... há muitos métodos para se fazer isso...). Todos temos que produzir mais de uma versão de nossos textos até que fiquem aceitáveis. Costumo dizer aos meus alunos, quando perguntam, esta é a versão final, professor? Não, esta é a última versão... a final não existe...

Desde que os computadores com os seus editores de texto se tornaram populares entre os alunos de graduação e pós-graduação, acredito que todos nós ganhamos muito tempo e economizamos papel. Até a década de oitenta e mesmo no início dos anos 1990, quem escrevia uma dissertação de mestrado muitas vezes o fazia num caderno ou num bloco, manuscrito. Esse material era depois datilografado. Quando lido e corrigido pelo orientador, tesoura e cola entravam em ação. Era um tal de cortar e colar daqui e dali para “facilitar” o trabalho e economizar. Com os editores de textos eletrônicos, podemos escrever e apagar muito mais rapidamente. Podemos trocar palavras, frases e até parágrafos e páginas inteiras de lugares em segundos. Podemos substituir palavras por outras usando o recurso do “localizar” e “substituir”. Podemos identificar erros ortográficos pelas marcações automáticas de alguns revisores, fazer revisão ortográfica e usar ferramentas de sinonímia. Sem dúvida algumas, os editores de texto nos ajudam bastante hoje em dia, mas nada ainda substituiu o cérebro humano. Lá, no cérebro, nascem as novas ideias. Lá se transformam as velhas ideias em ideias renovadas. Lá refletimos, planejamos, sonhamos e produzimos.

Esperamos que este material seja bastante útil para você, que vai precisar, ou já precisa fazer tempo, de desenvolver as suas habilidades de leitura e escrita acadêmicas.

Você poderá achar algumas atividades muito fáceis e até maçantes. Outras poderão não parecer tão fáceis assim, exigindo reflexões mais profundas e discussões com colegas e professores. Tudo é bastante relativo. Relativos são, inclusive, os pronomes aqui usados. Podem observar que ora usei a primeira pessoa do singular, eu, ora usamos a primeira pessoa do plural, nós. Nesse período anterior fiz essa mistura. Ora usei você, para atingir você mesmo, que está me lendo agora. Ora usei vocês, por pensar que são muitos os meus leitores. Não são erros nem distrações minhas ou nossas. São estratégias discursivas que significam: ora sou eu, Hércules, quem fala, ora somos nós, um sujeito que ao mesmo tempo professor e aluno, que ensina e aprende, que detém determinados conhecimentos mas não detém outros, que sabe algumas coisas e duvida de outras... Vamos ler e escrever, então... já que se aprende a escrever, escrevendo e ler, lendo... Também o uso da vírgula, nessas expressões, é discursivo... tudo depende de interpretação...

## Seção 1

Lendo para escrever  
Estratégias de leitura  
Estratégias de anotação

### Objetivo:

Apresentar e discutir estratégias de leitura de textos acadêmicos e científicos, com a finalidade de identificar as ideias principais, registrá-las, produzir sínteses e comentários críticos

### Estratégias de leitura

Reproduzimos aqui parte de artigo de nossa autoria publicado na revista eletrônica *e-hum*, que discute a questão da leitura na universidade.

## **Algumas reflexões sobre práticas acadêmicas de leitura e escrita**

Hércules Tolêdo Corrêa

### III - Práticas acadêmicas de leitura e de escrita

Apresentamos, a seguir, algumas práticas de leitura realizadas com alunos de Letras, nos últimos cinco anos, no Centro Universitário de Belo Horizonte, e que se têm revelado bastante proveitosas. A partir das práticas de leituras, surgem também as atividades de produção textual, significativas e contextualizadas, como a produção de fichamentos, resumos e resenhas, que diferem das “redações escolares”, muitas vezes produzidas sem que se trabalhem as condições de produção de textos, na base apenas da sugestão de um tema e, quando muito, na orientação do tipo textual, sem considerar os gêneros discursivos e suas especificidades.

#### Leitura inspeccional e leitura linear

A primeira delas chamarei de leitura inspeccional ou varredura. Essa é uma prática bastante simples e muitas vezes óbvia para uma grande parte dos leitores. Entretanto, creio que chamar a atenção para ela e enfatizar a necessidade de sua execução constitui um passo importante para se conseguir uma leitura mais eficiente de um texto ou de um livro. Em razão dos altos preços dos livros no Brasil e da falta de bibliotecas melhor equipadas, o que se vê, no ensino de hoje, é o uso em larga escala de textos reproduzidos mecanicamente, a famosa cópia xérox (em Belo Horizonte usamos mesmo a palavra no masculino e com acentuação oxítona: o xerox).

Ora, um capítulo de livro e/ou um artigo de revista científica reproduzidos são textos “arrancados” do seu contexto original. Essa descontextualização muitas vezes deforma

o texto original, com sensível perda da sua qualidade gráfica. A perda da qualidade gráfica – letras em tamanho reduzido; falta de cores, importantes principalmente em gráficos e ilustrações; redução de margens; montagens sem apresentação estética, dentre outros elementos – leva a um prejuízo no processo de leitura que pode comprometer sobremaneira a compreensão, a começar pela dificuldade de leitura nos seus aspectos mais mecânicos e superficiais (na decodificação) e influenciando também o prazer de ler um texto esteticamente cuidado. Esses fatores podem afetar, ainda, a compreensão global do texto. A fim de se minimizarem esses prejuízos, recomenda-se um exame global do material a ser lido, antes de se fazer a leitura linear. É preciso atentar para títulos, resumos e palavras-chave (comuns em artigos científicos), subtítulos, ilustrações e suas legendas, gráficos e tabelas, letras grafadas com tipos e fontes diferentes – negritos, itálicos, capitulares etc. Se estamos lendo um livro inteiro – o que tem sido cada vez mais raro no ensino universitário nos dias de hoje – ou se vamos ler apenas um ou dois capítulos de um livro no seu original – o que também se tem tornado meio raro – é importante fazer igualmente uma leitura inspeccional, lendo, de início, apresentações, prefácios, quarta capa, orelhas, referências bibliográficas.

A partir da leitura inspeccional, o leitor passa a ter determinadas expectativas de leitura, formulando questões a si mesmo com relação ao conteúdo do texto a ser lido e trabalhado. São perguntas que o próprio leitor faz para si e que lhe são muito mais significativas do que aquelas feitas pelos seus professores. A partir da leitura inspeccional é possível, também, levantar hipóteses sobre o conteúdo global do texto. Hipóteses essas que poderão ser confirmadas ou descartadas quando, num segundo momento, for realizada a leitura linear do texto. Como já foi afirmado, a prática da leitura inspeccional é muito simples, mas pouco usada pelos leitores de pouco traquejo. Se observamos leitores experientes, percebemos que a inspeção do material constitui um hábito muito frequente entre eles. Observem professores e leitores mais experientes examinando livros em bibliotecas e livrarias. Observem amigos e familiares que vocês consideram leitores proficientes e comprovarão que esses leitores sempre realizam um inspeção no material, ao selecionarem as suas leituras.

Obviamente, a leitura inspeccional, rápida e dinâmica, apesar de contribuir bastante para uma melhoria do nível de compreensão de um texto, não dispensa a leitura linear, que constitui a leitura tradicional, palavra por palavra, do início ao fim do texto. Entretanto, a leitura linear deve constituir um segundo momento de leitura ou, melhor dizendo, uma segunda leitura do texto. Um exercício interessante é dividir uma turma em dois grupos. O primeiro grupo faz apenas a leitura linear do texto. O segundo grupo faz duas leituras: a inspeccional e a linear. Posteriormente, os grupos apresentam as suas interpretações. De maneira geral, o grupo que fez inicialmente a leitura inspeccional terá uma melhor compreensão global do texto.

A leitura linear, por sua vez, pode ser subdividida em dois momentos. Aconselha-se fazer primeiro uma leitura sem interrupções, direta, seguida de um momento de reflexão sobre o material lido. Depois, procura-se fazer uma leitura pausada, com um lápis ou um marcador de textos na mão, sublinhando as partes consideradas mais importantes e procurando entender, no contexto, o sentido de palavras desconhecidas.

A leitura inspeccional corresponde a uma forma de processamento descendente do texto, enquanto a leitura linear corresponde à forma de processamento ascendente. Assim,

fazendo-se os dois tipos de leitura de um texto, o leitor estará usando o modelo interativo de leitura.

### O uso do dicionário

O entendimento de palavras desconhecidas merece considerações à parte. O uso de um bom dicionário é condição importantíssima para a melhoria da qualidade de leitura de um texto. Leitores experientes nunca dispensam o dicionário, como também não dispensam a leitura inspeccional. O dicionário é, ao contrário do que se diz comumente, o “pai dos inteligentes” e não o “pai dos burros”, porque geralmente quem usa o dicionário são as pessoas inteligentes, não as “burras”, que geralmente não o consultam, permanecendo na ignorância. Porém, apesar da importância do dicionário, muitas vezes podemos prescindir dele, pelo menos num primeiro momento. Ao depararmos com uma palavra desconhecida, devemos primeiramente tentar inferir o seu sentido pelo contexto em que foi usada, levantando hipóteses possíveis. A partir daí, devemos testar as hipóteses e só num terceiro momento devemos recorrer ao dicionário, identificando, dentre as diversas acepções de determinada palavra, qual delas é mais adequada àquele contexto.

Disponível em:

< <http://revistas.unibh.br/index.php/dchla/article/view/386>>.

Acesso em: 08 jun. 2015.

Exercícios de treinamento:

- 1) Leia atentamente o texto acima e procure identificar, em cada um dos parágrafos, uma ou duas palavras mais importantes, que possam ajudar na compreensão do sentido do texto.
- 2) Compare as palavras que você sublinhou com as sublinhadas por um colega. Discuta com o colega quais os motivos o levaram a escolher tais palavras.
- 3) Em seguida, reflita e responda:  
Você costuma fazer uma inspeção ou leitura inspeccional dos textos que irá ler?  
Você costuma sublinhar palavras desconhecidas e procurar o sentido delas em um dicionário?  
Você costuma tentar inferir o sentido de palavras desconhecidas pelo seu contexto?
- 4) Agora, vamos treinar a leitura inspeccional com o artigo A escrita na Universidade (FIAD, 2011), reproduzido na Seção 3 deste caderno.

Anote abaixo as chamadas “saliências textuais” do artigo:  
título, subtítulos, palavras-chave...

Título do artigo:

Palavras-chave:

Títulos das seções ou subtítulos:

Agora, procure responder:

A partir da análise dessas “saliências textuais”, pode-se “prever”:

1) Qual é o tema do texto?

(assunto e tema são coisas diferentes... enquanto o assunto pode ser expresso por uma só palavra ou expressão, como Criança, Escola, Criança na Escola, o tema é mais específico, como nos exemplos: A saúde da criança na escola ou As funções da escola para a criança.)

2) Qual é a estrutura do texto? Quantas são as partes, o que posso esperar delas...

3) A partir das referências, qual é a perspectiva do autor? Trata-se de um autor que utiliza referências de alguma teoria que você conhece?

## **Estratégias de anotação**

### **Fichamentos e resumos**

Vamos tentar explicar, em linguagem bem simples, o que são esses gêneros discursivos tão usados no ambiente acadêmico contemporâneo: fichamentos e resumos, em seguida, partiremos para outro gênero bem comum no meio, a resenha.

Fichamento e resumo serão tratados, neste primeiro momento, como um texto que se produz a partir de outro, que chamaremos de texto base.

Um fichamento constitui o conjunto de ideias centrais de um texto base. Como poderemos identificar as ideias centrais de um texto base? A forma mais simples é sublinhando aqueles períodos ou orações que nos parecerem mais significativos. Normalmente, quando temos pouca habilidade de leitura de textos acadêmicos, temos certa dificuldade em separar o que é essencial (mais importante) daquilo que é acessório (menos importante). Com a prática, vamos melhorando isso. Se estamos lendo um texto impresso, podemos usar um marca-texto para identificar esses períodos mais importantes. Se estamos usando um texto digital, podemos “iluminá-lo” com o recurso de “realce” colorido. Vejamos como isso pode ser feito no parágrafo abaixo:

Os estudiosos do letramento que integram a área dos Novos Estudos do Letramento (STREET 1984, 2003; BARTON 1994; GEE 1996), propõem que as práticas de letramento, como práticas sociais que são, têm caráter situado, ou seja, têm significados específicos em diferentes instituições e grupos sociais. Desse modo, assumindo que as práticas de uso da escrita são diferentes, é possível assumir que existem múltiplos letramentos, a depender das esferas e grupos sociais: escolar, religioso, familiar etc. (FIAD, 2011, p. 361-362)

Vejam que realçamos apenas partes dos períodos que expressam aquelas ideias que nos parecem mais importantes no parágrafo. A partir desses realces, podemos reescrever esse parágrafo de forma “fichada”, como se observa abaixo:

#### Fichamento

As práticas de letramento, como práticas sociais que são, têm caráter situado, ou seja, têm significados específicos em diferentes instituições e grupos sociais.

Existem múltiplos letramentos, a depender das esferas e grupos sociais.

Observem que, ao retirar os trechos do texto base e colocá-los no fichamento, fizemos adaptações, colocando as primeiras letras do período em maiúsculas e colocando ponto final neles. Afinal, trata-se de um novo texto, feito a partir do texto base. Aqui, fizemos apenas essas duas adaptações, mas em outros casos, adaptações mais complexas serão necessárias.

Vejam um segundo exemplo:

Boa parte das pesquisas sobre letramento acadêmico surge a partir da observação das escritas de estudantes oriundos de diferentes classes sociais e etnias. Ao entrarem na universidade, os estudantes são requisitados a escreverem diferentes gêneros, com os quais não estão familiarizados em suas práticas de escrita em outros contextos (inclusive escolar) e são mal avaliados por seus professores. Na verdade, como apontam os autores (LEA e STREET, 1998; JONES, TURNER e STREET, 1999) começam a ficar visíveis os

conflitos entre o que os professores esperam das escritas e o que os alunos escrevem. Ou seja, não há uma correspondência entre o letramento do estudante e o letramento que lhe é exigido na universidade. Mais ainda: nesse contexto, em que geralmente não são reconhecidos diferentes letramentos (nesse caso, os dos alunos e o da universidade), os letramentos dos alunos não são reconhecidos e os alunos são vistos como sujeitos iletrados pela universidade. (FIAD, 2011, p. 362)

Neste caso, realçamos o primeiro período e uma parte do último período do parágrafo, por considerarmos que estes trechos apresentam as principais ideias. Vejamos como fica o fichamento desse parágrafo:

#### Fichamento

Boa parte das pesquisas sobre letramento acadêmico surge a partir da observação das escritas de estudantes oriundos de diferentes classes sociais e etnias.

Os letramentos dos alunos não são reconhecidos e os alunos são vistos como sujeitos iletrados pela universidade.

É importante observar que não podemos estabelecer ideias centrais de um texto para todos os leitores da mesma forma. Assim, pode haver algumas diferenças entre os fichamentos produzidos entre os diferentes leitores. Por exemplo, alguns leitores podem considerar a parte que cita outros autores como a mais importante, a central, por trazer ideias de outros textos para este parágrafo. Se for este o caso, o fichamento do mesmo parágrafo poderia ficar assim:

#### Fichamento

Como apontam os autores LEA e STREET (1998) e JONES, TURNER e STREET (1999), ficam visíveis os conflitos entre o que os professores esperam das escritas dos alunos na universidade e o que os alunos escrevem.

Vejam que, neste caso, foram feitas mais adaptações no trecho, a fim de adequá-lo ao novo gênero (mudanças no uso dos parênteses, acréscimo de palavras, mudança de expressão. Observe atentamente o fichamento e o trecho como está no texto base para identificar essas mudanças.

Você pode estar se perguntando: se há mais de uma possibilidade de produzir um fichamento, porque leitores diferentes

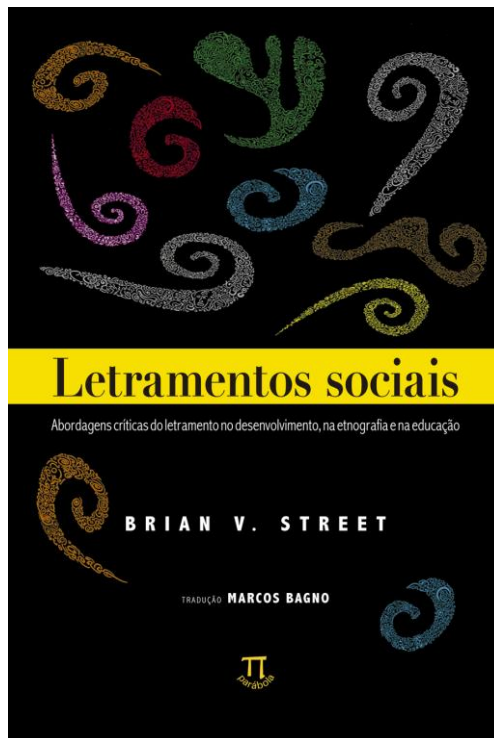


identificam ideias centrais diferentes em um mesmo texto, como o professor vai avaliar meu fichamento? Será que eu fiz certo ou errado?

O mais importante é você fazer o seu fichamento, seguro de que você está procurando encontrar os trechos e partes mais significativos para você. O avaliador do seu texto, se estiver por dentro das teorias mais contemporâneas da leitura, que chegaram à conclusão de que os sentidos são atribuídos pelo leitor, que os sentidos não estão no texto, à espera de um leitor que vá extrai-los (daí o equívoco de enunciados como “extraia a ideia central deste texto” usada por professores de Português durante muito tempo), o avaliador levará em consideração as especificidades do gênero fichamento e as diferenças entre os leitores de uma turma. Ademais, é importante ressaltar que fichamentos são, a princípio, formas de estudar. Portanto, os fichamentos serviriam inicialmente apenas aqueles que o produziram, como forma de se fazer um levantamento dos pontos-chave para uma reflexão ou discussão. Assim, um fichamento não seria uma atividade avaliativa, como costuma acontecer em muitas disciplinas. É importante frisar que não estamos criticando aqueles professores que pedem os alunos para fazer fichamento como forma de avaliação da leitura. Trata-se de uma estratégia docente comum e legítima, mas que não tem a ver com o principal objetivo de um fichamento.

O fichamento tem esse nome porque em épocas anteriores, na escola, os fichamentos eram produzidos em fichas de cartolina, geralmente pautadas. Hoje em dia, os fichamentos geralmente são produzidos em arquivos eletrônicos, usando-se um editor de textos como o Word. Muitas vezes, na pressa do dia a dia, também fazemos nossos fichamentos apenas realçando os textos que lemos nas telas (inclusive, podemos fazer isso com documentos em formato PDF, inserindo também anotações neles) ou sublinhando e marcando textos impressos, com anotações e sinais nas margens. Eu, por exemplo, considero que todo texto acadêmico lido é um texto marcado. Sempre leio um texto acadêmico com um lápis ou marca-texto na mão. Também gosto muito de colocar sinais como *emoticons* ao lado de partes que gostei ou que não gostei: ☺ ou ☹.

A partir de um fichamento, podemos pensar em resumo. Se o fichamento é produzido a partir de tópicos, o resumo é diferente. É produzido através de parágrafos, geralmente mais curtos que os parágrafos do texto base. Qual é o tamanho ideal de um resumo? O tamanho do resumo dependerá do seu objetivo ao produzi-lo. Suponhamos que você leu um texto e fichou um texto acadêmico de 240 páginas, como o livro *Letramentos Sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*, de Brian Street, cuja capa reproduzimos a seguir:

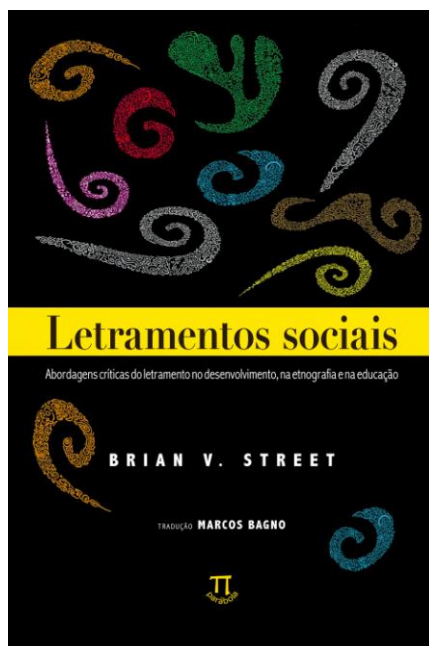


Se o seu objetivo, ao resumir este livro, foi apresentá-lo num seminário de 1 hora, você deverá fazer um resumo de um tamanho que seja possível apresentá-lo em uma hora. Se o seu objetivo for apresentá-lo em um curso de 10 horas, seu resumo pode ser bem mais amplo, a fim de adequar-se ao tempo que você tem para apresentá-lo. Dessa forma, um resumo terá um tamanho relativo aos seus objetivos com esse gênero. O importante é pensar que um resumo tem que ter um funcionamento autônomo, ou seja, quem lê um resumo deve entender aquele texto por si, sem necessidade de ler o texto base na íntegra. É também importante lembrar que num resumo, o resumidor deve se ater apenas ao que foi dito pelo autor do texto base, sem expressar a sua opinião ou crítica, o que deve ser feito em outro gênero textual, que é a resenha, sobre o qual trataremos a seguir.

Apresentamos uma **resenha** do livro de Brian Street publicada em um *blog*. A referência está logo depois do texto e então vamos tentar encontrar evidências de que se trata, de fato, de uma resenha.

# Letramentos sociais: a solução para os problemas da educação?

QUINTA-FEIRA, OUTUBRO 09, 2014 ODACYR ROBERTH



Estou lendo para o processo seletivo do mestrado um livro muito interessante escrito por Brian Street. O livro se chama “Letramentos Sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação”. Em linhas gerais, o tema central do livro gira em torno da crítica tecida pelo autor ao modelo autônomo de letramento e da proposta do uso de um modelo ideológico.

O modelo autônomo é aquele que representa a si mesmo, como se a leitura e a escrita não fossem de modo algum ideologicamente situadas, como se fosse simplesmente natural o processo de aquisição da linguagem escrita. Este modelo supervaloriza o letramento escolarizado em detrimento à linguagem oral ou outras formas de sua aquisição que não seja com a pedagogia. O autor acredita que engana-se quem pensa que o letramento é uma simples tarefa de aprender as habilidades de leitura e escrita, como alguns autores sugerem. Para ele, o modelo autônomo de letramento está imbuído de ideologias, onde são confirmadas relações de hierarquia, de autoridade, de poder e de controle.

O modelo ideológico é proposto no sentido de tentar fazer com que o letramento autônomo não imponha sua identidade sobre as particularidades dos indivíduos. Segundo Street, no modelo autônomo, que é largamente utilizado pelas nossas escolas, “o aluno está aprendendo modelos culturais de identidade e personalidade, não apenas a decodificar a escrita ou escrever com determinada caligrafia” (p. 154).



O que mais me chamou a atenção no pensamento do autor foi na asserção que diz que a sociedade capitalista quer tirar a responsabilidade das instituições e colocar no indivíduo. Um sujeito que não termina o ensino médio, por exemplo, pode saber fazer várias coisas que o ensino médio jamais lhe ensinaria (carregar fardos de alimentos no supermercado ou embalar produtos, por exemplo), mas que a empresa exige que ele tenha para ocupar o emprego. Se este indivíduo não consegue o emprego porque não está, de acordo com o modelo autônomo, letrado o suficiente para isto, ele fica sem o emprego, pode enveredar-se pelos caminhos “alternativos” (o mercado informal ou até a criminalidade, por exemplo), e no fim, a culpa é dele que “não quis” completar os estudos.

O modelo autônomo é criticado porque ele faz as pessoas acreditarem que ele é o caminho para o indivíduo atingir a civilidade e a ascensão social. O autor desacredita esta hipótese e conclui que este modelo produz pessoas frustradas. Um exemplo é quando determinada pessoa faz todos os seus estudos, conclui a universidade, mas não consegue um emprego que lhe pague bem. Por outro lado, um fulano que não tem a 4ª série conseguiu fazer fortuna com a sua transportadora. Para Street, o letramento é utilizado, neste sentido, como mecanismo de controle social.



O autor sugere que, para que este quadro seja mudado, os professores são os primeiros que devem ter consciência do caráter ideológico do letramento, para a partir daí atuarem como facilitadores do acesso do aluno a esta perspectiva crítica da linguagem e aos pressupostos e relações de poder em que os modelos de letramento se fundam.

**Referência Bibliográfica:**

STREET, Brian V. **Letramentos sociais**: Abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Trad. Marcos Bagno. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014. 240 p

**SOBRE MIM**



Amante do riso, venerador da felicidade e amigo da liberdade. Sou blogueiro, poeta, trovador, ator, observador. Nas horas vagas sou psicólogo, psicanalista, pedagogo, mestrando. Sou uma torrente de pulsões e desejos; um ser-á em constante transformação.

Disponível em:

<<http://www.peripeciaspsicologicas.com.br/2014/10/letramentos-sociais-solucao-para-os.html>> Acesso em: 08 jun. 2015.

O texto acima foi publicado num *blog* e não foi escrito como um trabalho escolar ou universitário, embora tenha a ver com a preparação do seu autor para o exame de mestrado, conforme ele mesmo informa no início do texto. O texto começa com uma narrativa, mas, em seguida, o autor começa a apresentar as ideias que ele identificou (aprendeu) com o livro que está lendo, fazendo suas observações sobre esse conteúdo: a classificação dos dois tipos de letramentos proposta por Brian Street, o que mais chamou a atenção do leitor, imagens que, de alguma forma, se relacionam com o livro lido: embora o autor não tenha citado a fonte, a segunda imagem é uma cena de um filme chamado, no Brasil, “Entre os muros da escola”. Este filme mostra a situação de um professor de Francês, na periferia de Paris, às voltas com as dificuldades de sua sala de aula, composta principalmente por alunos filhos de imigrantes de várias partes do mundo: África, Ásia, América Latina, países europeus mais pobres.

Embora o texto apresente pequenos problemas formais (de gramática ou de uso da chamada norma culta ou padrão), tem todas as características que constituem uma resenha: apresenta as principais ideias de uma obra (ainda que a leitura do livro estivesse inacabada quando o aspirante ao mestrado escreveu seu texto), expressa a opinião de quem leu o livro, apresenta as referências completas da obra em foco e ainda apresenta algumas imagens que ilustram o que se está discutindo. Trata-se, portanto, de uma autêntica resenha, produzida com o objetivo de mostrar aos leitores do *blog* uma opinião sobre uma obra lida. Não sabemos, pelo texto, se o autor passou ou não na prova de mestrado, mas está de parabéns pela resenha que produziu e colocou em circulação (tanto produzir quanto fazer circular um texto são tarefas importantes).

Exercícios de treinamento:

Leia novamente a resenha “Letramentos sociais: a solução para os problemas da educação?” e faça o que se segue.

- 1) Use um marca-texto de uma cor para apresentar as ideias básicas do livro resenhado.
- 2) Use um marca-texto de outra cor para apresentar as opiniões do autor da resenha sobre o livro resenhado.
- 3) Se achar conveniente, identifique prováveis problemas formais de linguagem na resenha, mas isto não é o mais relevante.

A seguir, vamos ler outro exemplo de resenha, desta vez publicada numa revista acadêmico-científica.

## LETRAMENTO DIGITAL: ASPECTOS SOCIAIS E POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS

Valeska Virgínia Soares SOUZA  
Universidade Federal de Uberlândia

A obra *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*, organizada por Carla Viana Coscarelli e Ana Elisa Ribeiro, aborda o conceito de letramento e a relação deste com as máquinas, buscando analisar o letramento digital. Levanta-se a questão de se estamos preparados para nos tornarmos parte de um universo cada vez mais complexo permeado pela informática, no contexto da interação tecnológica social e no recorte das possibilidades pedagógicas.

Com o advento do computador e da Internet, e a atenção voltada para a relação dessas novas tecnologias com o palco educacional contemporâneo, faz-se necessário refletir sobre esse cenário de forma continuada e, preferencialmente, solidificar essa reflexão em obras escritas.

As organizadoras nos mostram, no capítulo de apresentação, algumas previsões que não deram certo, como a de Ken Olsen (1977 *apud* Coscarelli e Ribeiro, 2005, p. 7), que pontuou que “Não há razão para qualquer indivíduo ter um computador em casa”. Não era fácil imaginar em tempos passados, o *status* que o computador adquiriria, e que dentro dos desdobramentos provocados por esse recurso haveria uma evolução do ensino a distância. As autoras propõem uma apropriação das possibilidades quase infinitas do mundo digital, especialmente por parte das escolas e dos educadores. A partir do momento em que os professores se atualizam para que possam formular novos modos de dar aulas e de inserir alunos e disciplinas na Sociedade da Informação, há maiores chances de minimizar o problema dos “excluídos digitais”. Para nortear os leitores no que tange ao foco da obra, no dizer das próprias autoras, letramento digital relaciona-se “à ampliação do leque de possibilidades de contato com a escrita também em ambiente digital (tanto para ler quanto para escrever)” (p. 9).

A obra, que congrega onze artigos escritos por pesquisadores que se encontravam inseridos em diferentes áreas, mas sendo todas essas atravessadas pela área de educação, em nossa percepção, poderia ter sido dividida em três partes. Os quatro primeiros capítulos inserem-se em uma tentativa de problematizar a questão do letramento digital, e buscam em pesquisadores como Magda Soares (1998, 2002, 2003 *apud* Coscarelli e Ribeiro, 2005) um norte para suas investigações.

Os quatro capítulos intermediários nos trazem impressões mais filosóficas e históricas sobre educação e novas tecnologias, embasando-se em pesquisadores como Pierre Lévy (1993, 1994, 1996, 1999, *apud* Coscarelli e Ribeiro, 2005).

Já os três últimos capítulos recortam para as análises as questões relacionadas ao gênero, trazendo para suas discussões pesquisadores como Luiz Antônio Marcuschi (1994, 1995, 2001, 2002, *apud* Coscarelli e Ribeiro, 2005), sendo o próprio pesquisador um dos autores.

Primeiramente, no capítulo “Educação e sociedade da informação”, João Thomaz Pereira aponta que, no contexto atual, o grande desafio que enfrentamos é a exclusão digital, um problema que apresenta-se globalizado na Sociedade da Informação. O autor define letrar como mais do que alfabetizar, pois prevê um ensino dentro de um contexto que faça parte da vida das pessoas, como propõe Soares (2003, *apud* Coscarelli e Ribeiro, 2005). Define, adicionalmente, o termo inclusão como um processo em que pessoa(s) passa(m) a participar dos usos e costumes de outro grupo, carregando os mesmos direitos e deveres daqueles já incluídos no grupo. Pereira, então, problematiza o termo “digital”, prevendo um fenômeno de convergência digital, que se constituirá em (i) um transporte de tipos similares de serviços a diferentes plataformas de redes de computadores; (ii) integração de dispositivos microprocessados; e (iii) unificação de meio e mídia. O autor supõe que todos os equipamentos estarão integrados em uma rede digital convergida, e que as escolas virtuais serão uma realidade, devido ao tempo, espaço, abrangência e custo. Citando os objetivos futuros da comunidade européia quanto à exclusão digital: (i) aumentar o acesso a redes de informação; (ii) formar com qualidade; (iii) promover cooperação entre educadores; (iv) pesquisar e divulgar melhores práticas de ensino e aprendizagem; e (v) inovar conhecimentos – o autor aponta as sinalizações brasileiras de agir frente à necessidade de alfabetização digital.

Carla Viana Coscarelli, no capítulo “Alfabetização e letramento digital”, discorre sobre a importância da informática no palco educacional. Segundo a autora, a informática precisa entrar na escola, pois tem uma grande valia, especialmente no combate à exclusão. Coscarelli adverte que o computador não modifica a concepção de aprendizagem nas escolas, pois este não vai substituir ninguém, sendo o professor o responsável por decidir quando e como adotá-lo. A autora acrescenta que não precisamos do computador em todos os momentos para a construção coletiva do saber, mas ele é útil, especialmente na busca de informação e formatação dos dados. O artigo apresenta dados provenientes de alunos de 4ª série abordando questões de letramento e alfabetização, e criticando a falta de preparação dos professores. A autora defende que o paradigma de Vygotsky ainda não foi assimilado nas escolas e, adicionalmente, que há a falta também do computador nesse âmbito. A sociedade contemporânea exige um grau de letramento cada vez maior e adaptado às novas tecnologias, pois a informática pode ser um recurso auxiliar da aprendizagem, trazendo inúmeras possibilidades pedagógicas, como e-mails, sites, dentre outros.

Os objetivos do terceiro capítulo, “Letramento e novas tecnologias: questões para a prática pedagógica”, escrito por Cecília Goulart, são de discutir a concepção da noção de letramento, investigar diferentes modos de ser letrado e refletir novas possibilidades de ação pedagógica com a língua escrita. O letramento é visto pela autora como um horizonte éticopolítico para a ação pedagógica nos espaços educacionais, sendo que, quando aprendemos uma linguagem, aprendemos sistemas de referência do mundo. Existem interpretações diferentes, mais ou menos valorizadas socialmente, para complexos de saberes semelhantes. Goulart discute a relação das considerações bakhtinianas com a sala de aula. Nesse âmbito educacional, as palavras (signos) adquirem sentido no contexto em que são produzidas e se constroem no seu interior. O fenômeno do letramento está associado a diferentes gêneros discursivos, caracteriza classes sociais de modos diferentes de conceber a linguagem escrita e seu contexto sócio-histórico, problematizando, assim, o contexto do processo de ensino e aprendizagem. Portanto, a noção de polifonia deve ser considerada básica para a compreensão da noção de letramento. A autora problematiza os desafios que a



superfície da tela de um computador traz para a leitura e a escrita e aponta que navegar nos possibilita acessar muitos textos de gêneros diferentes.

Isabel Cristina A. da Silva Frade, escreve o quarto capítulo, intitulado “Alfabetização digital: problematização do conceito e possíveis relações com a pedagogia e com aprendizagem inicial do sistema de escrita”, contemplando o significado da introdução de uma cultura digital na sociedade, problematizando relações conceituais entre letramento digital e alfabetização digital e discutindo a contribuição dos computadores para auxílio no processo de alfabetização de crianças. A autora propõe a definição dos termos letramento, letramento digital, alfabetização e alfabetização áudio-visual, para problematizar a situação de analfabetismo digital, discorrendo sobre algumas capacidades envolvidas na apropriação do sistema que podem combater tal situação. O computador é visto como artefato que possibilita novos espaços de escrita que trazem desdobramentos para a interação leitor e escritor. Nesse contexto, Frade propõe que para cada alteração nas tecnologias de escrita deveríamos pensar em novas pedagogias. A marginalização da estabilidade no conteúdo a ser ensinado e na capacidade exigida dos alunos no processo de alfabetização, que dá lugar ao letramento dentro de um contexto de uso, propicia, hoje, a busca por problemas realmente novos para a alfabetização em um contexto digital. Várias habilidades de uso são acionadas pelo meio digital, o oral, a imagem e o escrito, e a autora enfatiza o caráter de hibridismo e continuidade encontrado nesse meio, sugerindo práticas pedagógicas com o uso das funções multimídia.

Em uma analogia com a obra Alice, de Lewis Carroll, Otacílio José Ribeiro, propõe o quinto capítulo, “Educação de novas tecnologias: um olhar para além das técnicas”. O sujeito é o elo de uma teia de relações formando um ecossistema no qual, sozinho, não é ninguém. A tecnologia é parte dessa história e está ligada à formação e à construção do sujeito. Freire (1980 *apud* Coscarelli e Ribeiro, 2005) propõe um movimento de conscientização que redundará na atitude crítica dos homens diante dos novos bosques da educação e da tecnologia. O autor busca refletir sobre a interação homem/máquina, e sobre a recorrente busca de atualização, considerando o papel das interações no processo de aprendizagem. Ribeiro analisa princípios para uma prática educativa mediada pela tecnologia, mostrando que a centralidade de todo processo deve estar nos sujeitos e na sua relação com o conhecimento. Os homens são os autores e beneficiários do progresso tecnológico, e devem assumir a responsabilidade de seu futuro e de suas obras.

Antônio Zumpano, no capítulo “A angústia da interface”, o sexto nessa obra, fundamenta-se em Pierre Lévy (1993, 1996 *apud* Coscarelli e Ribeiro, 2005), para problematizar o sentimento de angústia provocado pela interação com a máquina. A tecnologia é um forte elemento estruturante dos novos tempos, quando ciência e técnica se juntaram. Antes da escrita, o falante e o ouvinte tinham que estar em um mesmo tempo e numa mesma vizinhança de espaço. Antes da informática, toda dinâmica de comunicação acontecia em um espaço geométrico. A escrita eliminou a dependência temporal, e a informática eliminou a dependência espacial. A informática simula o espaço que corresponde ao suporte do texto, que precisa ser deslocado, e essa simulação permite atualizar um texto. O autor aponta que a angústia reside na incerteza da efetividade da interface e na dificuldade de identificar esse outro, de nomear com quem alguém fala, quando na interação com a máquina.

O sétimo capítulo, “Contribuições das teorias pedagógicas de aprendizagem na transição do presencial para o virtual”, escrito por Renato Rocha Souza, apresenta o papel dos novos meios eletrônicos de interação, e como ocorre a aprendizagem nesses novos ambientes. Com o surgimento dos novos suportes informáticos de mediação, novas pedagogias do virtual também surgiram. O autor apresenta a socialização e a colaboração nos ambientes presenciais e virtuais. Adicionalmente, Souza pontua que os contextos construídos dinamicamente pelos participantes nos meios eletrônicos de interação são consoantes com seus próprios referenciais simbólicos, estilos cognitivos e interesses. A aprendizagem significativa e a colaborativa são atividades correlacionadas e complementares. O autor, em seguida, apresenta uma síntese das teorias e a aplicabilidade da práxis.

Em uma detalhada revisão histórica, Ana Elisa Ribeiro, em “Ler na tela: letramento e novos suportes de leitura e escrita”, mostra-nos como cada suporte inventado criou especificidades e como os usuários se apropriam dos novos suportes e recursos de apresentação para a escrita e a leitura. A autora traça o perfil da escrita e processos editoriais, mostrando a semelhança do passado com o presente, com a distinção de a Internet ter possibilitado um novo meio de publicação de textos sem a existência física. Ribeiro descreve o ler no papel e o ler na tela, e como o leitor se adapta ao novo suporte. O jogo de leitura só ocorre porque além de saber decodificar a notação alfabética, o leitor também é capaz de fazer inferências e de conjugar à leitura seu hipertexto pessoal. Em seguida, a autora trata dos gêneros e suas transposições, explorando o que pode haver de híbrido em cada gênero/suporte. Exemplificando com os jornais e revistas, Ribeiro aponta por que não contrapor texto e hipertexto. Seguindo a metodologia da Usabilidade, a autora analisa dados do seu corpus, apontando que pessoas letradas têm maior sensação de familiaridade com suportes novos e variados, e têm menos preconceito quanto ao surgimento de novos veículos e formas de publicação.

O nono capítulo, “Chat: e agora? Novas regras – nova escrita”, foi escrito por Else Martins dos Santos. Para início de conversa, a autora aborda a presença da comunicação eletrônica na vida dos jovens, influenciada pela Internet, que traz ao mesmo tempo uma imposição e a liberdade total de expressão. A autora questiona o senso comum de que os jovens escrevem de maneira errada e não lêem, indagando o que caracteriza o novo gênero textual chat e seus desdobramentos para a forma de expressão de adolescentes e jovens. Santos fundamenta-se na premissa de que a língua é um fenômeno heterogêneo, refletindo a organização da sociedade para caracterizar a linguagem das interações on-line, analisando os *emoticons*, o uso de onomatopéias, a redução da extensão das palavras e o uso de pontuação expressiva. A análise das produções escritas demonstraram uma semelhança da linguagem do gênero chat aos bilhetes produzidos, e uma diferença às cartas produzidas para professores e aos textos em provas. Para fim de conversa, a autora conclui que os adolescentes adequam a linguagem ao gênero solicitado; que quanto maior intimidade mais descontraída a linguagem; e que o chat não influencia negativamente a escrita.

Luiz Antônio Marcuschi, em “A coerência no hipertexto”, o décimo capítulo dessa obra, toma como ponto de partida o problema de que a coerência não é imanente ao texto, mas sim construída no processo de leitura. O ensaio tem como objetivo pensar em que consiste a coerência e o que é que o hipertexto tem a nos ensinar sobre ela. Criticando algumas premissas equivocadas, como a de que o hipertexto é um fenômeno exclusivo do mundo digital, e que segue uma visão formal e estrutural da língua, desconsiderando

contextos sociocognitivos relevantes, Marcuschi constrói seu texto. O autor trata da dispersividade discursiva, fazendo analogias com situações cotidianas. Explora as noções de língua e coerência e, ainda, de texto e hipertexto, sugerindo que podem haver compreensões de texto, mas não coerências. Em suma, Marcuschi pontua que lidar com hipertextos é lidar com textos, e que as novidades do hipertexto em relação à coerência não são tão fundamentais a ponto de exigir uma reconceituação de texto ou de coerência.

No capítulo final, intitulado “Ensino/aprendizagem da escrita e tecnologia digital: o e-mail como objeto de estudo e de trabalho em sala de aula”, Juliana Alves discorre sobre as práticas discursivas no/do mundo digital observadas com a emergência de novos gêneros textuais, problematizando os efeitos e demandas para o professor de Língua Portuguesa da Educação Básica. O objetivo de seu trabalho é apresentar a necessidade de se redimensionarem pressupostos e estratégias da prática da escrita escolar. A autora critica a dicotomização fala x escrita, manifestada nas crenças do que vem a ser a modalidade em que textos se produzem, de forma regular e consistente. Sugere-se, a partir das críticas tecidas, então, que o foco para a produção textual seja o ensino de estratégias textualmente discursivas por meio das quais se configuram diferentes gêneros textuais, formando a competência linguística comunicativa. Na análise, a autora lança mão de seu *corpus* de trabalho para definir e caracterizar o e-mail, mostrando que esse gênero apresenta uma grande diversidade, em termos de organização estrutural e do uso de estratégias textuais. A autora aponta que eleger a prática de estudo e escrita de e-mails para os alunos de Educação Básica, para contato com uma prática escrita que manifesta variações de registro e recursos de textualização e reflexão sobre este gênero, coloca-se como necessário. Em geral, aclamamos a “feitura” dessa obra, em tempos de globalização que demandam o domínio das redes de informação do tipo Internet, como bem pontuam os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental (1998) e do Ensino Médio (1999). Aplaudimos essa tentativa de construir, aliada à maturidade de saber que um curto espaço de tempo para uma obra escrita é, ao mesmo tempo, um longo espaço de tempo para o mundo virtual, e que algumas concepções focalizadas poderão não ser de tanta relevância para as encarnações futuras do computador e da Internet (Crystal, 2001).

#### Referências

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. 120 p.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio. Brasília: Ministério da Educação, 1999. 364

COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. (Org.). Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. Coleção Linguagem e Educação. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2005. 244 p. CRYSTAL, David. Language and the internet. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. 272 p.

Disponível em:

<[http://www.abralin.org/revista/RV5N1\\_2/RV5N1\\_2\\_resenhas.pdf](http://www.abralin.org/revista/RV5N1_2/RV5N1_2_resenhas.pdf)>.

Acesso em: 30 jun. 2015.

Exercícios de treinamento:

Leia novamente a resenha LETRAMENTO DIGITAL: ASPECTOS SOCIAIS E POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS e faça o que se segue.

- 1) Use um marca-texto de uma cor para apresentar as ideias básicas do livro resenhado.
- 2) Use um marca-texto de outra cor para apresentar as opiniões do autor da resenha sobre o livro resenhado.
- 3) Se achar conveniente, identifique prováveis problemas formais de linguagem na resenha, mas isto não é o mais relevante.
- 4) Observe que, no caso desta última resenha, há uma coincidência entre o título da obra e o título da resenha. Comente as vantagens e desvantagens dessa estratégia em oposição à atribuição de um título diferente ao do objeto resenhado para a resenha.

Para encerrar esta parte, vamos ler mais uma resenha sobre uma obra de Brian Street, desta vez um livro no original, em inglês. Você deve ter notado que estamos tratando, mesmo nos exemplos, sempre do assunto letramento, sob diferentes aspectos (diferentes temáticas). Isso foi proposital e é uma forma de também demonstrarmos o tanto que o tema tem sido discutido no âmbito acadêmico.

#### Resenha

Street, Brian (ed.) 1993. *Cross-cultural approaches to literacy*. Cambridge: Cambridge University Press, 314 págs.

Resenhado por: Guilherme Veiga Rios

As modalidades de língua, oral e escrita, não devem ser compreendidas em sua totalidade como habilidades autônomas, especificamente desenvolvidas pelos indivíduos nas sociedades ocidentais orientadas pelo "progresso". Tal concepção de fala e escrita se derivou em grande parte de estudos, em épocas passadas, de psicólogos e educadores nos quais essas modalidades receberam um tratamento isolado de implicações sócio-culturais e, por consequência, também foram isoladas entre si. À língua oral imprimiu-se um valor radicalmente distinto da língua escrita, que obteve na maioria das nações do ocidente, até mesmo pela perspectiva histórica, uma estreita ligação com a racionalidade e a tecnologia.

A negação nas três primeiras linhas do parágrafo anterior é o que Brian Street defende em *Cross-cultural approaches to literacy*, uma coletânea de textos por ele organizada, atendendo ao intuito de expor e defender a natureza ideológica dos usos da fala e da escrita nos mais diversos contextos culturais de comunidades humanas. Mais do que apenas oferecer uma crítica ao que o organizador denomina "o modelo autônomo de letramento" (concepção do letramento "como independente de contexto social, uma variável autônoma cujas consequências para a sociedade e a cognição podem ser derivadas de seu caráter intrínseco" - Street, p. 5) os textos reunidos "mostram um

grande comprometimento com os novos estudos sobre o letramento" e, de certo modo, encaixam-se nas categorias de seu "modelo ideológico": etnia, gênero e relações de poder. Street refere por "novos estudos de letramento" a virada contra a "grande divisão" entre a fala e a escrita, proposta por Ong (1982), para a relação entre oralidade e letramento como um contínuo. Contudo, alguns autores foram além desta idéia, ao afirmar a existência de sobreposição e mistura entre as duas modalidades da língua, o que se aproxima da "complexidade e do modo multidimensional com que a fala e a escrita atuam dentro e entre as comunidades de fala" (Besnier, 1988).

O termo "modelo ideológico de letramento" foi cunhado por Street para caracterizar uma reação aos estudos da fala e escrita dentro do paradigma autônomo. Desta maneira, a expressão não constitui redundância, visto que o letramento em suas coerções sociais possui um caráter ideológico, mas sim serve para destacar uma objeção, à qual vários acadêmicos sem projeção editorial insistentemente proclamavam "ao ver as práticas de letramento como inextricavelmente ligadas às estruturas culturais e de poder na sociedade, e ao reconhecer a variedade de práticas culturais associadas à leitura e escrita nos diferentes contextos" (p. 7).

Os textos, um total de doze, estão distribuídos em três grandes seções: 1) "A incorporação do letramento no repertório comunicativo"; 2) "Letramentos locais e política nacional: etnia, gênero e religião"; e 3) "Variação do letramento em contextos urbanos". Cada seção é precedida de uma descrição das contribuições e da explicação desse ordenamento.

A primeira seção discute o 'impacto' do letramento nas sociedades que anteriormente não tinham qualquer relação com a escrita; e as 'consequências' para a cognição e o desenvolvimento social. Kulick e Stroud apontam que nesses estudos apenas uma concepção de letramento foi levada em consideração - a dos estrangeiros, sejam colonizadores ou missionários - e concluíam confirmando a hipótese dos processos predizíveis em que os iletrados ao se tornarem letrados passavam de uma condição passiva para uma ativa, "sem inteira consciência e controle disso" (p. 25). Esses estudos sobre o "impacto" do letramento em sociedades não-letradas são os de Goody (1968), Ong (1982) e Gellner (1983). Os textos da coletânea fornecem argumentos consistentes para uma crítica desta concepção etnocêntrica de letramento.

O primeiro texto, "Literacy in a Papua New Guinean Village" (Kulick e Stroud), mostra como o letramento não transformou os moradores da vila Gapun na Nova Guiné, uma comunidade de repertório comunicativo basicamente oral. Ao contrário, os membros da comunidade é que o transformaram de acordo com suas concepções culturais. A fala serve em geral para a manutenção "de uma estrutura intersubjetivamente construída na qual o significado pode ser publicamente negociado" (p. 53). A escrita está sempre contextualizada, todos os materiais escritos devem estar integrados às relações na vila. Tanto é que uma mensagem escrita sem um mensageiro é desconsiderada: "Os fatos escritos no papel não têm significância a não ser que sejam oralmente proclamados" (p. 54). O segundo texto, "Literacy and feelings: the encoding of affect in Nukulaelae letters" (Niko Besnier), contesta a tese de que a escrita é especificamente isenta de marca de afetividade e separada da subjetividade do autor. Analisando cartas na língua Nukulaelae, falada por habitantes do atol de Funaafuti, na região do Pacífico Central, Besnier constata que o grau de afetividade que os membros dessa comunidade de fala imprimem à "superfície de um registro particular, seja falado ou escrito, é uma função

das normas comunicativas em jogo na sociedade, e não uma consequência inerente da oralidade e da escrita" (p. 65). Tais normas socialmente convencionalizadas admitem para o gênero textual carta determinados marcadores de envolvimento afetivo que, no julgamento da própria comunidade, não são apropriados nem mesmo para suas interações face-a-face.

A tipologia das cartas investigadas pelo autor variou entre cartas de saudação, despedida e informação a parentes de eventos familiares; cartas admonitórias, em que predominavam os conselhos dos mais velhos para com os mais novos. Com base no termo "frame" (moldura), de Goffman (1974), o autor destaca a recorrência de marcadores específicos presentes no início e fim do texto das cartas, tais como a saudação idêntica aos contextos interacionais face-a-face ('taalofa' [oi]). E ao final faz-se referência à saúde de todos os que estão com o remetente e com o destinatário. Street, em sua apresentação prévia a este texto, tece a eloquente conclusão: "as formas pelas quais o afeto é codificado no repertório comunicativo varia entre as culturas e o meio (fala ou escrita) e não podemos afirmar que quando as pessoas adquirem o letramento também irão adquirir as convenções de uso do repertório da cultura interveniente" (p. 27).

Em seguida, 'Schooling and literacy in a Zafimaniry Village' (Maurice Bloch) é um estudo em que se analisa a intervenção e instituições de educação, de um lado religiosas e civis de outro, em uma vila Zafimaniry, um pequeno grupo de pessoas que habitam a floresta no leste de Madagascar. O autor desenvolve uma noção mais ampla de 'contexto' incluindo dois tipos: o contexto político-social tanto na escolarização quanto no letramento e o "contexto dos diferentes tipos de conhecimento não-escolares e sua importância para o modo como as pessoas comumente avaliam e usam o conhecimento escolar" (p. 88).

Bloch chegou a uma interessante conclusão: o que é ensinado na escola, seja pelo conteúdo religioso ou leigo, é irrelevante para o modo de vida diário dos membros da vila, embora estes exaltem o valor da escolaridade e do letramento. A explicação para este fato reside nas "teorias de conhecimento" sustentadas pela "força da cultura autóctone". Estas teorias estão vinculadas ao modo com que "o corpo, o gênero, a maturação, a natureza do mundo vivo e o entendimento dos processos produtivos e reprodutivos são encarados" (p. 95). O conhecimento escolar não transforma unilateralmente a "organização e a filosofia do conhecimento" dos membros da comunidade (ibid.). Antes, é interpretado de acordo com os termos da cultura autóctone. Bloch cita Willis (1977) e Scribner e Cole (1981) como referências similares a essa conclusão.

O último texto da primeira seção "Arabic literacy and secrecy among the Mende" (Caroline Bledsoe e Kenneth Robey), registra o modo pelo qual o letramento é assimilado pelos membros da sociedade Mende de Serra Leoa.

Entre os usos da escrita nessa sociedade, seja no domínio público seja no privado, uma função determinante subjaz a praticamente todos: o segredamento. O letramento árabe tem estabelecido uma conexão estreita com a doutrina islâmica, o que pode ser evidenciado pelo fato de o ensino do árabe na sociedade Mende, na maioria das vezes, provir diretamente do Alcorão. Contudo, este ensino, que é ministrado por um estudioso islamita (karamoko), demanda um compromisso durante um extenso período de tempo,

no qual os estudantes aprendem a memorizar os versos ao invés de estudar seu significado. A razão disso se deve a que as palavras escritas do Alcorão são dotadas de "importantes significados secretos" e o acesso a estes por quem não possui as qualificações rituais necessárias é perigoso. Desta maneira, a escrita na sociedade Mende possui uma referência preponderante - os textos sagrados do Alcorão - e recebe por este fato um atributo que é comum no domínio religioso. Este caráter secreto do letramento é exemplificado nos momentos em que os vários subgrupos da sociedade usam o letramento multilíngue para excluir de suas mensagens determinados destinatários. Até mesmo os órgãos governamentais controlam o conhecimento e o monopólio de suas ações por meio da escrita burocrática em inglês. Enfim, concluem os autores, contrapondo-se ao que Goody (1968) defende: o letramento na sociedade Mende, de Serra Leoa, é assimilado não por ser um modo de comunicação superior à oralidade, mas por constituir um recurso potencial que permite o segredamento e a exclusão social, inerentes ao contexto de cultura.

A segunda seção recobre a relação entre as práticas de letramento e a construção da identidade. Este termo é focalizado nas noções de etnia, gênero e religião, por um lado, e formas de organização do estado e política nacional, por outro. O objetivo precípuo desta seção é examinar o papel do letramento nesse processo de constituição da identidade étnica, das relações de gênero e da heterogeneidade religiosa.

O texto de Ioan Lewis, "Literacy and cultural identity in the horn of África", é uma investigação sobre o impacto do letramento para o desenvolvimento da identidade nacional. Esta questão é sugerida por Goody, Ong, e Gellner, que consideram haver um vínculo estreito entre letramento e desenvolvimento do nacionalismo. Lewis focaliza a implantação do letramento em língua materna numa região de intenso contato interétnico e recentemente disputada pela Etiópia e Somália. Por meio de um levantamento histórico, apresenta a confluência de etnias que dominaram a ponta leste da África desde 500 anos atrás. Convivendo com o letramento árabe, após a tomada do poder aos colonizadores cristãos no início do século, a Somália consistia em uma reunião de clãs que falavam o somáli, uma língua exclusivamente oral ligada a certas convenções culturais, como a oratória e a poesia em diferentes gêneros. A implantação referida acima aconteceu no contexto de uma campanha de alfabetização, articulada pelo regime militar que tomara o poder na década de 1970 e que assumia o desenvolvimento da identidade nacional como consequência de tal campanha. Porém, a médio prazo, ocorreu um retorno às tradições orais dos poemas de louvor e oratória, o que demandou uma readaptação dos eventos políticos ao repertório comunicativo somáli, com o intuito de ajustar à realidade cultural a posição política do estado e o sentimento nacionalista. Este resultado vai de encontro à concepção de transformação nacionalista ocasionada pela introdução do letramento. E, ao contrário, reivindica a existência de uma complexidade na relação entre letramento e nacionalismo.

"Gender, language and the politics of literacy" (Kathleen Rockhill) contrasta os discursos públicos e do estado sobre o letramento com as experiências vividas em contextos locais nos Estados Unidos. Sua análise relaciona o nível macro e micro do discurso sobre o letramento como forma de estabelecimento do poder.

Na questão de gênero, a autora focaliza as práticas de letramento reais de mulheres de origem hispano-americana em Los Angeles. Assim como em textos precedentes neste volume, o contexto é investigado de maneira mais ampla, mesmo não havendo relação

direta com as práticas de letramento, e revela "como o poder é vivenciado por meio de práticas cotidianas, das regulações sociais e das imagens de desejo que governam a sexualidade e o uso da linguagem" pelas mulheres.

Há uma contradição entre a situação vivida pelo grupo pesquisado e o seu desejo pela conquista do "Sonho Americano", em que o letramento, para elas, consistiria na chave para sua realização. Porém, tal contradição verifica-se a um nível mais elevado, pois os discursos dominantes na esfera pública acusam o iletrado de "falta de vontade" e "de minar a Democracia Liberal", enquanto as famílias estruturadas nos papéis genéricos privam a mulher de freqüentar a escola e as instituições públicas de fomento contribuem para essa violência com sua omissão. As mulheres declaram que o letramento não é necessário para suas vidas, o que evidencia sua "prisão doméstica", mas por outro lado consideram-no crucial para "tornar-se alguém", "uma dama", como elas vêem nas revistas e nos filmes. De um lado, o letramento é considerado como fortalecimento, enquanto de outro "como um meio de assimilação à classe média dominante nos Estados Unidos, com seus mitos e fantasias".

Street comenta que o contraste entre os discursos públicos dominantes e a experiência concreta em relação ao letramento se deve sobretudo às concepções dos cientistas sociais que o descontextualizam da experiência concreta, representando-o como fixo, um produto unificado e uma habilidade técnica a ser adquirida por indivíduos que exprimem essa vontade: "uma vez que os cientistas sociais exponham a natureza socialmente construída do letramento, então estaremos em condições de examinar e desafiar as distorções dominantes e os mitos do letramento que regulam o domínio público na sociedade contemporânea" (p. 140).

O terceiro texto "Literacy development and ethnicity in Alaska" (Reder e Wikelund) examina as relações complexas entre diversas formas de letramento e práticas sociais, no Alaska, especificamente na cidade de Seal Bay (nome fictício). Este território, que desde 1867 é um dos estados da federação americana, havia sido anteriormente colônia do império russo. As instituições mantenedoras de letramento então eram a igreja ortodoxa russa e a companhia russo-americana, que controlava a venda e distribuição de produtos oriundos da caça nativa. Nessas instituições, o tipo de letra empregado era o do alfabeto cirílico. Depois da compra do Alaska pelos Estados Unidos um novo letramento com tipo de letra latina surge, mantido pelo governo americano nas escolas públicas. Tal situação engendrou a competição entre os diferentes letramentos associados às respectivas instituições, o que transcendeu da questão do tipo de letra (cirílico ou latino) e escrita para a estrutura social étnica.

Ao longo desse processo, "dois sistemas de 'significação' social foram delimitados com o desenvolvimento do letramento - a noção de 'vila' e de 'exterior'" (Street.p. 140). Independentemente da instituição mantenedora, os diferentes letramentos comutaram-se nos dois "sistemas" em momentos distintos, de modo que, o que era tido como "exterior" em determinada época, veio a ser considerado como "integrante à vila" em outra. Portanto, os autores concluem ser inútil a aplicação dos conceitos tradicionais de um modelo único e autônomo de letramento. Para eles, "o papel do letramento no desenvolvimento desta comunidade ... parece intimamente ligado aos significados sociais que duas práticas variadas assumiram. Esses significados incluem tanto as identidades locais e etnias quanto as relações com as instituições maiores, as religiosas e



políticas, seja a igreja ortodoxa russa, o sistema de educação americano ou o governo" (p. 140).

"The letter and the spirit: literacy and religious authority in the history of the Aladura movement in Western Nigéria" (Peter Probst) revisa determinadas considerações acerca do domínio religioso após a introdução do letramento. Mais amplamente, o texto trata das relações entre letramento e identidade política e religiosa.

O foco do trabalho é sobre o movimento religioso local denominado 'Aladura' na década de 1920, dirigido por Josiah Oshitelu, em protesto contra sua expulsão da igreja missionária cristã devido às mensagens messiânicas pregadas por ele. Estas mensagens, uma série de sinais gráficos, foram interpretadas por Oshitelu como a revelação de uma missão conferida a ele por Deus. Antes de sua expulsão, Oshitelu e seus correligionários explicavam alguns acontecimentos catastróficos, que de fato se realizaram, pela fúria de Deus ao paganismo reinante e ao governo impopular.

Oshitelu percebeu a significância da escrita desde os tempos em que era aluno da escola missionária. Os sinais gráficos de sua visão foram impressos e adquiriram circulação em seis grandes jornais. Com o crescimento da igreja de Oshitelu, sua publicação periódica levava os sinais impressos, aos quais ele atribuía a seqüência: "a escrita sagrada de Deus". Probst interpreta os sinais gráficos "como um privilégio simbólico do profeta, removendo-o do resto da sociedade e garantindo-lhe uma marca de autenticidade" (p. 141). O movimento religioso introduzido por Oshitelu representou, em conseqüência, um desafio e a independência da fonte de poder dos missionários. Neste caso, outra implicação das conseqüências do letramento na religião é o fato de o movimento Aladura haver mantido os papéis dos profetas como intérpretes da Bíblia, ao contrário da sugestão de Goody, na qual "o desenvolvimento de textos escritos na religião levaria a uma rotinização, a tal ponto que a interpretação aberta a todos propiciaria pronunciamentos estandardizados por uma elite em relação aos significados das escrituras" (p. 141).

A terceira seção do livro, "Literacy variation in urban settings" tem por elemento central o conceito de 'letramento vernacular'. Alguns autores no livro mencionam o termo, que é diferentemente formulado por eles, mas delimitam-no com um significado próximo. No primeiro texto, "Vernacular writing: varieties of literacy among Philadelphia High School students" (Miriam Camitta), a autora define letramento vernacular como textos escritos por adolescentes fora da escola, em contraste com os textos escolares. Para ela, esses textos "estão mais intimamente associados à cultura, a qual não é nem de elite nem institucional. Por escrita vernacular eu quero dizer escrita que é tradicional e própria aos processos culturais diversos das comunidades, distintos dos padrões uniformes e inflexíveis das instituições" (p. 223).

Camitta relaciona o letramento vernacular à tradição textual popular que se afasta da vertente comum padrão. Esse uso da escrita é freqüentemente relegado no contexto escolar, e, largamente, sofre julgamentos morais que o condenam a uma conformação disciplinar, sugerindo sua inadequação ao modelo de texto acadêmico. Nos programas de difusão de letramento, os letramentos locais tendem a ser desconsiderados por serem vistos como 'atrasados' ou inadequados às necessidades da vida moderna.

Convivendo com vários adolescentes, alguns alunos seus, na 'City High School' (Escola Secundária da Cidade) em Filadélfia, a autora pôde compartilhar a experiência de

escrita auto-monitorada, praticada pelos adolescentes em contextos não-oficiais. Os dados escritos consistem em versos de 'rap' (estilo musical) e notas de ensaio, cartas, registros em revistas, diários, poemas, rimas, paródias e textos copiados em cadernos. O processo de produção desses textos incorporou a interação verbal freqüente entre os alunos. Alguns dos textos eram transformados em 'performances', que eram ensaios com leitura dos textos em voz alta pelos autores e retomo oral pela audiência em comentários e revisões. Este ritual editorial foi interpretado pela autora como "colaboração oral e escrita". O resultado aponta para o lugar da escrita no que é comumente a prática oral da literatura, ou seja, no contexto de comunicação face-a-face. O fato de a 'performance' ocorrer em qualquer ponto do processo de produção textual implica um redimensionamento da "análise das práticas orais e letradas, tanto em contextos tradicionais quanto modernos, no folclore como na antropologia" (Street, p. 234).

"Collaborative writing: appropriating power or reproducing authority?" (Amy Shuman), o segundo texto dessa seção, é um estudo sobre os direitos de narração oral entre adolescentes de uma 'Junior High School' (Escola Secundária) numa cidade do interior no leste dos Estados Unidos. A autora parte das seguintes constatações prévias: "na forma escrita padrão esses direitos envolvem questões de direitos autorais; nos contextos de letramento vernaculares os direitos estão encaixados nas relações e interações sociais cotidianas" (p. 234). Observando as narrações sobre brigas escolares, ela aponta que os direitos se referem à disputa sobre "quem tem o direito de dizer o que para quem" (ibid.). Vários adolescentes registraram em diários essas narrativas de brigas.

A tarefa de encaminhar documentos escritos, como preenchimento de formulários e cartas para autoridades escolares é executada pelos próprios adolescentes, e tal costume é arraigado na comunidade em que vivem, onde há uma maioria de famílias porto-riquenhas radicadas. Os adolescentes exercem o papel de intérpretes entre o espanhol e o inglês.

Ao contrário da correlação fixa, fala e comunicação face-a-face e escrita-ausência do autor, "os adolescentes freqüentemente usavam narrativas orais para enviar mensagens a terceiros ausentes (por exemplo, rumores de que ele/ela disse...) e, em parte, usavam a escrita em interações face-a-face em que documentos eram produzidos colaborativamente e lidos em voz alta ou como comunicação solitária consigo mesmos no diário" (Street, p. 225).

Em conclusão, a relação entre as convenções orais e escritas ocorre por meio de uma mistura nos eventos investigados por Shuman. A escrita em si não é causa da proximidade ou distância na interação entre os interlocutores, antes ela é produto das normas que regulam a comunicação numa comunidade de fala, assim como o canal e o gênero.

O terceiro texto, "Literacy and social process: a community in transition" (Gail Weinstein-Shr), enfoca a condição de imigrantes refugiados incorporados a uma sociedade letrada (Filadélfia, EUA) e os recursos de que se utilizam para manter-se na organização social do meio em que estão estabelecidos. Os indivíduos no caso são imigrantes Hmong, cuja origem reporta às regiões montanhosas da China e outros territórios adjacentes, devido ao intenso costume itinerante desse povo. A autora vem conduzindo pesquisas desde aproximadamente uma década sobre essas famílias e "seu

repertório de recursos comunicativos" com a introdução do letramento, "uma recente inovação" para eles. O contraste examinado é a relação entre o letramento ligado ao parentesco na comunidade Hmong e a nova forma de vida na zona urbana de Filadélfia. Por meio das histórias de vida de dois homens, as formas de uso do letramento são detalhadas e postas em contraste. Enquanto o primeiro, Chou Chang, faz do letramento padrão aprendido nas aulas uma mediação entre sua comunidade e os órgãos oficiais, o segundo, Pao Youa, aparenta um "fracasso" nas aulas formais, mas 117 Cadernos de Linguagem e Sociedade, 2(1) 1996 usa o letramento, de certa forma eficientemente, para reforçar os laços com a tradição Hmong e "sua própria autoridade em relação a ela". Chou passa boa parte do tempo escrevendo cartas para os escritórios governamentais de serviço social, ao passo que Pao recorta jornais, coleciona materiais referentes à intervenção no Laos na década de 1970 e um diário pessoal de crônicas militares. Tais atividades tornam-no uma autoridade como "mantenedor da história e de notícias na comunidade".

Ambos estenderam o letramento para as necessidades correntes, o primeiro pelas comunicações com as autoridades no país e o segundo pela manutenção das práticas tradicionais de autoridade, nos dois casos fazendo do letramento um meio criativo e ativo em acréscimo ao repertório comunicativo de sua comunidade. A autora conclui também que as funções e o uso do letramento podem esclarecer de forma geral "o processo social e a organização humana", bem como contribuir para o conteúdo da instrução na linguagem escrita e da prática educacional, uma vez que ela própria é professora de inglês de diversos imigrantes.

O último texto "Code switching and mode switching: community interpreters and mediators of literacy" (Mike Baynham), segue a mesma perspectiva do texto anterior ao focalizar o repertório lingüístico da comunidade marroquina em Londres para a resolução de questões burocráticas.

O autor centraliza seu estudo na noção de 'mediador de letramento', interlocutor que supre informações relativas ao sistema de letramento, e contrasta dois tipos diferentes de práticas comunicativas: os eventos de letramento mediados e os eventos comunicativos que envolvem intérpretes, sejam eles formais ou informais. O primeiro tipo consiste de uma atividade de escrita em que, entre os participantes, um auxilia na realização ou decodificação do material para o outro por meio da fala em apenas uma língua, podendo haver textos multilíngues. O segundo tipo envolve a comunicação em mais de uma língua, transitando-se de uma para outra, por meio do envolvimento de intérpretes, conforme as necessidades de compreensão dos participantes. Ambos os tipos ocorreram no contexto investigado à época da pesquisa e uma das conclusões a que chega o autor está baseada no fato de os membros da comunidade que serviam como mediadores também desempenharem o papel de intérpretes, como voluntários de uma organização comunitária. A conclusão principal do estudo está na mistura entre os modos oral e letrado no evento de letramento mediado, voltado para algum tipo de texto - o que chama o autor de 'mudança de modo' ('mode switching'), em analogia ao termo da sociolingüística 'mudança de código' (code switching) - e na predominância do modo oral nos eventos interpretativos. Nestes últimos também ocorreu mudança de registro, de formal para informal.

Em suma, a proposta de Street ao organizar esta coletânea é suficientemente clara: expor argumentos consistentes por meio de múltiplos trabalhos na relação letramento e

cultura (trabalhos que anteriormente tiveram pouca divulgação no debate sobre o letramento), questionando as teses do que ele denomina de modelo autônomo. Os resultados a que alguns autores chegaram põem na berlinda a aplicação desse modelo nos contextos investigados, bem como as conseqüências lineares tais como o desenvolvimento cognitivo, social e nacional. Como observa Street, muitos estudiosos que adotam a metodologia etnográfica e a análise do discurso ainda podem trazer luz acerca do fenômeno do letramento, compreendido em sua relação com as categorias do modelo ideológico: etnia, relações de poder e gênero.

### Referências Bibliográficas

- Besnier, N. The linguistic relationship of spoken and written Nukulaelae registers, *Language*, 64: 707-736, 1988.
- Gellner, E. *Nations and nationalism*, Oxford: Blackwell, 1983.
- Goody, J. (ed.) *Literacy in traditional societies*. Cambridge: Cambridge University Press, 1968.
- Goffman, E. *Frame analysis: an essay on the organization of experience*. New York: Harper and Row, 1974.
- Ong, W. *Orality and literacy*. London: Methuen, 1982.
- Scribner, S. and Cole, M. *The psychology of literacy*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1981.
- Willis, P. *Learning to labour*. Farnborough: Saxon House, 1977.

Disponível em:

<file:///C:/Users/Hercules/Downloads/1330-3776-1-PB%20(2).pdf>

Acesso em 09 de junho de 2015.

Exercícios de treinamento:

Leia novamente a resenha da obra CROSS-CULTURAL APPROACHES TO LITERACY e faça o que se segue.

- 1) Use um marca-texto de uma cor para apresentar as ideias básicas do livro resenhado.
- 2) Use um marca-texto de outra cor para apresentar as opiniões do autor da resenha sobre o livro resenhado.
- 3) O autor desta resenha identifica inicialmente o texto como "Resenha" e cita a referência bibliográfica do objeto resenhado, entretanto não é dado um título ao texto produzido. Como tal elemento linguístico deve compor a estrutura de uma resenha, atribua à resenha um título coerente com o seu conteúdo.
- 4) Ao resenhar um filme, por exemplo, o resenhista pode usar como estratégia a apresentação do enredo em forma de resumo. Identifique e avalie a estratégia empregada por Guilherme Veiga Rios para resumir o livro de Street.

## Seção 2

Escrevendo os primeiros textos

Escrita, reescrita, revisão

Objetivos: exercitar a escrita dos primeiros parágrafos acadêmicos.

Breves considerações teóricas sobre escrita, revisão, reescrita e retextualização

Dissemos, no início deste caderno, que escrever é reescrever, que todos aqueles que vivem da escrita reescrevem seus textos, que o texto nunca sai pronto e definitivo na sua primeira versão. Embora todos aqueles que estão no mundo acadêmico há certo tempo saibam disso, muitos dos alunos, em idade escolar, não têm o costume de reescrever seus textos, tendo-os avaliados pelos professores nas suas primeiras e definitivas versões. Também não é muito comum que as correções sejam observadas e analisadas pelos alunos, embora, nos últimos anos, tenham despontado pesquisas acadêmicas sobre a reescrita e materiais didáticos já venham incorporando tais estratégias.

Leiam o trecho abaixo, retirado da Introdução do Caderno *Escrever é reescrever*, de autoria de Raquel Salek Fiad:

O termo reescrita está hoje presente nas discussões sobre o ensino da escrita. Ele já se encontra em livros didáticos, em propostas de ensino, em diretrizes curriculares. Portanto, não estamos falando de algo desconhecido. Por outro lado, nem sempre é muito claro o que se pretende, quando se diz que se deve reescrever um texto. O que significa reescrever? Pode-se ensinar a reescrever? Reescrever é o mesmo que corrigir um texto? O que mudar em um texto quando ele é reescrito? Para que serve a reescrita? É uma pergunta que é crucial para o professor: qual o papel do professor na reescrita do texto do aluno?

Passadas ao menos duas décadas desde que, no contexto brasileiro, a reescrita passou a ser incorporada às propostas de ensino da escrita, é hora de refletirmos um pouco sobre essa prática.

Em linhas gerais, pretendemos: defender uma concepção de escrita como sendo um processo, que envolve vários momentos, destacando os momentos de reescrita; mostrar que a reescrita é uma prática corrente, presente nos usos sociais da escrita; defender que ensinar a escrever compreende, também, ensinar a reescrever; defender que o ensino da

reescrita é necessário porque, diferentemente dos “grandes escritores”, os alunos, aprendizes de escrita, não sabem ainda reescrever sozinhos; mostrar que reescrever nem sempre é corrigir a escrita – a reescrita compreende a correção, mas vai além dela... (...)

Disponível em:

<[http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/files/uploads/Col.%20Alfa%20betiza%C3%A7%C3%A3o%20e%20Letramento/Col%20Alf.Let.%2011%20Escrever\\_Reescrever.pdf](http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/files/uploads/Col.%20Alfa%20betiza%C3%A7%C3%A3o%20e%20Letramento/Col%20Alf.Let.%2011%20Escrever_Reescrever.pdf)>

Acesso em 01 de julho de 2015.

Embora o texto acima se refira à reescrita de textos produzidos por crianças, podemos estender as perguntas também no que diz respeito à produção da escrita acadêmica. Afinal, muitas vezes, quando um graduando ou pós-graduando depara com a necessidade de escrever seu trabalho de conclusão de curso, sente-se bastante “perdido”.

Reproduzimos aqui a primeira e a segunda versões de um resumo da dissertação de mestrado de Fabiana Correia Justo, intitulada *Letramentos em espaços não escolares: o movimento hip-hop e o grupo A Rede, de Ouro Preto*.

1ª versão

Resumo

Esta pesquisa tem como objetivo geral identificar, nas práticas de letramentos próprias do universo de um segmento jovem ouro-pretano, processos de leitura, escrita e oralidade que configuram suas identidades sociais. Interessou-nos conhecer quais textos e em que circunstâncias esses sujeitos escrevem. Nossos referenciais teóricos baseiam-se nos estudos sobre letramentos, letramentos múltiplos e multiletramentos, fundamentados e desenvolvidos nas áreas da linguagem e da educação. Também nos fundamentamos nos estudos sobre o movimento *hip-hop* como espaço de sociabilidade juvenil e como agência de letramento de reexistência, ampliando a discussão sobre práticas de letramentos em espaços de educação não formal, mais especificamente, no grupo de *hip-hop* participante desta pesquisa. O presente estudo é resultado de uma investigação de abordagem qualitativa, seguindo perspectivas etnográficas da área da linguagem e da educação para se observar as práticas de letramentos promovidas pelo/no *hip-hop* no coletivo investigado. Metodologicamente o estudo foi desenvolvido por meio de observação participante nas atividades desenvolvidas pelo grupo investigado e de entrevista semiestruturada realizada com alguns membros do coletivo. Na entrevista objetivou-se conhecer as demais práticas de leitura e escrita presentes na vida dos sujeitos da pesquisa. Em um segundo momento realizou-se também a coleta e a análise de dois gêneros textuais produzidos no âmbito do coletivo investigado. A análise dos dados evidenciou eventos e práticas de letramentos de sucesso desenvolvidos nas

comunidades de Ouro Preto, MG, apontando esse espaço como local de práticas de letramentos situadas, multimodais e de reexistência.

Palavras chave: letramentos, multiletramentos, letramentos de reexistência, *hip-hop*.

2ª versão

Resumo

Esta pesquisa tem como objetivo geral identificar, nas práticas de letramentos próprias do universo de um segmento jovem ouro-pretano, processos de leitura, escrita e oralidade que configuram suas identidades sociais. Interessou-nos conhecer quais gêneros textuais e em que circunstâncias esses sujeitos lêem e escrevem esses textos. Nossos referenciais teóricos são os estudos sobre os novos letramentos, letramentos múltiplos e multiletramentos, fundamentados e desenvolvidos nas áreas da linguagem e da educação. Também nos fundamentamos nos estudos sobre o movimento *hip-hop* como espaço de sociabilidade juvenil e como agência de “letramento de reexistência”, ampliando a discussão sobre práticas de letramentos em espaços de educação não formal, mais especificamente, no grupo de *hip-hop* participante desta pesquisa. O presente estudo é resultado de uma investigação de abordagem qualitativa, seguindo perspectivas etnográficas da área da linguagem e da educação para se observar as práticas de letramentos promovidas pelo/no *hip-hop* no coletivo investigado. Metodologicamente o estudo foi desenvolvido por meio de observação participante nas atividades desenvolvidas pelo grupo investigado e de entrevista semiestruturada realizada com alguns membros do coletivo. Na entrevista objetivou-se conhecer as demais práticas de leitura e escrita presentes na vida dos sujeitos da pesquisa. Em um segundo momento realizou-se também a coleta e a análise de dois gêneros textuais produzidos no âmbito do coletivo investigado: cartazes e informativos. A análise dos dados evidenciou eventos e práticas de letramentos de sucesso desenvolvidos nas comunidades de Ouro Preto, MG, apontando esse espaço como local de práticas de letramentos situadas, multimodais e de reexistência.

Palavras chave: letramentos, multiletramentos, letramentos de reexistência, *hip-hop*.

Leia novamente os dois resumos e faça o que se segue.

- 1) Use um marca-texto para marcar as alterações entre a primeira e a segunda versão do resumo.
- 2) Compare e discuta as alterações marcadas por você com as de um colega.
- 3) Selecione uma dessas alterações identificadas na questão anterior e explique o efeito de sentido produzido devido a essa revisão para melhor compreensão do texto.

**Para corrigir:**

Leia o texto abaixo, que apresenta as considerações finais da mesma dissertação citada acima, e reescreva-o, de forma a torná-lo mais claro e conforme os padrões da escrita acadêmica:

## Considerações finais?

Afirmamos que as considerações que apresentamos são algumas das conclusões possíveis desta tarefa de investigar, analisar, compreender as práticas de letramentos agenciadas pelo movimento *hip-hop* e pelos participantes da pesquisa em Ouro Preto – MG, abrindo o caminho para outros pesquisadores debruçarem as suas investigações sobre o coletivo investigado e sobre os demais grupos culturais presentes nas comunidades desta cidade.

Conforme afirmamos nos capítulos 1 e 2 o movimento cultural *hip-hop* e seus ativistas são apontados por Souza (2009) como agentes de letramentos de reexistência. De acordo com essa pesquisadora, nos letramentos de reexistência os jovens assumem novos papéis em suas comunidades, elaborando espaços de sociabilidade juvenil em que a linguagem ocupa papel de destaque na configuração de suas identidades sociais, o que também foi sinalizado nesta pesquisa nos cartazes e informativos analisados no capítulo 4, evidenciando também a forma como as marcas linguísticas presentes nestes textos dizem das subjetividades e da não neutralidade do grupo A Rede.

Na apresentação do cenário investigativo afirmamos que o coletivo que participou desta pesquisa desenvolve em suas comunidades várias práticas educativas: oficinas, palestras, reuniões de formação, mostras culturais, entre outras, o que é reafirmado nos materiais textuais analisados. No processo de planejamento, de produção e de divulgação dessas atividades os ativistas se apropriam de novos espaços e de diversificados processos de leitura e escrita (letramento) de acordo com a demanda cultural deles. Essas práticas e processos apontam que existem letramentos de sucesso em vários espaços sociais e indicam que a escola pode se apropriar desse conhecimento para a construção/reelaboração de prática de letramento escolar em consonância com as identidades de seus alunos, aumentando a possibilidade de sucesso deles nesse ambiente de aprendizagem formal, principalmente no que tange ao sucesso e permanência nessa instituição por parte dos alunos das camadas populares, os quais nem sempre encontram na escola a valorização das suas linguagens e culturas.

Conforme afirmamos nesta pesquisa, os jovens deste coletivo estabelecem diálogos com o movimento negro, desenvolvendo atividades em parceria com o Fórum da Igualdade Racial de Ouro Preto. Entendemos que esse diálogo pode se estender às escolas presentes em Ouro Preto, não só na ampliação do currículo, mas também como



local de esses jovens se inserirem para falar da formação educativa presente neste movimento cultural, formando também outros atores sociais.

Outro diálogo que pode ser estabelecido com a escola e o currículo diz respeito à forma como esses jovens lançam mão dos multiletramentos para se formarem, se informarem e formarem outros sujeitos. Conforme percebemos nas entrevistas, a relação que os participantes estabelecem com as mídias digitais está muito atrelada à música e a arte que produzem. Eles usam o *ciberespaço* para se informarem sobre o cenário do *hip-hop* nacional, para a divulgação dos cartazes e dos informativos, para a compra de livros, para se comunicarem com outros grupos, estabelecendo formas variadas de autoformação. Essa busca por conhecimento e por outros espaços de leitura e escrita por parte dos jovens, interpela a escola a cada vez mais se apropriar das mídias digitais, ampliando os modos de ler e de escrever na sala de aula, mostrando-se dinâmica e colaborativa, estimulando os discentes a lançarem mão também na escola de novas estéticas, novas ferramentas e novas linguagens; novas apenas no currículo escolar, porque para os jovens participantes desta pesquisa essas práticas de uso da linguagem, nas quais configuram suas identidades sociais e raciais, já é de domínio estabelecido.

Alguns dos integrantes deste grupo afirmaram que, estar envolvido no movimento *hip-hop* lhes proporciona o contato com a escrita de forma concreta, socializando esses usos nos espaços em que circulam. Como exemplo eles citaram a elaboração das letras de *rap*. O processo de escrita das músicas, de acordo com eles, demanda desses jovens a busca por conhecimento sobre os seus antepassados de matriz africana, incentiva-os também a realizarem a leitura de textos diversos: jornais, revistas de *rap*, artigos e livros, entre outros, em busca de informação sobre a história do Brasil e do *rap*. Essas práticas situam o *hip-hop* e seus ativistas como agentes de letramento em suas comunidades e também fora delas, visto que esses artistas circulam com suas músicas e suas artes em vários espaços da cidade de Ouro Preto e também em outras cidades, participando de eventos e mostras culturais.

Os dados e análises resultantes desta pesquisa apresentam alguns aspectos do rico universo da cultura *hip-hop* presente em Ouro Preto, mas afirmamos a necessidade de outras pesquisas evidenciando os demais espaços de letramentos proporcionados pela cultura *hip-hop* ouro-pretana. Seria interessante investigar também os grafites produzidos por esses jovens, algumas letras de *rap*, o programa de rádio intitulado Fala Favela, entre outros. Estamos afirmando que por mais rica que tenha sido esta pesquisa necessitamos de outros estudos, evidenciando outros gêneros, visto que não teríamos

como abranger com uma investigação apenas todas as práticas e eventos de letramentos agenciados pelo grupo e por seus participantes em suas comunidades e em demais espaços.

Refletindo a cerca da formação de professores, esta pesquisa sinaliza a importância de investigações nas escolas desta região, a fim de compreender a concepção dos educadores a respeito dessas práticas de letramentos. Os professores conhecem esses artefatos culturais produzidos por seus alunos? Eles compreendem a batalha discursiva presente nas letras de *rap*? Como a oralidade é trabalhada em sala de aula? Os textos produzidos no movimento são valorizados pela escola? Quais atividades os educadores propõem para inserir os multiletramentos em sala de aula? Já trabalham com essa perspectiva cultural do ensino?

Os dados analisados nesta pesquisa e a incursão dos pesquisadores em campo evidenciam que o grupo cultural investigado desenvolve em seu bojo práticas de letramentos multimodais e de reexistência, propiciando nas comunidades a afirmação das culturas que a constituiu, mostrando que os jovens do grupo criam estratégias de mobilidade social e cultural em Ouro Preto, MG. Os dados analisados mostram também que essa juventude escreve e escreve bem, lançam mão dos fatores de textualidade para convencer os seus leitores e criar os múltiplos sentidos de seus textos, usando a linguagem de forma intencional e para fins específicos, fazendo-se serem notados por meio das artes e das culturas que os constitui e que são constituídas por eles.

Refleta e responda:

- 1) Você costuma fazer a revisão e/ou a reescrita dos textos que escreve? Que diferenças e semelhanças você vê entre esses dois processos: revisão e reescrita?
- 2) Que vantagens você percebeu a partir da reescrita do texto?
- 3) Quais foram as estratégias usadas por você para sinalizar possíveis alterações no texto acima?

### **O Material abaixo foi retirado do trabalho:**

PEREIRA, Fernanda Rohlfs. *O PNBE nas UMEIs de Belo Horizonte: literatura infantil distribuída, literatura incluída?* (Monografia). Faculdade de Educação da UFMG, Belo Horizonte: 2010.

Neste trecho, a então graduanda Fernanda Rohlfs Pereira apresenta um gráfico relativo à sua pesquisa e, em seguida, o interpreta. Na

sequência, faz uma citação e procura relacioná-la com o seu trabalho. Analise esse excerto do trabalho, observando a pertinência da interpretação do gráfico e a citação da frase.

Independente do molde de construção, perguntamos para os coordenadores, diretores ou supervisores se existia biblioteca em sua UMEI de atuação. O resultado obtido é apresentado a seguir:

#### Gráfico 4

(Remetemos o leitor para a página 39 do trabalho disponível em:  
<<http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/files/uploads/O%20PNBE%20NAS%20UMEIS%20D%20BELO%20HORIZONTE-Fernanda%20RohlfS-2010.pdf>>.  
Acesso em: 13 dez. 2016.

Fonte: Gráfico construído a partir de informações obtidas através da aplicação do questionário.

Observando o resultado obtido e avaliando o que propunham as resoluções para a criação das UMEIs, a grande discrepância nas porcentagens não é nenhuma surpresa, ou seja, a maior parte das UMEIs, 32 num total de 40, não possuem biblioteca. Apesar de saber que a maioria das UMEIs não foi projetada com bibliotecas, esperávamos que mais espaços adaptados de leitura tivessem sido criados dentro das instituições, porém, isso foi feito em apenas 5 delas. Esse dado revela que muito ainda deve ser feito para se ter o espaço da biblioteca valorizado dentro de instituições escolares, até o ponto em que os envolvidos percebam o quanto ele é fundamental para os alunos em formação. Aproveitamos esse resultado da pesquisa para citar a frase de Antônio Viñao Frago, que diz: “Espaço escolar não é apenas um cenário onde se desenvolve a educação, mas sim, uma forma silenciosa de ensino” (2002, p. 19). A biblioteca tem essa função de formar silenciosamente, na medida em que seu ambiente por si só cria uma atmosfera de curiosidade, fantasia e imaginação. Ao expor livros em prateleiras, com capas coloridas, ilustrações inusitadas, títulos divertidos ou também instigantes, além de almofadas no chão e mesas para a leitura, criará um ambiente propício e convidativo para as crianças. Fora o ambiente em si, se esse espaço for usado para socialização das crianças, contação de histórias, teatro de fantoches, uso de fantasias, rodas de leitura, maiores serão os ganhos, dos professores e alunos. (PEREIRA, 2010, p. 39-40)

A seguir, retomamos o resumo do trabalho de Pereira, 2010. Leia o resumo e procure responder às perguntas.

## RESUMO

O presente estudo monográfico teve como objetivo investigar se a política de distribuição de livros de literatura, feita através do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), está sendo efetiva para as bibliotecas escolares das Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEIs) de Belo Horizonte. Verificamos também se os espaços de leitura presentes nas UMEIs favorecem o uso e a fruição na leitura dessas obras. Nessa perspectiva, foi feito um levantamento das condições de distribuição, acesso e conhecimento do PNBE por parte de professores e profissionais, bem como da adequação e dos usos das bibliotecas como espaço de leitura nas UMEIs. Foram enfocadas as edições do PNBE 2008 e 2010, que selecionaram acervos para a Educação Infantil. Para realização desta pesquisa, foi feito um estudo quantitativo através da aplicação de questionários em 74% das UMEIs de Belo Horizonte que foram respondidos por professores e coordenadores/diretores das UMEIs. Dentre outras conclusões, foi possível constatar que o PNBE é bastante falho no quesito divulgação, o que implica o não recebimento dos acervos do PNBE na grande maioria das UMEIs. A fim de contextualizar a pesquisa, foi apresentado um breve histórico do PNBE e suas principais características e objetivos. Em relação à Educação Infantil, foram feitas discussões sobre as principais leis que, de alguma forma, favorecem esse segmento da educação e sobre a importância da literatura para as crianças e para os espaços escolares.

Palavras Chave: Literatura Infantil, PNBE, UMEI's

- a) Qual é a justificativa do trabalho e quais são seus objetivos?
- b) É possível reconhecer os referenciais teóricos que fundamentam a pesquisa?
- c) Como foram coletados e analisados os dados?

Observe cada um dos gráficos abaixo e, na sequência, escreva um parágrafo para cada um deles, interpretando-o.

Gráfico 1: Formação Profissional

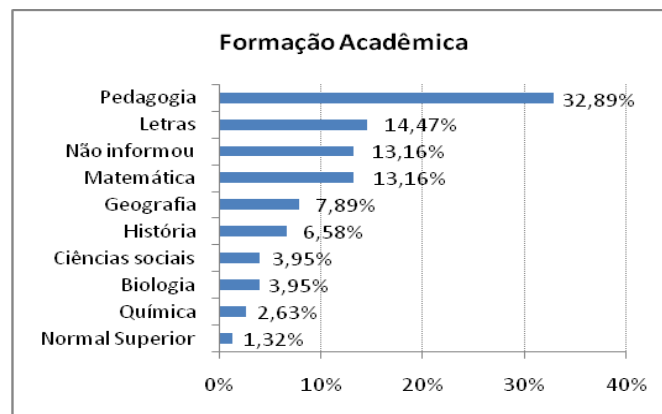


Gráfico 2: Universo de leitura dos gestores

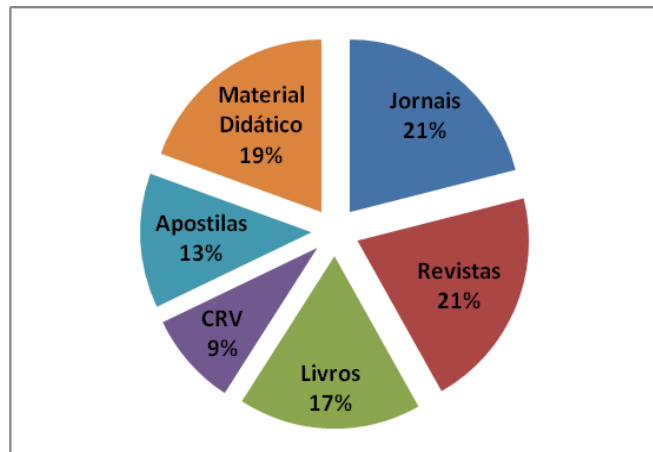
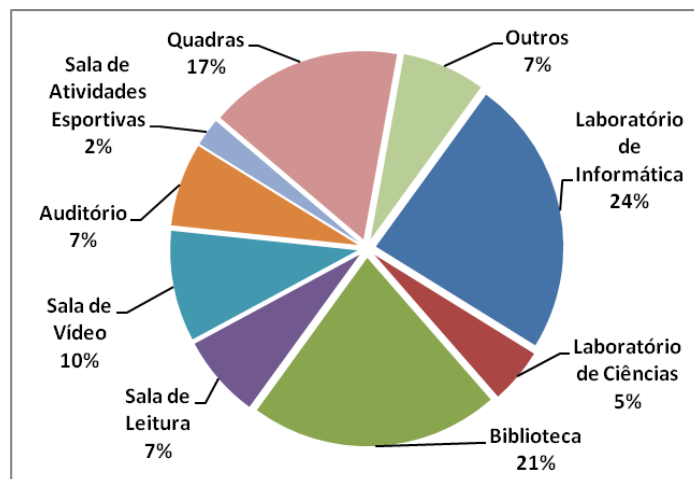


Gráfico 3: Condições materiais das escolas



### Seção 3

Escrevendo mais e melhor

Reproduzimos abaixo dois artigos que tratam do letramento acadêmico. Já pedimos, na Seção 1, que o primeiro artigo fosse lido inspecionalmente. Reveja esses exercícios na Seção 1. Faça, agora, a leitura inspeccional do artigo de Marinho (2010).

Para fazer uma leitura inspeccional, anote numa folha à parte os seguintes elementos do texto:

Título

Subtítulo

Títulos das diferentes seções

Observe atentamente a estrutura do texto. Veja como ele é composto. Isso é muito importante para a compreensão e avaliação global do texto.

Dessa forma, depois de fazer a leitura linear de todo o texto, você poderá tentar averiguar se:

- 1) O resumo corresponde ao que está no artigo;
- 2) O autor do texto conseguiu cumprir os objetivos propostos;
- 3) O artigo expressa claramente seus referenciais teóricos;
- 4) O artigo expressa a metodologia de coleta e análise dos dados;
- 5) Os dados estão devidamente apresentados e analisados;
- 6) O autor apresenta conclusões coerentes com o trabalho desenvolvido;
- 7) As referências bibliográficas estão completas e de acordo com o artigo lido.

Assim, o leitor terá percorrido todo um trajeto, do fichamento a uma resenha, posicionando-se criticamente com relação ao texto lido.

## **A ESCRITA NA UNIVERSIDADE**

Raquel Salek FIAD  
Instituto de Estudos da Linguagem  
Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) / Pesquisador CNPq  
(Processo 306961/2009-1)

### RESUMO

Este trabalho situa-se na discussão sobre escrita escolar e tem como objetivo principal observar, com base em discussões recentes sobre letramento acadêmico feitas por estudiosos dos Novos Estudos do Letramento, o que estudantes universitários dizem sobre suas escritas, mais especificamente, como suas escritas são vistas em confronto com o que é esperado no contexto acadêmico.

### ABSTRACT

Based on some concepts from New Literacy Studies, in this paper I intend to confront how students evaluate their writings in confront with what is expected in the academic context.

### PALAVRAS-CHAVE

Ensino-aprendizagem da escrita. Letramento acadêmico. Prática do mistério.

### KEY-WORDS

Academic Literacy. Mystery practice. Writing teaching and learning.

### **Introdução**

Os estudos sobre escrita de crianças e jovens, especialmente no contexto brasileiro, com base em teorias linguísticas, começaram a ser feitos no fim da década de 70. Até então, a prioridade das análises linguísticas era a modalidade oral da língua, o que se justificava dada a constituição dessa disciplina em sua relação com outras disciplinas que estudam a linguagem, como a filologia e a literatura.

A redação escolar começou a se tornar um objeto de estudo digno de pesquisas acadêmicas na segunda metade da década de 70, quando passou a ser parte de alguns exames vestibulares. Como aponta PIETRI (2007), esses primeiros estudos que tomam como corpus de análise redações de vestibular, foram patrocinados pela Fundação Carlos Chagas, que os financiou e publicou em seus Cadernos de Pesquisa, contando, obviamente, com a competência de pesquisadores que puderam realizá-los nesse momento.



Ainda de acordo com PIETRI (2007), nesses estudos está presente uma relação polêmica entre os estudos linguísticos de base mais gramatical e tradicional e os estudos que assumem uma perspectiva da Linguística. Nas décadas seguintes, como era de se esperar, a perspectiva da Linguística será dominante, trazendo à cena diferentes perspectivas teóricas que vão permitir uma gama variada de análises de escritas escolares.

Para este texto, é interessante destacar o início do interesse pela escrita escolar como objeto legítimo de análise no contexto acadêmico e os rumos que esse interesse foi tomando nas décadas seguintes, até chegar às discussões atuais que envolvem o que tem sido denominado 'letramento acadêmico'.

Se a preocupação inicial dos estudos foram os textos escritos por vestibulandos e por estudantes recém entrados na universidade (são exemplos significativos desse momento as pesquisas de PÉCORA, 1983 e GRAÇA VAL, 1991), os textos de crianças no início da aquisição da escrita e nos anos escolares seguintes também logo começaram a ser objeto de estudo. Muito resumidamente – já que não é objetivo deste texto fazer um levantamento da produção acadêmica sobre escrita escolar – pode-se dizer que, a partir da década de 80, a pesquisa sobre a escrita escolar produzida em diferentes níveis de ensino foi sendo realizada com base em teorias linguísticas, principalmente aquelas do texto e do discurso e formaram um campo de estudos consolidado no contexto acadêmico brasileiro.

Às teorias linguísticas vieram, mais recentemente, somar-se as teorias sobre letramento, que despontaram no Brasil nos anos 90 e que vêm sendo retomadas e reformuladas seguidamente. Considerando que os estudos sobre escrita escolar atualmente são fortemente embasados em teorias do gênero (seja discursivo, seja textual), o que se pode observar é uma aproximação entre essas teorias e os estudos sobre letramento.

Foi nesse contexto que a proposta de uma mesa-redonda no VI Congresso Internacional da ABRALIN surgiu, com a intenção de oportunizar a apresentação de análises sobre a escrita em contexto escolar/acadêmico, com base principalmente em teorias sobre gênero do discurso e letramento.

## **1. Questões iniciais**

Este trabalho situa-se na discussão sobre escrita escolar esboçada acima e tem como objetivo principal observar, com base em discussões recentes sobre letramento acadêmico feitas por estudiosos dos Novos Estudos do Letramento, o que estudantes universitários dizem sobre suas escritas, mais especificamente, como suas escritas são vistas em confronto com o que é esperado no contexto acadêmico.

Retomando a discussão iniciada nos anos 80 sobre escrita de estudantes universitários, acredito que é possível dizer que, naquele

momento, já havia uma preocupação em entender os problemas e as dificuldades presentes nas escritas produzidas por estudantes que, em princípio, já tinham cursado ao menos onze anos de escolaridade, em que as aulas de língua portuguesa eram obrigatórias. Esse era o espanto que gerou as pesquisas: o que acontecia que os estudantes chegavam à universidade “sem saber escrever”?

Se a pergunta podia ser essa naquele momento, hoje não pode mais ser a mesma. Não é mais possível dizer que os estudantes não sabem escrever, de modo genérico e absoluto.

Se, antes, era possível ver o desempenho na escrita como habilidades individuais de ler e escrever, adquiridas principalmente na escola, hoje é necessário situar qualquer prática envolvendo a leitura e a escrita em um contexto sócio-histórico-cultural específico. Olhar para as habilidades individuais reforça dicotomias conhecidas: alfabetizados X analfabetos; letrados X iletrados e não considera outros tipos de letramento, principalmente aqueles que acontecem fora do contexto escolar.

Neste trabalho, ao tomar o conceito de letramento como a relação de uso que um indivíduo ou uma comunidade estabelece com a escrita, recuso o discurso da crise. Contrariamente ao que dizem muitos professores universitários em relação à escrita de seus alunos, entendo que esses estudantes são letrados e, muito provavelmente, não se engajaram ainda nas práticas letradas esperadas no contexto acadêmico.

Analisar o que os estudantes escrevem sobre suas escritas é um modo de penetrar nessas outras práticas de escrita que estão em conflito com as práticas do letramento acadêmico, nesse momento de entrada na universidade. Para isso, retomo textos produzidos por estudantes do primeiro semestre do curso de Letras do Instituto de Estudos da Linguagem/Unicamp, na disciplina Prática de leitura e produção de textos, por mim ministrada no início da década de 90. Essa disciplina era oferecida obrigatoriamente aos estudantes calouros, com o intuito de lhes ensinar a escrita acadêmica, que era esperada nas diferentes disciplinas do currículo.

Como docente dessa disciplina algumas vezes, coletei boa parte do material produzido por esses estudantes. Na época em que os textos foram escritos – décadas de 80 e 90 – a intenção da disciplina era ensinar aos alunos gêneros que deveriam produzir na universidade, como resenhas, relatórios, projetos de pesquisa, ensaios. No final dos anos 90, essa disciplina foi eliminada do currículo do curso de Letras, já com base na crença de que os alunos que entravam na universidade dominavam alguns gêneros do discurso e que o ensino dos gêneros acadêmicos deveria acontecer em situações de escrita no interior das diferentes disciplinas do currículo.

Dentre os textos produzidos pelos alunos no ano de 1991, selecionei o último texto escrito na disciplina, quando foi pedido aos alunos que escrevessem sobre a disciplina. Nesses textos, os alunos

tiveram a oportunidade de refletirem sobre a escrita que foi realizada durante o semestre.

Com as reflexões atuais sobre letramento acadêmico trazidos no interior dos Novos Estudos do Letramento, retomo os textos produzidos há 20 anos, tentando fazer uma aproximação entre as reflexões feitas pelos alunos e as reflexões desses autores que têm discutido o ensino da escrita no contexto acadêmico considerando os alunos como sujeitos letrados e iniciantes em práticas letradas até então desconhecidas.

Antes de discutir os textos apresento alguns pressupostos dos Novos Estudos do Letramento, nos quais está baseada a discussão feita.

## **2. Os novos estudos do letramento**

Nesta seção, serão apresentadas sucintamente algumas concepções: o conceito de letramento no interior dos Novos estudos do letramento; o conceito de letramento acadêmico; o conceito de 'prática do mistério'.

Os estudiosos do letramento que integram a área dos Novos Estudos do Letramento (STREET 1984, 2003; BARTON 1994; GEE 1996), propõem que as práticas de letramento, como práticas sociais que são têm caráter situado, ou seja, têm significados específicos em diferentes instituições e grupos sociais. Desse modo, assumindo que as práticas de uso da escrita são diferentes, é possível assumir que existem múltiplos letramentos, a depender das esferas e grupos sociais: escolar, religioso, familiar etc.

Nesse contexto, é possível falar em letramento acadêmico: assume-se que há usos específicos da escrita no contexto acadêmico, usos que diferem de outros contextos, inclusive de outros contextos de ensino. Embora alguns estudiosos entendam o conceito de letramento acadêmico compreendendo todo contexto onde há práticas formais de escolarização (por exemplo, FISCHER, 2008), prefiro considerar letramento acadêmico como restrito ao contexto universitário, embora saiba que há práticas de letramento comuns a todos os contextos escolares, sejam da educação básica até a universidade.

Boa parte das pesquisas sobre letramento acadêmico surge a partir da observação das escritas de estudantes oriundos de diferentes classes sociais e etnias. Ao entrarem na universidade, os estudantes são requisitados a escreverem diferentes gêneros, com os quais não estão familiarizados em suas práticas de escrita em outros contextos (inclusive escolar) e são mal avaliados por seus professores. Na verdade, como apontam autores (LEA e STREET, 1998; JONES, TURNER e STREET, 1999) começam a ficar visíveis os conflitos entre o que os professores esperam das escritas e o que os alunos escrevem. Ou seja, não há uma correspondência entre o letramento do estudante e o letramento que lhe é exigido na universidade. Mais ainda: nesse contexto, em que geralmente não são reconhecidos diferentes letramentos (nesse caso, os dos alunos e o da universidade), os letramentos dos alunos não são

reconhecidos e os alunos são vistos como sujeitos iletrados pela universidade.

No artigo *Whose "Common Sense"? Essayist literacy and the institutional practice of mystery*, (LILLIS, 1999), a autora critica a crença de que as convenções que regulam a escrita acadêmica são transparentes para quem faz parte da comunidade acadêmica e para quem intenta entrar nela. Argumenta que, pelo contrário, as convenções da escrita acadêmica não são tão transparentes, elas fazem parte daquilo que chama de prática institucional do mistério.

Segundo LILLIS (1999), nessa prática, não são explicitadas ao aluno as convenções de escrita que regem especialmente os gêneros da esfera acadêmica pois o professor parte do princípio de que os estudantes já as conhecem. Na verdade, há a negação do aluno real com o qual o professor está lidando, ao não reconhecê-lo como é, há a negação da voz do aluno no processo de ensino-aprendizagem e há a negação ao estudante das convenções que regem a escrita acadêmica. Os professores esperam que os alunos saibam essas convenções que não lhes são explicitadas.

No entanto, segundo essa autora, não é suficiente explicitar como o gênero acadêmico se organiza linguisticamente, o que, muitas vezes é feito sem que se alcancem os resultados desejados. É preciso mais: precisam ficar claros os motivos pelos quais algumas práticas são privilegiadas no domínio acadêmico em detrimento de outras, qual significado determinada prática de letramento tem nesse domínio, o que significa justificar e argumentar de acordo com as convenções escriturais da academia, entre outros fatores.

### **3. Conflitos: como eu escrevia e como devo escrever**

Ao reler os textos escritos pelos estudantes em 1991, já em contato com as discussões dos Novos Estudos do Letramento, reconheci, nas escritas, remissões a reflexões feitas sobre a própria escrita, destacando-se reflexões sobre dois momentos: a escrita antes da disciplina e a escrita depois da disciplina. Esses dois momentos trazem à tona, em uma reflexão à luz do conceito da prática do mistério, os conflitos existentes entre a escrita que produziam e a que era esperada pela universidade.

Para mostrar isso nos textos, inicio com um texto completo para, em seguida, destacar trechos de textos de diferentes alunos. A identidade dos alunos está suprimida em todos os casos, pois não é relevante para a análise. Basta sabermos que são estudantes calouros em Letras.

Como procedimento de análise, destaco os momentos do texto em que ficam visíveis as oposições expressas pelo autor entre um "antes" e um "depois". Os itálicos foram acrescentados por mim, como forma de destaque. Vejamos o texto:

(1) Escrever realmente é prática. Escrita é um processo que deve sempre ser trabalhado.

Para mim foi muito bom o curso, pois quanto mais escrevemos, descobrimos que precisamos aprender mais. *Foi muito interessante* trabalhar com textos reescritos, organizando as ideias de uma forma diferente.

*Foi também muito bom* trabalhar com textos polêmicos, a partir deles trabalhar com resumos, aprender a reestruturá-los e entrar em contato com resenhas, coisas que não são enfocadas no segundo grau.

O curso também *foi muito válido* em termos de discussão, pois discutindo-se há o enriquecimento do trabalho escrito. O espírito crítico também aparece mais e temos condições de redigir de uma forma mais consciente.

Também foi percebido, através do curso, como é difícil captar ideias de outras pessoas e argumentar, fazendo com que esse argumento seja sólido, sem deixar a desejar. *Foi muito válido* trabalhar em equipe, submeter os textos escritos a opiniões de outras pessoas que usavam alguns critérios de avaliação.

Uma coisa que *passsei a me preocupar* ao participar do curso foi a atenção voltada para o leitor, isto é, escrever alguma coisa sabendo que haverá alguém interessado em ler e entender aquilo que está redigido.

De alguma forma creio que este curso me ajudou e *abriu meus olhos* para uma série de coisas que antes passavam despercebidas. Creio que houve *uma mudança bem mais séria* em minha escrita e *uma preocupação bem maior* que antes, no sentido de transmitir a terceiros com maiores detalhes o que para mim era óbvio e inteligível.

Nesse texto, destaco, inicialmente, expressões como *foi muito interessante*, *foi muito bom*, *foi muito válido*, que indiciam uma avaliação positiva de algumas práticas desenvolvidas na disciplina. Essas expressões introduzem práticas que, supostamente, não eram conhecidas pelo estudante ou que, ao menos, não eram frequentes em contextos anteriores de escrita, como a escola. Práticas como 'reescrever', 'tratar de temas polêmicos', 'discutir', 'ter espírito crítico', 'trabalhar em equipe', parecem ter sido introduzidas no letramento acadêmico.

Outro conjunto de expressões indicia uma mudança explicitada pelo estudante ao comparar o antes e o depois: 'passsei a me preocupar', 'abriu meus olhos', 'houve uma mudança bem mais séria', 'uma preocupação bem maior'. Neste trecho, talvez a mudança mais significativa tenha sido a consciência de que escreve para um leitor e que é importante levar isso em conta durante sua escrita, algo que parece ter sido despercebido antes.

Também vale destacar a menção explícita, pelo estudante, a gêneros da esfera acadêmica, que não faziam parte de suas práticas

de escrita no segundo grau: *trabalhar com resumos, aprender a reestruturá-los e entrar em contato com resenhas, coisas que não são enfocadas no segundo grau.*

Trechos de textos de outros estudantes trazem reflexões que se aproximam. Uma recorrência é a referência à descoberta sobre a importância do leitor para os textos que escrevem. Vejamos:

(2) A crítica de colegas e observações da professora eram muito valiosas porque nos fez perceber que nem tudo que é claro pra uma pessoa é para a outra. Assim, procuramos maneiras melhores para nos expressar, nos preocupando mais com *a pessoa que vai ler.*

(3) Um texto bem escrito *deve levar em consideração o leitor.* Eu particularmente quando estou escrevendo acabo me envolvendo com o texto e fazendo um texto para mim, com considerações que só a mim dizem respeito.

Muito provavelmente esse é um aspecto não ou pouco explicitado nas práticas de escrita escolares, quando, geralmente, o professor é o único leitor dos textos escritos pelos alunos. Pela recorrência a esse aspecto, podemos supor que deixou de ser implícito e passou a ser explicitado. No entanto, como dito acima, não é suficiente a explicitação: parece que ficou claro, para os alunos, o significado do leitor. Não se trata de aspectos estruturais do texto ou de convenções da escrita de um determinado gênero. Trata-se de uma tomada de consciência sobre as condições de produção da escrita não exclusivamente no contexto acadêmico, mas que passou a ganhar significado nesse contexto.

Em alguns trechos, à necessidade de atenção ao leitor são acrescentadas algumas características da escrita a ser produzida: deve ser uma escrita com 'objetividade', 'clareza', 'organização'. São características bastante genéricas e vagas, que não se aplicam exclusivamente à escrita acadêmica, embora possam estar mais presentes em alguns gêneros dessa esfera, como mencionado por um dos estudantes (*em resumir*):

(4) Os debates realizados em aula, as produções e avaliações feitas em grupo ou individualmente trouxeram até mim uma visão mais objetiva do que é escrever, produzir. Além da arte, é preciso possuir objetividade, clareza de ideias para tornar-se possível um bom entendimento entre leitor e autor.

(5) Este curso está me fazendo *organizar os pensamentos* para escrever. Anteriormente eu dava mais importância ao efeito imediato que o texto me produzia, agora eu vejo que este efeito imediato deve ser trabalhado.

(6) Não consegui escrever com *objetividade* e *clareza* suficientes, e por isso, minhas dificuldades se encontram ainda em resumir.

## Conclusão

A análise desses textos nos mostra que alguns aspectos da escrita produzida na universidade chamam mais a atenção dos estudantes quando passam a refletir sobre essa escrita. A importância a ser dada ao leitor do texto e as mudanças que isso provoca na escrita é um dos aspectos mais presentes nas reflexões dos estudantes. Podemos interpretar que isso deixou de ser um mistério em relação à escrita. Provavelmente era um aspecto sobre o qual os estudantes não tinham sido levados a refletir em suas escritas escolares antes da entrada na universidade. Provavelmente foi um aspecto tematizado nas avaliações feitas pelo professor sobre as escritas dos estudantes, discutido em classe. Também seu destaque se deve aos gêneros que passaram a ser escritos, como resumos e resenhas, diferentemente de gêneros escolares como a dissertação, produzidos anteriormente. Outro ponto a ser destacado das reflexões dos estudantes é a referência a aspectos como 'organização' e 'clareza', que parece continuarem tão vagos e genéricos como sempre são tratados no ensino da escrita.

Finalmente, fica a suspeita de que nem todos os mistérios na prática da escrita podem deixar de existir. Se, por um lado, é um caminho a ser perseguido nas práticas de ensino da escrita, por outro, é algo inatingível.

## Referências

BARTON, D. Literacy: an introduction to the ecology of written language. London. Blackwell, 1994.

FISCHER, A. Letramento acadêmico: uma perspectiva portuguesa. Revista Acta Scientiarum. Language and Culture. Maringá. jul./dez., v. 30, n.2, p. 177-187, 2008.

GEE, J. P. Social linguistics and literacies: ideology in discourses. 2ed. London/ Philadelphia. The Farmer Press, 1996.

GRAÇA VAL, M. Redação e textualidade. São Paulo:SP. Livraria Martins Fontes Editora Ltda., 1991.

JONES, C.; TURNER, J.; STREET, B. (orgs.). Students writing in the university: cultural and epistemological issues. Amsterdam. John Benjamins, 1999.

LEA, M.R.; STREET, B. Student writing in higher education: an academic literacies approach. Studies in Higher Education. London. June, v. 23, n. 2, p. 157-16, 1998.

Disponível em:

<<http://revistas.ufpr.br/%20abralin/article/viewFile/32436/20585>>

Acesso em: 16 nov. 2016.

## Artigo 2

### **A escrita nas práticas de letramento acadêmico** ***Writing in academic literacy practices***

Marildes Marinho

Universidade Federal de Minas Gerais

RESUMO: São inúmeros os trabalhos sobre o ensino-aprendizagem da escrita no ensino fundamental e médio. No entanto, a escrita acadêmica ainda não tem recebido a merecida atenção, no Brasil. Serão analisados aqui alguns elementos próprios das condições de produção de escrita de alunos de um curso de graduação. A concepção bakhtiniana, para a qual o domínio de um gênero é um comportamento social, articulada com uma abordagem etnográfica, delinea o referencial teórico-metodológico principal. Abordar o texto etnograficamente significa tratá-lo como um traço ou um elemento de uma situação social, que inclui igualmente os valores, regras, significados e atitudes, assim como modelos de comportamento dos participantes da interação. Conclui-se que o envolvimento da universidade com o ensino-aprendizagem da escrita acadêmica demanda pesquisas sobre habilidades e competências linguísticas e também sobre fundamentos e estratégias que permitam refazer princípios e crenças que têm levado nossos alunos a uma relação "tímida", "deficiente", "inadequada" e tensa com as práticas acadêmicas letradas.

PALAVRAS CHAVE: Letramento acadêmico; escrita; etnografia.

ABSTRACT: There are several researches about the process of teaching and learning writing in basic education. However, in Brazil academic writing hasn't received the deserved attention yet. In this article, some elements that are intrinsic to the written production conditions of students in undergraduate course offered by one university will be analysed. Bakhtin's conception, in which the control of a genre is seen as a social behavior, associated with an ethnographic approach, constitute the main theoretical reference to this study. Approaching the text ethnographically means to treat it as a feature or as an element from a social situation, which includes the values, the rules, the meanings, the attitudes, as well as the models of behavior of the participants that take part in the interaction. The conclusion is that the



commitment of the university with teaching and learning academic writing requires researches about the linguistic skills and competences, and also about the foundations and strategies that allow us to rebuild the principles and beliefs that have contributed to the construction of students' relation with academic literacy practices often considered 'shy', 'deficient', 'inadequate', and 'tense'.

KEYWORDS: Academic literacies; writing; teaching and learning

## **Apresentação**

Lembro-me de um professor, do primeiro período, que sempre dizia que nós não precisávamos necessariamente concordar em tudo com o autor que lemos e que o nosso papel era questionar aquilo que estava escrito. Desde então acredito que tenho um sério problema, pois não consegui discordar, até hoje, de nenhum autor que li.

(Depoimento de uma aluna de graduação, 2008)

O interesse principal deste trabalho é discutir as relações de alunos com a escrita em cursos de graduação ou com as práticas acadêmicas de letramento. As constantes queixas de professores universitários (e dos próprios alunos) de que os alunos têm dificuldade na leitura e na produção de textos acadêmicos nos alertam para a necessidade de transformar essas queixas em propostas de ensino e de pesquisa. Buscando, então, articular ensino e pesquisa, interessa-me, mais especificamente, analisar práticas acadêmicas em contextos de formação de professores, mais especificamente na formação inicial do curso de Pedagogia.

As considerações aqui apresentadas se apoiam também em projetos de ensino e de pesquisa, envolvendo a leitura e a escrita, em cursos de formação inicial (graduação) e continuada de professores, de pós-graduação, mais especificamente, na disciplina de Leitura e Produção de Gêneros Acadêmicos em Educação – criada em 2004, em currículos de graduação e de pós-graduação. O propósito central desses projetos envolve o trabalho com uma diversidade de gêneros discursivos. Um deles é a produção de textos memorialísticos como estratégia de formação e de pesquisa. (Ver MARINHO, 2004; MARTINS, 2005; MARINHO; MACHADO; COELHO; GOMES, 2009)

Uma pergunta destinada às instituições acadêmicas de formação de professores pode ser o início de uma resposta a essas queixas: como instituir, nos cursos de formação docente, práticas de escrita, que possam funcionar, simultaneamente, como estratégia de formação e de pesquisa para se compreender as condições de formação do professor, supondo que ele deva se inserir cada vez mais em práticas de escrita e também capacitar e mediar seus alunos nos processos de inserção nessas práticas?

Se muitos trabalhos já se interrogaram sobre as estratégias e disposições leitoras do professor, parece razoável que nos interessemos também por uma outra interface da relação com a escrita, o lugar de autoria na interação com textos escritos: o que, para que e como se escreve nos cursos de formação? Quais são as disposições dos professores formadores e dos alunos-professores nas relações mediadas pela escrita nesses contextos? Como instituir gêneros e estratégias que possibilitem constituir lugares de autoria para os alunos (futuros professores)? O que podem nos revelar os textos produzidos nessas circunstâncias de enunciação? Essas perguntas têm subjacentes pressupostos, sustentados por uma concepção enunciativa da linguagem que, numa combinação com uma perspectiva etnográfica de investigação, desejam compreender os gêneros como um comportamento social.

Orientado por essas perguntas, este artigo está organizado em três momentos. Na segunda e na terceira seções, contextualiza-se a temática, com a identificação de alguns pressupostos que têm orientado um certo modo de pensar e de observar a relação dos estudantes universitários com a escrita acadêmica. Em seguida – na quarta seção – são levantados alguns argumentos para reivindicar a necessidade de se pesquisar a relação dos professores com a escrita no desempenho da sua profissão docente. Algumas possibilidades teórico-metodológicas de abordagem do gênero acadêmico são indicadas na quinta seção, entre elas a etnografia, que é a escolha aqui adotada. Nessa perspectiva, o leitor encontrará, na sexta e na sétima seções, a análise de um evento de letramento acadêmico, que ocorre em uma sala de aula, em que os alunos são orientados a produzir uma resenha. O artigo sugere a necessidade de se desconstruir a concepção de um gênero cristalizado nas salas de aula das universidades, o “trabalho”, por acreditar que as concepções de texto e de discurso subjacentes ao “trabalho” das disciplinas do currículo de graduação tendem a transformar a escrita dos estudantes de graduação em um modelo engessado de texto escolar. Sob essa concepção, as estratégias enunciativas desses textos poderão não corresponder nem às formas composicionais, nem ao estilo e nem às diversas funções e possibilidades que o domínio discursivo das ciências humanas propiciam. Para concluir, enfatiza-se a relevância de uma descrição etnográfica dos usos da escrita nos cursos de graduação, assim como a importância de que sejam atribuídas funções sócio-comunicativas à produção de textos que, de fato, permitam aos alunos desenvolver suas habilidades de escrita, assim como usufruir dela como um meio de aprender e de construir conhecimento.

### **A experiência como um fator determinante do aprendizado de um gênero discursivo**

São inúmeros os trabalhos que discutem o ensino-aprendizado da leitura e da escrita no ensino fundamental e médio, no Brasil. Ao contrário, a escrita acadêmica não tem recebido a merecida atenção na universidade, seja do ponto de vista do ensino, seja como objeto de pesquisa. Em universidades estrangeiras, são muitas as publicações voltadas para o ensino e a pesquisa sobre a leitura e a escrita nos cursos de graduação e de pós-graduação, enquanto aqui essa produção ainda é tímida. Kavakama (2001) lembra que as universidades brasileiras tiveram grande influência do modelo americano de universidade, mas não herdaram desse modelo a prática de pesquisa e ensino da escrita que lhes garante a produção e a circulação do conhecimento.

Uma das prováveis justificativas para essa lacuna pode ser a crença (subjacente aos discursos de senso comum e aos currículos) no princípio de que se aprende a ler e a escrever (não importa qual seja o gênero) no ensino fundamental e médio. Aos professores universitários, costuma causar estranhamento o fato de encontrar alunos pouco familiarizados com a leitura e a produção de gêneros que sustentam as suas aulas e outros eventos próprios à vida acadêmica. Numa discussão de reforma curricular de um curso de Pedagogia, por exemplo, quando foi criada uma disciplina sobre Leitura e Produção de Gêneros Acadêmicos, alguns professores, inicialmente, questionaram a importância dessa disciplina, por considerarem que o aluno aprovado no vestibular teria sido avaliado nas suas habilidades de leitura e de escrita e, conseqüentemente, estaria apto a ler e a escrever com propriedade e familiaridade os textos acadêmicos.

Sabemos, no entanto, que os gêneros acadêmicos não constituem conteúdo e nem práticas preferenciais nas escolas de ensino fundamental médio. A leitura e a escrita de gêneros de referência na academia – artigos, teses, monografias, dissertações, resenhas acadêmicas, entre outros – são realizadas, de preferência, na universidade, porque é nessa instituição que são produzidos, por necessidades próprias, esses gêneros. Neste trabalho, ao se optar por uma concepção de linguagem e, principalmente, de gênero, tal como formuladas por Bakhtin, 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 do conhecimento em que são constituídos, portanto, quando se inserem nas práticas de escrita universitária. Conseqüentemente, parece necessário incluir esse conteúdo nos currículos e nas pesquisas.

Bakhtin, um nome de referência nos estudos contemporâneos sobre a linguagem, numa perspectiva sócio-cultural enunciativa, nos dá um forte e conhecido argumento para se repensar uma certa maneira com que se lida com as dificuldades de leitura e de escrita dos alunos na universidade: o domínio de um gênero é um comportamento social. Isso significa que é possível ter um bom domínio da língua, mas ser inexperiente na atividade de moldar os gêneros, de administrar a interação, a tomada de turnos, etc. 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. Assegura o autor que “são muitas as pessoas que, dominando magnificamente a língua, sentem-se logo desamparadas em certas esferas da comunicação verbal, precisamente pelo fato de não dominarem, na prática, as formas do gênero de uma dada esfera.” (BAKHTIN, 1997, p. 303). Ele exemplifica ainda com uma situação que pode ser, de maneira invertida, a mesma em que se encontra a maioria de nossos alunos na universidade: “Não é raro o homem que domina perfeitamente a fala numa esfera da comunicação cultural, saber fazer uma explanação, travar uma discussão científica, intervir a respeito de problemas sociais, calar-se ou intervir de uma maneira muito desajeitada numa conversa social” (op. cit., p. 303).

Relembra também Bakhtin que essa dificuldade não se trata de “uma pobreza de vocabulário ou de estilo (numa acepção abstrata)” mas, sim, de uma inexperiência no domínio desses gêneros da conversa social. Embora o autor garanta que, nesses gêneros da conversa social, a composição seja muito simples, a dificuldade do indivíduo encontra-se numa “falta de conhecimento do todo do enunciado que o faz inapto para moldar com facilidade e prontidão a sua fala e determinadas formas estilísticas e composicionais; por inexperiência de tomar a palavra no momento certo, de começar e terminar no tempo correto.” (op. cit., p. 303-4, grifos meus). E onde estariam, pois, as comunidades de práticas do gênero acadêmico, para esses estudantes, senão nas universidades?

É, todavia, compreensível que também os alunos, de maneira involuntária ou inconsciente, compartilhem dessa crença, porque as experiências adquiridas forjaram essas concepções. São várias as situações reveladoras dessa adesão, por exemplo, ao reagirem negativamente quando seus professores, na universidade, avaliam os seus textos e indicam inadequações e o desconhecimento de estratégias discursivas próprias ao texto acadêmico. Isso ocorre principalmente com alunos que foram considerados bem-sucedidos na sua relação com a escrita, durante a sua trajetória escolar prévia.

Sintomático é o caso de uma aluna que declarou ter chorado intensamente por decepção quando recebeu de um professor a sua resenha com correções, sugestões e com uma nota equivalente a setenta por cento dos pontos destinados a essa tarefa. Inicialmente supus que o incômodo dessa aluna se explicasse, como costuma ocorrer, em função da nota, considerada baixa por ela. Mas esse professor dava aos alunos a oportunidade de refazer o texto e, conseqüentemente, ele refazia também a nota. Sugeri, então, a ela que trouxesse a resenha com as intromissões do professor, para tentar compreender o que teria ocorrido. Ao final, ela se convenceu de que, de fato, as sugestões do professor eram muito boas e que a escrita acadêmica é bem diferente daquelas que ela costumava realizar com sucesso na escola quando era adolescente.

Essa situação foi muito rica e esclarecedora para ela e para os colegas que participaram da discussão, pois foi possível avaliar e explicitar vários aspectos relativos ao funcionamento de um gênero discursivo, em particular da resenha acadêmica. Um desses aspectos é o lugar do autor, nessa enunciação. O resenhista ocupa um lugar de autoridade, de alguém que conhece bem o assunto da obra em questão, pois, em geral, quem escreve resenhas críticas são especialistas no assunto, algumas vezes mais experientes do que o próprio autor da obra resenhada. E, ao contrário, esse não é o lugar ocupado por um aluno quando produz uma resenha. No caso envolvendo essa aluna, tratava-se de uma obra de História da Educação, com uma temática nova para ela, que estava, na época do episódio, entrando na universidade. Se somarmos a isso o fato de que na outra ponta dessa interação pela escrita encontra-se um leitor especialista (o professor de História da Educação), podemos supor que essa é, por condição, uma relação tensa para o aluno. O aluno é aprendiz de uma escrita, não tem um lugar legítimo, de autoridade, na maioria dos gêneros que produz. É possível que nós, professores, projetemos nesses textos dos alunos expectativas pouco compatíveis com as suas experiências e conhecimentos sobre esses gêneros.

A validação e a legitimação da leitura crítica de uma obra se sustentam, sobretudo, pelo nome do autor, que traz consigo uma titulação e uma instituição. Isso não quer dizer, obviamente, que essa atividade, muitas vezes fictícia e artificial – pelas próprias condições de produção de alguns textos, em algumas situações escolares - não tenha relevância, na sala de aula. No entanto, mais pertinência e relevância terão se essa artificialidade for diminuída, de maneira que os textos produzidos pelos alunos ganhem uma função social própria, transformando-se em uma estratégia de troca, de partilha e de debate dos próprios textos que escrevem e daqueles que leem.

Outro aspecto decorrente desse lugar do autor, também relacionado ao lugar de autoria foi o atendimento a uma estrutura prototípica. Além de apresentar a obra, de resumir, selecionando aspectos mais relevantes, espera-se que o resenhista avalie, se posicione em relação ao conteúdo do livro. E esse posicionamento precisa ser muito bem argumentado, justificado. Isso quer dizer que a elaboração de uma resenha envolve também um lugar de leitor, que, nesse caso, realiza uma leitura também nova, nos textos, gêneros e nas estratégias. Por isso ler e escrever são atividades complementares, em que apenas se alterna o lugar de proeminência de uma delas, em um determinado momento da atividade de linguagem.

### **Uma relação tensa com os gêneros acadêmicos na universidade**

O depoimento de uma aluna desse curso de Pedagogia exemplifica com perspicácia e intuição essa complexidade e tensão

envolvidas nesse novo universo letrado a que terão acesso esses estudantes:

A entrada na universidade foi, portanto, muito difícil, principalmente em relação à leitura de textos específicos de sociologia, política e psicologia, em que li autores como Marshall Berman, Talcott Parsons, Pierre Bourdieu e Carlos Lerena, sendo este último em espanhol. Possuo grande dificuldade de interpretação de textos acadêmicos, acredito que principalmente pela utilização nesses textos de termos técnicos e vocabulário muito rebuscado. Lembro-me de um professor, do primeiro período, que sempre dizia que nós não precisávamos necessariamente concordar em tudo com autor que lemos e que o nosso papel era questionar aquilo que estava escrito. Desde então acredito que tenho um sério problema, pois não consegui discordar, até hoje, de nenhum autor que li (Depoimento aluna Pedagogia, 2008, grifos meus).

Em primeiro lugar, destaca-se a lista de autores e textos que lhes são apresentados aos quais poderíamos juntar tantos outros, Marx, Bakhtin, Vigotsky, Geertz... Que aluno de ensino médio, por mais treinado que seja no uso da língua, teria facilidade em ler Marshall Berman, Talcott Parsons, Pierre Bourdieu e Carlos Lerena? Em segundo, a leitura desses textos não depende de um conhecimento de “termos técnicos” e de “vocabulário rebuscado”, como supõe a aluna. Depende de muito mais do que isso. O leitor-modelo desses textos são especialistas, pertencentes a uma comunidade de leitores, pessoas que transitam nesse campo de conhecimento, que contam com conhecimentos prévios e estratégias de estabelecer relações interdiscursivas, intertextuais e de situar o texto em relação à obra do autor, ao contexto histórico, ao campo disciplinar, etc. A rede discursiva em que se inserem esses autores e seus leitores contemporâneos exige um laborioso trabalho e um tempo de convivência que atravessa todo o curso de graduação, não tendo um ponto final para aqueles que se aventuram na trajetória acadêmica de mestrado, doutorado e pesquisas.

Logo, como poderia um estudante de graduação discordar de uma autoridade científica de um autor, arremetendo, do seu lado, argumentos de autoridade?

O discurso acadêmico se sustenta por estratégias elaboradas de erudição pouco compreensíveis e usuais para um leigo. Grafton (1998), em *As origens trágicas da erudição: uma história das notas de rodapé*, analisa a complexidade e o poder dos efeitos produzidos por de um dos dispositivos do discurso científico, ou da erudição. O leitor encontrará nessa obra inúmeras situações e metáforas estilhaçantes que descortinam significados pouco visíveis na rotina da produção do discurso erudito, produzido por e para um grupo seletivo, para os pares:

Itália, a nota opera muitas vezes por omissão: o fato mesmo de não citar tal ou tal obra pode revestir a significação polêmica, de uma

damnatio memoriae que o círculo de interessados decodificará imediatamente. (...). Mas o círculo daqueles que sabem ler os silêncios é evidentemente estreito. Ora o autor se dirige de uma parte à pequena comunidade de especialistas entendidos nesse idioma, e de outra parte àquela de historiadores em geral, outros leitores que por acaso lerão a revista... Somente aqueles que assimilaram as chaves do código de citação - um código, com certeza, mutante - saberão pesar essas pesadas ausências. Para os outros, essas mesmas notas serão informativas (17-18. Grifos meus).

Parece importante, então, refletirmos sobre a violência simbólica presente nessas relações acadêmicas de ensino-aprendizagem. Schitine (2003) descreve situações exemplares das representações que professores universitários fazem dos alunos e de suas relações com o texto acadêmico na sala de aula. As brincadeiras, os chistes são sintomas dessa relação, muitas vezes tensa e difícil, tanto para os alunos quanto para os professores:

Às vezes, ironizavam a dificuldade de compreensão dos alunos dos textos propostos: um professor, sentindo que os alunos não estavam entendendo um texto, fez o seguinte comentário: "as leituras possibilitam para alguns saber onde está a fumaça. Ele tenta descobrir o fogo, que está fácil de ser encontrado. Outros não percebem nem onde está o fogo." (Comentário de um professor, em uma aula, na universidade) Às vezes, ironizavam a falta de leitura dos alunos: um professor sempre perguntava por leitura de livros diversos, mas quase sempre os alunos não os tinham lido: "já leram Adão e Eva de Eça de Queiroz? Não? Deveriam ler, mesmo sem figurinha." [...] É preciso ler, para saber, pelo menos, em qual árvore que o ninho está. Descobrir o ninho." (Comentário de um professor, em uma aula, na universidade)

Ainda como desdobramento da crença no domínio da língua como garantia para o domínio do gênero, manifesta-se outro pressuposto: um trabalho de ensino-aprendizagem da escrita acadêmica é uma estratégia compensatória, interessada em oferecer aos alunos, que "têm dificuldades de leitura e de escrita", a oportunidade de recompor lacunas de um processo de escolarização supostamente deficitário, de aprender aquilo que deveriam ter aprendido antes de entrar na universidade. Por meio de estratégias eufemizadoras ou tacitamente naturalizadas, esse é um dos campos onde também se produzem estigmas que afetam nossos alunos, na universidade. Em geral, quando são chamados a refletir sobre a sua relação com a escrita, eles não consideram o fato de ser razoavelmente natural que não tenham um 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. No depoimento abaixo, da mesma aluna citada anteriormente, ela deixa sinais claros de como

pode ser mesmo torturante o aprendizado da escrita, num curso de graduação:

Um curso na área das ciências humanas exige muita produção escrita e escrever um texto de no mínimo dez páginas, como é muitas vezes pedido a nós, é uma grande tortura. Geralmente necessito de aproximadamente duas horas para começar a redigir um texto, talvez esse seja o meu principal problema, acredito que meu vocabulário também não seja suficientemente rico para redigir textos acadêmicos. Além disso, todas as vezes que escrevo um texto, penso que posso aperfeiçoá-lo, mas na maioria das vezes acabo me atrapalhando, perco muito tempo e ao fim de um processo não consigo fazer modificações positivas. Transmitir para o texto escrito as minhas idéias também é uma grande dificuldade. Questões como a coerência e a argumentação me preocupam, pois já perdi alguns pontos em trabalhos escritos pela falta dessas características. (Depoimento de aluna do Curso de Pedagogia, 2008)

Essa dificuldade ou lacuna de saber costuma ser simplificada por outra crença subjacente aos discursos correntes segundo a qual basta aprender (e principalmente treinar) um conjunto de estratégias textuais, de conteúdos gramaticais, de regras e convenções típicas do texto acadêmico, para que essas dificuldades sejam resolvidas.

Diante desse cenário, podemos inferir que um dos desafios da proposta aqui apresentada ou de outras semelhantes é o de desfazer princípios, crenças, mal entendidos que sustentam e propiciam uma relação “tímida”, “deficiente” “inadequada” dos nossos alunos com as práticas acadêmicas sustentadas pela escrita.

Felizmente, esse cenário está mudando. Depois de alguns investimentos nesse campo, percebo que um maior número de colegas na universidade está convencido de que é necessário cuidar desse objeto de ensino e de pesquisa, mesmo porque esse investimento propiciará uma economia do trabalho desses professores quanto ao ensino de estratégias de leitura e de escrita aos nossos alunos; trabalho esse que vem sendo feito muitas vezes de forma assistemática e intuitiva. Várias universidades vêm incluindo esse conteúdo nos currículos ou em atividades extracurriculares. Tem crescido significativamente o mercado editorial de livros para auxiliar os jovens pesquisadores e estudantes universitários nas suas atividades de escrita universitária. O que não quer dizer, obviamente, que essas publicações sejam bem-sucedidas. Uma pesquisa nos currículos de cursos de graduação vai, provavelmente, nos indicar a inclusão desse conteúdo. Também a internet vem se tornando um espaço para auxiliar, principalmente iniciantes, a escrever seus trabalhos acadêmicos. Tanto os sites quanto as crescentes publicações podem se tornar objetos promissores para a pesquisa nesse campo.

## **Gêneros acadêmicos nas práticas de formação de professores**



Embora estejamos utilizando correntemente o termo gênero acadêmico, afinal o que ele significa? Para responder a essa pergunta, não bastaria enumerar uma lista de gêneros e tipos de textos já legitimados, tais como tese, dissertação, monografia, artigo, ensaio, resenha, resumo, entre outros. Mais uma vez coerente com a afirmação de que pouco se sabe sobre a escrita na academia, é necessário pesquisar sobre essas práticas para compreender quais gêneros produzimos e como produzimos, quando escrevemos, em contextos acadêmicos diversos? Por detrás desses nomes já conhecidos, podem se esconder concepções, formas e usos distintos.

Crete e Lea (2003, p. 27) argumentam que, “normalmente, quando pensamos numa escrita na universidade, pensamos em como escrever um ensaio”. Mas sabemos que o ensaio, ou artigo, é um dos textos que escrevemos, pois somos convidados a escrever sumários, sínteses, relatórios, comentários, avaliações, arguições, sobre assuntos de uma determinada área e de uma perspectiva específica, por exemplo, num estilo jornalístico, didático, etc. Uma tese produzida na área de medicina é bastante diferente de uma tese produzida na área de educação, da mesma forma variam todos esses outros gêneros anteriormente citados, caso sejam produzidos por pesquisadores da área de letras, de educação, das ciências sociais e tantas outras áreas possíveis. Os alunos do curso de graduação engenharia, em geral, estudam em manuais didáticos específicos e a produção acadêmica na área ocorre em periódicos em língua inglesa ou alemã. Ou seja, a construção dos diferentes objetos disciplinares se traduz também por diferentes modos de linguagem, de enunciação, de dispositivos discursivos. Aqui também podemos chamar Bakhtin (1997), quando nos diz que os gêneros são forma relativamente estáveis, e creio que poderemos – numa análise mais minuciosa das formas composicionais e das práticas culturais – prever que eles são muito mais relativamente estáveis do que imaginamos.

Neste trabalho, as práticas de letramento acadêmico se situam no campo da educação, de profissionais do ensino fundamental, no qual muito já se discutiu e mais ainda se pode discutir sobre o professor e suas “disposições letradas” ou as suas condições de acesso ao “mundo da escrita”. Essa produção tem se voltado mais especificamente para as práticas de leitura do professor, e também é recente o olhar sobre o lugar de autoria, dos significados da produção, e não apenas da recepção de textos escritos, na vida do professor.

Muitas dúvidas e crenças rondam esse universo de discussão. Não temos muitas dúvidas sobre a importância e a necessidade de implementar políticas para que os professores participem de determinadas práticas de leitura, das quais vêm historicamente sendo excluídos. Nos cursos de formação, a leitura é o vetor principal. Ao contrário, não parece fácil imaginar que políticas seriam necessárias, desejáveis ou pertinentes, quando se trata de pensar essa identidade

profissional por meio do ato de escritura. Nós, acadêmicos, gastamos grande parte do nosso tempo de trabalho lendo e escrevendo. Não lemos e escrevemos necessariamente porque gostamos, mas porque trabalhamos lendo e escrevendo; isso faz parte do nosso contrato de trabalho, e, hoje, cada vez mais temos que prestar conta, em números, das nossas atividades que se expressam por meio de relatórios, projetos, artigos, livros, trabalhos em anais de congressos, etc.

Voltando nosso olhar para o professor do ensino fundamental e médio, perguntamos: quais são as condições de trabalho quando pensamos nas atividades que ele realiza na sua profissão docente? Há um campo de pesquisa sobre a escrita no trabalho, razoavelmente bem constituído por ergônomos, linguistas e sociólogos. Em que medida os professores têm se tornado foco dessas investigações? Qual o lugar da escrita no exercício da sua profissão e na sua vida ordinária? Sabemos muito pouco sobre o lugar que a escrita ocupa no exercício da profissão docente.

Enfim, depois de algum tempo ouvindo queixas sobre “o professor que não lê” e o “professor que não escreve”, percebe-se um movimento em direção a ações propositivas no campo da pesquisa e da formação de professores. Se alimentamos, de alguma forma, esses discursos, por que não nos interrogamos sobre o que fazemos ou que propomos a esses professores, nos cursos de formação, quando se trata de trabalhar com a leitura e com a escrita? Se há problemas com esse professor, em que medidas as instituições de formação também são responsáveis por eles? A partir de então, implementar projetos de ensino e pesquisa focalizando a leitura e a escrita na formação de professores, buscando refletir sobre as disposições e práticas de professores, nesses contextos de formação, tem sido nosso objetivo. Interessa-nos não só uma análise e compreensão da escrita, dos textos produzidos (suas regras, valores, significados) mas também as suas condições de produção, as disposições, crenças e valores atribuídos por esses sujeitos à escrita.

### **A perspectiva etnográfica da pesquisa sobre letramento acadêmico**

Existem várias possibilidades ou paradigmas para se abordar os gêneros. Flowerdew (2006), na apresentação de um livro, organizado por ele e cujo título é *Academic Discourse*, descreve quatro deles, provavelmente os mais utilizados nas pesquisas sobre o discurso acadêmico: análise de gêneros (Swales), retórica contrastiva, análise de corpus e abordagem etnográfica. Ele nos alerta, no entanto, que há outras maneiras (também importantes) de se realizar esse tipo de pesquisa, por exemplo, o processo psicolinguístico envolvido na produção e recepção de textos (VAN DIJK; KINTSCH, 1983; OLSEN; HUCKIN, 1990; ROST, 1994, TAUROZA; ALLISON, 1994; FLOWERDEW; TAUROZA, 1995), as abordagens diacrônicas (BAZERMAN, 1988; ATKINSON, 1992; GUNNARSSON et al., 1997); Análise crítica do discurso

(BOURDIEU et al., 1994; PENNYCOOK, 1996; CANAGARAJAH, 1997), além da perspectiva hallidayana do gênero. Para Flowerdew (p.4), a etnografia é talvez o menos conhecido paradigma de pesquisa discutido no campo do discurso acadêmico. Essa abordagem privilegia a análise de textos, falados ou escritos, focalizando o texto etnograficamente como “um traço de uma situação social, que inclui igualmente os valores, regras, significados e atitudes, e modelos de comportamento dos participantes, ou produtores e recebedores de textos. (FLOWERDEW; MILLER, 1996; VAN LIER, 1988; CANDLIN; PLUM, 1999.)”. A metodologia etnográfica enfatiza a observação direta, a entrevista, e outros modos de análise do contexto social, em adição à análise do texto.

Um importante aspecto a ser considerado numa pesquisa dessa natureza são as relações de poder envolvidas nas relações mediadas pela linguagem (e certamente nas instituições acadêmicas), relações essas amplamente analisadas pelas correntes da análise do discurso francesa e por estudos sociológicos da linguagem.

Creio que, para os nossos objetivos na educação, necessitamos de trabalhos que abordem o discurso acadêmico nas suas diversas perspectivas, podendo privilegiar como foco central, por interesses específicos, um referencial teórico, mas não perdendo de vista uma perspectiva integradora das diferentes facetas que compõem as práticas de letramento. A perspectiva etnográfica nos permite conhecer os usos e funções da escrita do letramento – o quê, como e para quê –, as disposições e expectativas. Uma perspectiva da análise linguística dos gêneros nos oferece subsídios para o ensino, assim como para a análise dos textos dos alunos-sujeitos pesquisados. No ensino, uma abordagem psicolinguística é também fundamental, principalmente, para se trabalhar numa perspectiva metacognitiva (o que fazemos quando lemos e quando escrevemos?). E a análise do discurso nos permite abordar elementos próprios às condições de produção dos gêneros nas práticas fora da sala de aula e na sala de aula, avaliando e compreendendo os fatores sócio-históricos que condicionam as práticas de produção e de recepção desses gêneros.

Os eventos de letramento que ocorrem nas salas de aula da universidade constituem matéria-prima importante para se compreender as práticas de letramento acadêmico. A partir de observações e análise de práticas de leitura e de escrita, em contextos de formação de professores, algumas perguntas orientam esse debate: quem, para que e como se ensina o gênero acadêmico, em cursos superiores para a formação de professores? com que imagens ou representações mentais sobre a interação acadêmica os alunos lidam nos momentos de leitura e de escrita? como se constroem essas representações? quais são os conhecimentos prévios dos alunos sobre gêneros acadêmicos e em que medida são considerados ou ativados em situações de leitura e de escrita? que conhecimentos linguísticos e discursivos estão envolvidos na formação de habilidades e

competências específicas dos gêneros acadêmicos, no campo da linguagem e da educação?

### **A produção de resenha em um evento de letramento acadêmico**

Ao ouvir os depoimentos e acompanhar situações de sala de aula de alunos da universidade em que trabalho, fica evidente que uma das dificuldades que eles enfrentam é a de entender que concepções e expectativas têm os seus professores quando lhes demandam uma tarefa de leitura ou de escrita. A concepção de resenha, de resumo, de fichamento – textos muito solicitados aos alunos – de um professor de Psicologia da Educação pode ser bem diferente daquela esperada por um professor de Didática ou de Filosofia. Da mesma forma que alguns estudos constataram que as crianças, nos primeiros anos de escolarização, vão aprendendo subliminarmente, por tentativas de acerto e erro, a responder adequadamente às atividades escolares que lhes são propostas, na universidade parece ocorrer o mesmo. Além de nem sempre o aluno ter uma concepção clara do que seja um determinado gênero, principalmente quando se trata de produção e não de leitura, também o professor não costuma explicitar de forma suficiente a sua concepção. Na maioria das vezes, ele apenas solicita “façam uma resenha, um fichamento, um artigo”, supondo que esses conceitos são suficientemente claros e operacionais para que o aluno realize a sua tarefa.

Em uma disciplina cujo objetivo é a produção de gêneros acadêmicos em educação, busca-se propor atividades que propiciem uma interação com objetivos sócio-comunicativos próprios aos usos sociais da escrita nas esferas de produção e circulação do conhecimento científico. Para tanto, o programa de curso, além de prever conhecimentos linguísticos, convenções e normas de produção desses textos, busca também discutir e compreender as condições de produção do discurso acadêmico. É necessário deslocar o aluno e o professor de determinadas pressupostos, convenções e acordos tacitamente estabelecidos, quando se realizam atividades nas disciplinas de curso superior, nesse caso em um curso de graduação em Pedagogia.

Foi solicitado aos alunos que produzissem uma resenha jornalística de uma conferência proferida por um professor de outra universidade. Posteriormente, foi feito um trabalho com a produção da resenha acadêmica. Pelo conteúdo dessa conferência, o destinatário da resenha seria o leitor de um jornal do curso de comunicação, produzido pelos próprios alunos, sob a orientação de professores. A indicação desse jornal (de fato existente) serviria como apoio para a construção da imagem de um leitor-modelo, já que a temática da conferência focalizava a mídia. Os alunos receberam um roteiro escrito com algumas orientações para a produção desse texto: 1) eles deveriam anotar, durante a conferência, informações relevantes, o ponto de vista

adotado pelo conferencista, a tese por ele defendida, assim como os principais argumentos apresentados; 2) como era meu interesse ter acesso ao percurso ou estratégias utilizadas pelos alunos nesse processo, solicitei também que entregassem todos os rascunhos anteriores à versão final.

Analisando os escritos dos alunos, a discussão do trabalho em sala de aula e os seus textos, foi possível levantar três aspectos significativos que nos permitem problematizar as condições de produção do texto escrito nesse curso de graduação, os quais estão relacionados: 1) à concepção de linguagem e de gênero discursivo subjacentes a essas práticas; 2) aos conhecimentos e disposições dos alunos sobre a língua escrita; 3) às estratégias ou procedimentos didáticos facilitadores da produção do texto escrito nesse contexto da sala de aula de um curso universitário.

A primeira revelação, quando fiz a leitura dos textos, foi a de que nenhum deles trazia uma resenha jornalística, todos eram o que se convencionou chamar de “trabalho de uma disciplina”. Veremos a seguir o que era, nesse caso, um trabalho para a disciplina de Leitura e Produção de Gêneros Acadêmicos em Educação.

### **Desconstruindo o gênero “trabalho”**

Na aula subsequente à conferência, os alunos trouxeram o texto que, por suposto, teriam concebido como resenha jornalística e com ela os rascunhos. Algumas características comuns a esses textos me levaram à constatação de que eles não poderiam cumprir a sua função de resenha. Todos tinham uma folha de rosto (papel ofício), com o nome da universidade, da disciplina, do professor, do aluno, turma, local, data, etc. O trabalho aqui analisado contém quatro páginas. Nessa página de rosto, o autor nomeia o seu trabalho como síntese, e não como resenha. Numa segunda página, ele identifica o título da conferência e o conferencista. Na terceira página, aparece o primeiro tópico da orientação dada para o processo de produção da resenha. Embora não tenha um título, são as anotações organizadas a partir de dois rascunhos manuscritos. Um rascunho foi feito no momento da conferência e o segundo, em casa, antes da digitação final. Numa quarta página, o aluno-autor apresenta o gênero por ele escolhido, a “síntese” da conferência. O autor junta ainda mais duas páginas, nas quais ele cola os rascunhos, feitos em duas etapas (rascunho 1 e rascunho 2).

Li todo o material entregue, questionando se esse aluno (e também os outros) saberia ou não o que é uma resenha jornalística, mas com a certeza de que ele já tinha tido contato com esse gênero, por meio da mídia falada e escrita; no mínimo, com a resenha esportiva, já que era, declaradamente, um torcedor. Como, então, desconstruir essa concepção de “trabalho” de disciplina, que torna todos os textos muito semelhantes e não permitem que eles

minimamente se aproximem dos gêneros produzidos nas práticas sociais de escrita? A universidade, os cursos de formação de professores estariam reproduzindo os mesmos “vícios” ou “erros” que tão bem apontamos nas práticas de escrita da escola do ensino médio e fundamental? Que razões nos levariam a isso?

Fiz algumas poucas anotações no seu trabalho, orientando a realização de uma nova versão do texto, com o objetivo principal de transformá-lo em uma resenha, tanto no seu conteúdo, na sua forma composicional ou estilística, quanto na sua apresentação gráfica. Busquei identificar o que havia naquele texto do aluno que pertencia ao gênero solicitado, separando o que estava sobrando ou que fazia parte do processo, a exemplo das anotações das duas páginas introdutórias (capa, página de rosto), mas não deveriam aparecer, pois eram apenas andaimes da obra final. Ali havia, sim, um texto (aquilo que o autor chamou de Síntese) cujo conteúdo poderia ser trabalhado com o propósito de se chegar a uma configuração textual e discursiva própria da resenha jornalística.

Como a leitura e a análise de gêneros, nesse curso, fazem parte desse aprendizado, fizemos uma análise de algumas resenhas publicadas em jornais e revistas, chamando a atenção para a sua estrutura e estratégias enunciativas, que buscam seduzir o leitor, além de informar ou dar a conhecer sobre um acontecimento. Pelos textos apresentados posteriormente, foi possível perceber que os alunos tinham mais conhecimentos sobre o gênero do que, de fato, apresentaram nos textos produzidos. A justificativa dada por eles, quando interrogados por que não lançaram mão deles, foi a de que todo trabalho deve ter aquela forma apresentada e que nunca tinham sido solicitados a escrever uma resenha “com cara e com jeito de resenha”. Em resumo, não foi preciso fazer muito esforço para que, numa segunda versão, a maioria escrevesse uma resenha jornalística, mesmo com alguns problemas gramaticais ou de conteúdo. Vejamos a primeira e a segunda versões de uma dessas resenhas, após algumas poucas intervenções e perguntas feitas ao autor. Serão abordados alguns aspectos considerados mais relevantes para a discussão em foco:

### **Primeira Versão**

#### II Síntese

Para Sírio Possenti, do Instituto de Estudos da Linguagem – IEL/ UNICAMP, a imprensa, a mídia é preconceituosa por não discutir o fenômeno da linguagem. Aquilo que a imprensa passa como ortografia correta, como língua correta, guarda um fundo que o conferencista identifica e caracteriza como *medieval*. Isso porque a imprensa utiliza, muitas vezes, o dicionário como fonte, esquecendo-se que aí não estão todas as palavras existentes – conforme lei existente que ampara dicionários.

Possenti vê a aprendizagem de gramática como sendo programa para a vida inteira. Uma criança (hoje em dia) em seu processo de alfabetização, passa pelos mesmos erros que já possuíam os escrivinhadores do século XVIII. Na visão de um colunista, esta criança sempre estará errada pelo fato de suas palavras não existirem no dicionário – visão medieval. Um colunista não reconheceria que a criança está passando por uma fase de aquisição da tecnologia da escrita, onde teria que passar por algumas fases (garatuja, escrita pré-silábica, silábica, alfabética, etc.). Não teria o mesmo olhar de um educador.

Ele afirma ainda que “quem sabe ler, lê sem ponto, sem vírgula”, isso porque o bom leitor já está dotado de estratégias que visam a facilitar o processo de leitura, tipo: previsão de leitura, supor o significado de determinadas palavras encontradas em um determinado contexto, etc.

Ex.: se depararmos com a seguinte frase – Havia um sabia na bananeira. Sabemos que a palavra sublinhada trata-se de um pássaro, o sabiá. Já a imprensa consideraria o significado da palavra ao pé da letra e, de acordo com Possenti, iria rir.

“A imprensa peca um pouco em suas explicações. Não há tentativa de entender, mas sim de rir”.

Afirma, ainda, que a imprensa segue uma linha purista, e aqui novamente erra. Nesse pensamento, a imprensa opõe-se à inovação, na tentativa de uma uniformização total (escrita, fala, etc.). Ela não considera que a linguagem deve ser utilizada de acordo com o ambiente em que nos encontramos. Claro, devemos saber que existe uma língua tida como culta, como padrão e que existe ocasiões onde devemos usá-las.

O conferencista não deixa de reconhecer um certo valor à imprensa ao afirmar que “em colunas de jornal, tv, a pessoa pode aprender pelo fato de investir tempo” aproveitando a autoajuda, a solução fácil.

## Segunda Versão

RESENHA PG.7

O “sabiá” na bananeira

Nome do aluno-autor

Se você leu “sabiá”, você leu corretamente. Como se pode observar no discurso do conferencista Sírio Possenti, do Instituto de Estudos da Linguagem – IEL / Unicamp, na conferência *A língua na imprensa: Quem sabe ler, lê sem ponto e vírgula*”. Se tal frase fosse analisada pela mídia, o fenômeno da linguagem não seria discutido isto porque a imprensa guarda um fundo

medieval, na visão do conferencista, visto que utiliza muitas vezes o dicionário como fonte de pesquisa para verificar se as palavras estão grafadas corretamente ou não.

Utilizando a visão de Possenti, vamos fazer alguns contrapontos:

Possenti vê a aprendizagem da gramática como sendo programa para a vida inteira.

Um criança (hoje em dia), em seu processo de alfabetização, passa pelos mesmos erros que já possuíam os escrivinhadores do séc. XVIII. Na visão de um colunista esta criança sempre estará errada pelo fato de suas palavras não existirem no dicionário – visão medieval. Um colunista não reconheceria que a criança está passando por uma fase de aquisição da tecnologia da escrita, onde teria que passar por algumas fases (garatuja, escrita pré-silábica, silábica, alfabética, etc.) Não teria o mesmo olhar de um educador.

Ele afirma ainda que “quem sabe ler, lê sem ponto, sem vígula”, isso porque o bom leitor já está dotado de estratégias que visam a facilitar o processo de leitura, a saber: previsão, inferências, etc. A frase com que inicie minha resenha foi proposital. Sabia e não Sabiá. A imprensa levaria tal palavra ao pé da letra e, de acordo com Possenti, iria rir.

“A imprensa peca um pouco em suas explicações. Não há tentativa de entender, mas sim de rir”.

Afirma, ainda, o professor Possenti, que a imprensa segue uma linha purista, e aqui novamente erra. Com esse pensamento, a imprensa opõe-se à inovação, na tentativa de uma uniformização total (escrita, fala, etc.). Tudo bem. Após todo esse discurso, cabe ao educador uma indagação: “Mas qual será o papel da escola diante desse contexto apresentado? Como a escola deve tratar a intervenção/correção que a imprensa faz? A escola é uma instituição onde a política do lessefer não pode ser adotada (pelo menos nas conjunturas atuais). É dado à escola o papel de ensinamento e é com a esperança de aprender que as crianças ali estão. Uma posição possível, talvez, seria considerar que a linguagem deve ser utilizada de acordo com o contexto em que nos encontramos, considerar que durante o processo de alfabetização o educando passa por algumas fases, mas que existe uma língua tida como culta e que devemos “dominá-la” ou pelo menos buscar seu domínio (e que certos momentos da vida será somente ela que utilizaremos).

Não é meu objetivo discorrer sobre todas as posições que a escola possa via a tomar, cabe ao educador, ao professor encontrar a sua melhor maneira de lidar com o assunto. Qual seria sua posição?

O ponto de vista ou a perspectiva enunciativa de um discurso é fundamental para a definição de um gênero e para o sucesso de uma interlocução. E essa foi uma das mudanças radicais entre o primeiro e o segundo texto. A começar pelo título, destaca-se o efeito produzido pela substituição de ‘Síntese para ‘O “*sabia*” na *bananeira*’, a



paginação do texto em colunas, a indicação do nome do autor e até o uso de foto, recurso caro ao gênero jornalístico.

Na primeira versão, o autor opta pela 3ª pessoa do discurso, criando um efeito de distanciamento do autor (e também do leitor) em relação ao objeto resenhado e entre os interlocutores (autor-leitor). No início da primeira versão, o aluno-autor elege o conferencista e o tema como o ponto de apoio do texto. Na segunda, além de se intrometer ostensivamente no texto, lançando mão também da primeira pessoa do singular (*iniciei minha resenha; meu objetivo*), ele se dirige ao leitor, já no início do texto, convidando-o a participar dessa enunciação, instituindo um lugar de coenunciador (*Se você leu sabiá, você leu corretamente*), construindo uma parceria, por meio da primeira pessoa do plural (*vamos fazer alguns contrapontos*) e fechando com uma pergunta dirigida ao leitor (*Qual seria sua posição?*). Essa mudança vai instituir uma relação mais amigável e interativa com o leitor, o que é próprio de alguns gêneros, por exemplo, os jornalísticos.

Outras alterações foram feitas, visando a perspectiva de interação autor/ leitor. O enunciado *Se depararmos com a seguinte frase - Havia um sabia na bananeira. Sabemos que a palavra sublinhada trata-se de um pássaro, o sabia foi substituído por A frase com que *iniciei minha resenha* foi proposital. *Sabia* e não *Sabiá*.*

Mas nem tudo foi tão fácil assim. Duas tarefas foram mais difíceis: a compreensão de alguns aspectos do próprio conteúdo, já que o conferencista trouxe para esses alunos uma discussão não propriamente familiar a eles, e a análise e revisão de aspectos relacionados à coesão textual e à morfossintaxe. Uma terceira versão (não apresentada aqui) foi necessária para tratar desses aspectos. O texto apresenta problemas de interpretação ou de coerência em relação ao conteúdo exposto pelo conferencista. Isso pode significar que o aluno-autor não entendeu algum argumento do conferencista ou que ele quer agregar um outro argumento ao texto, até mesmo discordar, mas não é bem sucedido na identificação ou alternância de vozes presentes no seu discurso. Essa mistura de vozes, do conferencista e do resenhista, pode causar estranhamentos, por colocar na boca do conferencista algo que ele não proferiu. Isso pode revelar tanto uma dificuldade e estruturação sintática texto como também o desconhecimento de que essa é uma estratégia enunciativa importante, nesse contexto, manifestado nas atividades de reescrita comentadas que acompanhei na sala de aula.

Também pude observar (e não foi a primeira vez) que nem todas as mudanças da primeira para a segunda versão do texto são necessariamente mais adequadas.

### **Primeira Versão**

Aquilo que a imprensa passa como ortografia correta, como língua correta, guarda um fundo que o conferencista identifica e caracteriza como medieval. Isso porque a imprensa utiliza, muitas vezes, o dicionário como fonte, **esquecendo-se que aí não estão todas as palavras**

**existentes** – conforme lei existente que ampara dicionários. Utilizando a visão de Possenti, vamos fazer alguns contrapontos:

### **Segunda Versão**

Se tal frase fosse analisada pela mídia, o fenômeno da linguagem não seria discutido isto porque a imprensa guarda um fundo medieval, na visão do conferencista, visto que utiliza muitas vezes o dicionário como fonte de pesquisa para **verificar se as palavras estão grafadas corretamente ou não.**

### **Conclusão**

Este trabalho levantou algumas questões de interesse para o ensino e a pesquisa sobre as práticas de letramento acadêmico, desenvolvidas nos cursos de formação de professores na universidade. As reflexões aqui apresentadas preconizam a necessidade de se desfazer crenças e pressupostos que dificultam uma relação mais positiva e produtiva dos estudantes universitários com a escrita acadêmica; de se desenvolver projetos de ensino e de pesquisa sobre essa temática. Algumas situações observadas indiciam uma relação tensa, conflituosa, nas interações mediadas pela escrita na universidade, o que nos leva a concluir que esse é um campo de produção de estigmas e de violência simbólica. Professores e alunos são vítimas de dificuldades que podem ser amenizadas se houver um investimento na compreensão dos problemas em torno dessa temática e em ações propositivas. O principal argumento para que seja dada maior atenção a essa problemática se apoia em uma concepção enunciativa da linguagem, especialmente na teoria dos gêneros de Bakhtin, para a qual o domínio de um gênero depende da experiência, da inscrição dos indivíduos nas esferas que os produzem e deles necessitam. Assim, o simples fato de o aluno ter sido aprovado no vestibular de uma boa universidade não garante que ele tenha familiaridade com os gêneros que lhe serão apresentados nas práticas acadêmicas. Um indivíduo pode ter bom domínio da língua, mas não necessariamente de todos os gêneros discursivos.

A partir de um evento de letramento – a produção de uma resenha jornalística – esta reflexão sugere que as atividades de escrita precisam ter fins pragmáticos, sócio-comunicativos específicos; que é necessário agenciar conhecimentos prévios desses alunos, propiciar o trabalho linguístico e metalinguístico do seu texto com atividades de reescrita comentadas. É importante também que eles compreendam as condições de produção do discurso acadêmico, as relações de poder neles envolvidas, de forma a não reduzir as suas dificuldades a uma suposta carência de conhecimentos linguísticos, gramaticais ou técnicos.

Uma perspectiva etnográfica de reflexão sobre a relação desses alunos com a escrita acadêmica permite ultrapassar o nível da análise

dos textos, para se adentrar nas razões que explicam determinados comportamentos, atitudes e crenças que cercam o universo das relações com a escrita no ambiente acadêmico. As disposições mais ou menos favoráveis dos alunos para participarem de práticas de leitura e de escrita desses alunos dependem das estratégias pedagógicas agenciadas pelos professores das diversas disciplinas e de projetos pedagógicos voltados para esse conteúdo.

### **Referências bibliográficas**

- ATKINSON, D. The evolution of medical research writing from 1735-1985. *Applied linguistics*, v. II, p. 337-74, 1992.
- BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 1997. (Trad. do francês *Esthétique de la création verbal*)
- BARTON, D.; TUSTING, K. *Beyond communities of practices*. Cambridge: University Press, 2005.
- BAZEMAN, C. *Shaping written knowledge: the genre and activity of the experimental article in Science*. Madison, Wisconsin: University of Wisconsin Press, 1988.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C.; MARTIN, M. Academic discourse : linguistic misunderstanding and professional power. Trans. R. Teese. Cambridge: Polity Press, 1994.
- BOUTET, Josiane. *Écrits au travail*. In: FRAENKEL, B. (Dir.). *Illettrismes, variations historiques et anthropologiques*. Paris: BPI-Centre Georges-Pompidou, 1993a. p. 253-266.
- BOUTET, Josiane. *Quelques propriétés des écrits au travail*. *Cahiers Langage et Travail*, n. 6, p. 21-28, 1993b.
- CANDLIN, C. N.; PLUM, G. A. (Ed.). *Engaging with the challenges of interdiscursivity in academic writing: researchers, students and tutors*. In: CANDLIN, C. N.; HYLAND, K. (Ed.). *Writing: texts, process and practices*, London: Longman, 1999. p. 193-217.
- CANAGARAJAH, A. S. *Safe house in the contact zone: coping strategies of AfricanAmerican students in the academy*. *College Composition and Communication*, v. 48, p. 173-96, 1997.
- CARVALHO, Figueiredo Débora; BONINI, Adair. *Práticas discursivas e ensino do texto acadêmico: concepções de alunos de mestrado sobre a escrita*. *Linguagem em (Dis)curso - LemD, Tubarão*, v. 6, n. 3, p. 413-446, set./dez. 2006.
- CREME, P.; LEA, M. *Writing at University*. Buckingham: Open University Press, 2003.
- FABRE, Daniel (Ed.). *Par écrit. Ethnologie des écritures quotidiennes*. Paris: Éditions de la Maison des Sciences de l'Homme, 1997.
- FLOWERDEW, John. *Introduction: approaches to the analysis of academic discourse in English*. *Academic discourse*. London, Longman, p. 1-17, 2006.
- FLOWERDEW, J.; MILLER, L. *Lectures in a second language: notes towards a cultural grammar*. *English for Specific Purposes*, v. 15, n. 2, p. 121-40, 1996.

FLOWERDEW, J., TAUROZA, S. The effect of discourse markers on second language lecture comprehension. *Studies in Second Language Acquisition*, 1995.

FRAENKEL, B. Enqueter sur les écrits dans l'organisation. In: FRAENKEL, B.; BORZEIX, A. Langage et travail: communication, cognition, action. CNRS, 2001. p. 210-261.

GRAFTON, Anthony. Les origines tragiques de l'érudition: une histoire de la note em bas de page. Traduit de l'anglais (américain) par Pierre-Antoine Fabre. Paris: Seuil, 1998.

GUNNARSSON, B. L. et al. (Ed.). The construction of professional discourse. London: Longman, 1997.

KAVAKAMA, Eveline Bouteiller. Fragmentos de um discurso acadêmico, 2001. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, SP, São Paulo, 2001.

LAHIRE, B. La raison des plus faibles: rapport au travail, écritures domestiques et lectures en milieux populaires. Paris: Presses Universitaires de Lille, 1993.

LAVE, J. Cognition in practice: Mind, mathematical and culture in everyday life. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

LAVE, J., WENGER, E. Situated learning: legitimate peripheral participation. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

MARINHO, Marildes. Tatu bota tumati: escrita, memória e formação do professor. In: PAULINO G.; COSSON, R. (Org.). *Leitura literária, a mediação escolar*. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2004, p. 29-38.

MARINHO, Marildes. A cultura escrita em meios populares. In: GÓMES, Castillo Antonio (Dir.); BLAS, Verónica Sierra (Ed.). *Mis primeros pasos: alfabetización, escuela y usos cotidianos de la escritura (siglos XIX y XX)*. Gijón: Trea, 2008. p. 151-174.

MARINHO, Marildes. Lendo e escrevendo na academia: sobre o medo do estereótipo e da simplificação. In: GOMES, Nilma Lino; MARTINS, Aracy Alves (Org.). *Afirmando direitos: acesso e permanência de jovens negros na universidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 189-198.

MARINHO, Marildes; CORAGEM, Amarilis Coelho; MACHADO, Maria Zélia Versiani; JORGE, M. L. S. Ler e escrever memórias: práticas de letramento no campo. In: ANTUNES-ROCHA, M. I.; MARTINS, A. A. (Org.). *Educação do campo: desafio para a formação de professores*. Belo Horizonte: Autêntica: 2009. v. 1, p. 119-138.

MARTINS, Aracy A. Memórias de professores: eventos e práticas de literacia/ letramento. *Revista Portuguesa de Educação*, CIEd - Universidade do Minho, v. 18, n. 2, p. 185-213, 2005.

OLSEN, L. A.; HUCKIN, T. N. Point-driven understanding in engineering lecture comprehension. *English for Specific Purposes*, v. 9, p. 33-47, 1990.

PENNYCOOK, A. Borrowing others' words: text, ownership, memory, and plagiarism. *TESOL Quarterly*, v. 30, n. 2, p. 201-30, 1996.

ROST, M. On-line summaries as representations of lecture understanding. In: FLOWERDEW,

J. (Ed.). Academic listening: research perspectives, Cambridge: Cambridge University Press, 1994. p. 35-54.

SCHITINE, Silvania. A leitura de professores em um contexto de formação, 2003 Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.

TAUROZA, S.; ALLISON, D. Expectation-driven understanding in informationsystems lecture comprehension. In. FLOWERDEW, J. (Ed.). Academic listening: research perspectives. Cambridge: Cambridge University Press, 1994. p. 35-54.

VAN DIJK, T. A.; KINTSCH. W. Strategies of discourse comprehension. New York and London, 1983.

VAN LIER, Leo (1988). The Classroom and the Language Learner: Ethnography and Second Language Classroom Research. London; New York: Longman, 1998.

Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/rbla/v10n2/05.pdf>>

Acesso em: 16 nov. 2016.

## Planejando o seu artigo

Um artigo científico é geralmente o resultado de uma pesquisa. Existem vários tipos de pesquisa e várias formas de classificá-las. Aqui, vamos nos ater apenas às chamadas **pesquisas de campo**, que são muito comuns na área de educação e linguagens, que mais nos interessam nos propósitos deste material. Quando se começa uma pesquisa, é necessário, primeiro, fazer um **projeto de pesquisa**, no qual estabelecemos qual é o tema que desejamos investigar, com que teorias iremos trabalhar, qual será o nosso campo de investigação, qual será o nosso método de coletar os dados, de apresentá-los e de analisá-los. Tudo isso acompanhado de uma apresentação e uma conclusão, que é uma forma de contextualizar o trabalho. Como o trabalho científico sempre se baseia em trabalhos anteriores, por isso temos uma bibliografia a ser consultada. Aquilo que for citado no nosso projeto, seja de forma direta (citações literais, seja de forma indireta, através das ideias), deverá aparecer em forma de referências, escritas conforme as regras de normalização técnica.

Uma vez produzido o projeto de pesquisa, ele deverá ser executado. Uma vez executado, a pesquisa poderá ser relatada através de um trabalho acadêmico, seja um artigo, uma monografia, uma dissertação de mestrado ou uma tese. Aqui, nos ateremos à produção de um artigo, por considerarmos ser este um gênero texto de circulação mais ampla que os chamados trabalhos de conclusão de curso. Os artigos geralmente não são lidos apenas pelas bancas

avaliadoras, mas por pesquisadores e demais pessoas interessadas naquele tema.

Para a produção de um artigo, temos alguns caminhos a percorrer, a fim de dar corpo a todas as partes que o compõe. Vamos tratar das partes mais importantes, do seu tronco, digamos assim. Geralmente os artigos se dividem em seções. As que constituem o tronco são: os pressupostos teóricos (também chamado de marco teórico, teorias, subsídios teóricos e similares); a metodologia (também chamada de método ou métodos, uma vez que se pode usar um ou mais métodos); a apresentação dos dados; a análise dos dados (essas duas partes podem vir em uma única seção). Além desses componentes, temos a introdução, as conclusões ou considerações finais, as referências e paratextos tais como título, subtítulo, resumo, abstract, palavras-chave, keywords, títulos das seções.

Há muitas maneiras de começar um artigo. Depende muito do objeto, da experiência de quem está produzindo o artigo, dos prazos que temos, dentre outros fatores. Mas vamos aqui aconselhar você a fazer, primeiro, as partes mais importantes.

Comecemos, então, pelos referenciais teóricos. Aqui será importantíssimo você mostrar que aprendeu bem a ler os textos acadêmicos, conforme as estratégias sugeridas nos capítulos anteriores, pois você deverá produzir fichamentos, resumos e resenhas dos trabalhos que você leu para realizar sua pesquisa (livros, capítulos de livros, artigos), e também materiais audiovisuais a que teve acesso. Observe que normalmente a redação dessa parte pode ocorrer enquanto mesmo você coleta seus dados ou durante a análise. É muito importante, na produção teórica, você demonstrar que está seguro daquilo que leu, que soube escolher bem os teóricos e linhas que escolheu para citar e que soube estabelecer boas relações entre os textos. É importante também que você se coloque ali no texto, coloque também o que você pensa a respeito do que você pesquisou. Vamos observar isso retomando um trecho do artigo de Marinho (2010), lido anteriormente.

Note que, para produzir o seu projeto, você precisou apresentar um tema, precisou apresentar dúvidas sobre esse tema (quem não tem dúvida não pode pesquisar), ter uma hipótese a ser comprovada ou demonstrada, ter objetivos a serem cumpridos. Geralmente, todos esses elementos, que estão no seu projeto de pesquisa, são recuperados na introdução do artigo.

Veja como Marinho (2010) retoma alguns desses elementos na seção de introdução do seu artigo:

## **Apresentação**

Lembro-me de um professor, do primeiro período, que sempre dizia que nós não precisávamos necessariamente concordar em tudo com o autor que lemos e que o nosso papel era questionar aquilo que estava escrito. Desde então acredito que tenho um sério problema, pois não consegui discordar, até hoje, de nenhum autor que li.

(Depoimento de uma aluna de graduação, 2008) (A autora opta por usar uma epígrafe: um trecho de um depoimento coletado por ela, que se revela esclarecedor para a compreensão do que é discutido no artigo.)

O interesse principal deste trabalho é **discutir as relações de alunos com a escrita em cursos de graduação ou com as práticas acadêmicas de letramento. (Explicitação do objetivo geral do artigo, a partir do verbo “discutir”)** As constantes queixas de professores universitários (e dos próprios alunos) de que os alunos têm dificuldade na leitura e na produção de textos acadêmicos nos alertam para a necessidade de transformar essas queixas em propostas de ensino e de pesquisa. Buscando, então, articular ensino e pesquisa, interessa-me, mais especificamente, **analisar práticas acadêmicas em contextos de formação de professores, mais especificamente na formação inicial do curso de Pedagogia. (Explicitação de objetivos específicos do artigo, a partir do verbo “analisar”)**

As considerações aqui apresentadas se apoiam também em projetos de ensino e de pesquisa, envolvendo a leitura e a escrita, em cursos de formação inicial (graduação) e continuada de professores, de pós-graduação, mais especificamente, na disciplina de Leitura e Produção de Gêneros Acadêmicos em Educação – criada em 2004, em currículos de graduação e de pós-graduação. O propósito central desses projetos envolve o trabalho com uma diversidade de gêneros discursivos. Um deles é a produção de textos memorialísticos como estratégia de formação e de pesquisa. (Ver MARINHO, 2004; MARTINS, 2005; MARINHO; MACHADO; COELHO; GOMES, 2009)

Uma pergunta destinada às instituições acadêmicas de formação de professores pode ser o início de uma resposta a essas queixas: como instituir, nos cursos de formação docente, práticas de escrita, que possam funcionar, simultaneamente, como estratégia de formação e de pesquisa para se compreender as condições de formação do professor, supondo que ele deva se inserir cada vez mais em práticas de escrita e também capacitar e mediar seus alunos nos processos de inserção nessas práticas?

Se muitos trabalhos já se interrogaram sobre as estratégias e disposições leitoras do professor, parece razoável que nos interessemos

também por uma outra interface da relação com a escrita, o lugar de autoria na interação com textos escritos: **o que, para que e como se escreve nos cursos de formação? Quais são as disposições dos professores formadores e dos alunos-professores nas relações mediadas pela escrita nesses contextos? Como instituir gêneros e estratégias que possibilitem constituir lugares de autoria para os alunos (futuros professores)? O que podem nos revelar os textos produzidos nessas circunstâncias de enunciação? (Perguntas norteadoras do trabalho.)**

Essas perguntas têm subjacentes pressupostos, sustentados por uma concepção enunciativa da linguagem que, numa combinação com uma perspectiva etnográfica de investigação, desejam compreender os gêneros como um comportamento social.

Orientado por essas perguntas, este artigo está organizado em três momentos. Na segunda e na terceira seções, contextualiza-se a temática, com a identificação de alguns pressupostos que têm orientado um certo modo de pensar e de observar a relação dos estudantes universitários com a escrita acadêmica. Em seguida – na quarta seção – são levantados alguns argumentos para reivindicar a necessidade de se pesquisar a relação dos professores com a escrita no desempenho da sua profissão docente. Algumas possibilidades teórico-metodológicas de abordagem do gênero acadêmico são indicadas na quinta seção, entre elas a etnografia, que é a escolha aqui adotada. Nessa perspectiva, o leitor encontrará, na sexta e na sétima seções, a análise de um evento de letramento acadêmico, que ocorre em uma sala de aula, em que os alunos são orientados a produzir uma resenha. O artigo sugere a necessidade de se desconstruir a concepção de um gênero cristalizado nas salas de aula das universidades, o “trabalho”, por acreditar que as concepções de texto e de discurso subjacentes ao “trabalho” das disciplinas do currículo de graduação tendem a transformar a escrita dos estudantes de graduação em um modelo engessado de texto escolar. Sob essa concepção, as estratégias enunciativas desses textos poderão não corresponder nem às formas composicionais, nem ao estilo e nem às diversas funções e possibilidades que o domínio discursivo das ciências humanas propiciam. Para concluir, enfatiza-se a relevância de uma descrição etnográfica dos usos da escrita nos cursos de graduação, assim como a importância de que sejam atribuídas funções sócio-comunicativas à produção de textos que, de fato, permitam aos alunos desenvolver suas habilidades de escrita, assim como usufruir dela como um meio de aprender e de construir conhecimento.

A seção metodológica costuma ser bastante descritiva. Nela, geralmente é descrito como foram coletados os dados, normalmente explicitando em que os autores se pautaram para isso. A seção sobre metodologia no artigo de Marinho (2010) nos ajuda bastante com relação a essa exemplificação. Nessa seção, autora aponta para



diversas formas de se analisar a questão do “letramento acadêmico”, como a análise dos gêneros textuais, a análise dos textos em si, a análise crítica do discurso e também a abordagem etnográfica, em que, além da análise dos textos, é analisado também o contexto em que são produzidos os textos, por meio de observações diretas, entrevistas, depoimentos. Essa perspectiva etnográfica (um método de coleta de dados tomado de empréstimo da antropologia), constitui o método escolhido por ela para analisar os dados nesse artigo.

Nas seções relativas à apresentação e análise de dados, vale observar que Marinho opta por analisar com mais profundidade apenas um dos textos coletados, em duas versões. Por meio desse texto, a autora consegue demonstrar as concepções teóricas com as quais vem lidando, os pontos do texto que interessa a ela discutir e analisar, bem como são descritas e analisadas as condições de produção desses textos (seus objetivos e o contexto em que ocorreram). Vejam que é nesse ponto que entra a perspectiva etnográfica da análise, uma vez que o texto não é apenas analisado como um produto pronto e acabado, mas também entram em cena as estratégias de produção (por meio da coleta e da análise dos rascunhos), além de entrevistas e depoimentos.

Os dados coletados podem ser tratados e analisados de diferentes formas. As mais comuns são os tratamentos quantitativos e os qualitativos. Nas chamadas pesquisas quantitativas os dados geralmente são apresentados por meio de tabelas e gráficos, que são interpretados pelo pesquisador. Nas pesquisas qualitativas, geralmente os dados são analisados por meio de interpretações daquilo que é coletado.

### **As citações**

Quando escrevemos um artigo, baseamo-nos, em grande parte, nos textos que lemos anteriormente, para nos preparar para a produção desse artigo. Assim, quando escrevemos, citamos autores que lemos. Há, basicamente, três tipos de citação: 1) as citações de ideia; 2) as citações literais curtas; 3) as citações literais longas. As primeiras são aquelas em que apenas fazemos referência a uma ideia que não é nossa e que tem sua autoria expressa no texto de outrem. Nesse caso, normalmente cita-se apenas o nome do autor e a data da publicação. A segunda é quando citamos literalmente as palavras de um autor, com no máximo três linhas (mas há algumas exceções). Nesse caso, é importante que citemos o autor, a data da publicação e a(s) página(s) onde está(ão) o trecho citado. Por fim, há também a citação longa, cada vez menos usual em trabalhos mais curtos e breves, como os artigos, já que o espaço se torna mais valioso. Vejamos abaixo como Marinho utiliza essas formas de citação.

Bakhtin, um nome de referência nos estudos contemporâneos sobre a linguagem, numa perspectiva sócio-cultural enunciativa, nos dá um forte e conhecido argumento para se repensar uma certa maneira com que se lida com as dificuldades de leitura e de escrita dos alunos na universidade: o domínio de um gênero é um comportamento social. (Vejam que a autora cita o sobrenome do teórico e a sua ideia básica. O sobrenome é grafado utilizando maiúscula apenas na primeira letra. A autora do artigo, Martinho, não cita exatamente a data da publicação uma vez que tal ideia está expressa em várias obras de Bakhtin.) Isso significa que é possível ter um bom domínio da língua, mas ser inexperiente na atividade de moldar os gêneros, de administrar a interação, a tomada de turnos, etc. 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. Assegura o autor que “são muitas as pessoas que, dominando magnificamente a língua, sentem-se logo desamparadas em certas esferas da comunicação verbal, precisamente pelo fato de não dominarem, na prática, as formas do gênero de uma dada esfera.” (BAKHTIN, 1997, p. 303). (Nesse caso, o trecho citado aparece entre aspas e o nome do autor vem expresso entre parênteses, em caixa alta, seguido da data da publicação e da página em que se encontra o trecho.) Ele exemplifica ainda com uma situação que pode ser, de maneira invertida, a mesma em que se encontra a maioria de nossos alunos na universidade: “Não é raro o homem que domina perfeitamente a fala numa esfera da comunicação cultural, saber fazer uma explanação, travar uma discussão científica, intervir a respeito de problemas sociais, calar-se ou intervir de uma maneira muito desajeitada numa conversa social” (op. cit., p. 303). (Nesse caso, como o autor e a obra já foram citados, usa-se a expressão latina abreviada op. cit., que significa “obra citada”, seguida da página.)

Relembra também Bakhtin que essa dificuldade não se trata de “uma pobreza de vocabulário ou de estilo (numa acepção abstrata)” (aqui, apenas aparecem as aspas) mas, sim, de uma inexperiência no domínio desses gêneros da conversa social. Embora o autor garanta que, nesses gêneros da conversa social, a composição seja muito simples, a dificuldade do indivíduo encontra-se numa “falta de conhecimento do todo do enunciado que o faz inapto para moldar com facilidade e prontidão a sua fala e determinadas formas estilísticas e composicionais; por inexperiência de tomar a palavra no momento certo, de começar e terminar no tempo correto.” (op. cit., p. 303-4, grifos meus). (Observem-se as aspas, a forma de citar obra e autor já citados e também a observação sobre os grifos.) E onde estariam, pois, as comunidades de práticas do gênero acadêmico, para esses estudantes, senão nas universidades?

Exercícios de treinamento:

- 1) No resumo abaixo, de um artigo científico (CORRÊA e JORGE, 2014), identifique as seguintes partes, sublinhando os marcadores linguístico-discursivos (palavras que remetem o leitor a cada uma das partes):

Objetivo geral  
Metodologia  
Referenciais teóricos  
Resultados

## MULTILETRAMENTOS DE ALUNOS DE CIÊNCIA DA COMPUTAÇÃO DA UFOP: POSSIBILIDADES ACADÊMICAS

Hércules Corrêa; Gláucia Jorge

### RESUMO:

O objetivo deste artigo é apresentar uma discussão sobre as possibilidades e práticas acadêmicas de multiletramentos – digital, acadêmico e literário – de graduandos de Ciência da Computação da Universidade Federal de Ouro Preto. A coleta de dados está baseada na aplicação de questionários, produção de memoriais de leitura e escrita, além de algumas práticas pedagógicas já experienciadas e outras em vias de experimentação. Embasamos teoricamente nosso trabalho numa concepção de linguagem como forma de interação social, bem como nos estudos contemporâneos sobre os multiletramentos. Entendemos como multiletramentos o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita em diferentes domínios discursivos, que vão desde as habilidades com a linguagem verbal, oral e escrita, quanto outras semioses. No âmbito universitário, são produzidos conjuntos de gêneros discursivos, infinitos e enumeráveis, por isso mesmo há estudos que se ocupam estritamente do letramento acadêmico. Entretanto, alguns desses gêneros, são mais produzidos por professores e pesquisadores e, portanto, também são mais solicitados aos alunos e pesquisadores em formação: fichamentos, resumos, resenhas, relatórios de leitura e artigos científicos. O texto, em suas múltiplas formas, é visto como o objeto central da aula de Português, disciplina de caráter procedimental, não mais um conjunto de conteúdos gramaticais tradicionais – como a morfologia, a sintaxe, as figuras de linguagem... A produção e a recepção de textos de diferentes domínios discursivos, como o publicitário, o jornalístico, o literário, o comercial e o oficial, para citar apenas alguns, torna-se o objeto da aula de Português. Os resultados deste trabalho apontam para a necessidade de um trabalho mais sistemático de letramento acadêmico e um trabalho de letramento literário que aproxime mais os alunos dos chamados cânones estéticos. Com relação ao letramento digital, como era de se esperar, os alunos apresentam elevada habilidade no uso das tecnologias digitais de informação e comunicação.

Palavras-chave: letramento(s); leitura; produção de textos; EaD.

Disponível em:

<<http://sistemas3.sead.ufscar.br/ojs1/index.php/sied/article/view/367>>.

Acesso em: 13 dez. 2016.

- 2) Abaixo apresentamos as considerações finais de um artigo de CORRÊA e JORGE (2010). Leiam-nas atentamente e procurem identificar as principais conclusões dos autores. A partir disso, procurem traçar prováveis: (a) temática(s) do artigo; (b) objetivo(s) do artigo; (c) referenciais teóricos dos pesquisadores; (d) metodologia(s) empregada(s) na produção da pesquisa. Procure, então, ler o artigo todo (referência completa ao final do caderno e conferir com suas respostas).

### Considerações finais

O trabalho desenvolvido até o momento, na condução da disciplina, nos leva a reafirmar a sua natureza eminentemente prática. Se, num curso de Letras ou Pedagogia, uma ênfase em teorias do gênero seria importante para a condução dos trabalhos pedagógicos, em turmas de Engenharia, tanto no ensino presencial quanto a distância, percebemos a necessidade de se trabalhar muito mais com os aspectos pragmáticos da recepção e produção dos gêneros acadêmicos, obviamente não nos esquecendo de uma reflexão sobre essa práxis.

Diferentemente do que normalmente acontece nas práticas tradicionais de escrita no meio escolar, percebemos a importância de se trabalhar não só a escrita do texto, mas também a reescrita: a reelaboração, a retextualização e revisão, propriamente dita. Estamos convencidos de que a produção textual é labor complexo, que necessita da reescrita de versões iniciais. No ensino presencial, o acompanhamento da escrita e da reescrita pode ser feito *tête-a-tête*, na EaD é preciso potencializar os recursos disponíveis para comunicação síncrona ou assíncrona com professores, monitores/tutores e alunos entre si. Um ponto crítico que encontramos nesta disciplina da modalidade EaD é o seu pouco tempo de duração: 30 horas-aula semestrais. Acreditamos que muitos alunos precisariam de um acompanhamento especial das suas produções e precisamos equacionar essa questão. Temos, no momento, uma monitora, graduanda em Serviço Social e que passou pela disciplina, com êxito, em semestre anterior. Esta monitora tem como uma das suas funções interagir com os alunos, auxiliando-os nas tarefas de escrita e reescrita. Estamos trabalhando para que essa monitora possa nos auxiliar nessa tarefa e que os alunos se conscientizem dessa necessidade.

Por fim, é necessário enfatizar que nosso principal objetivo com essa disciplina é possibilitar aos alunos a apropriação de elementos da escrita acadêmica, tais como o uso adequado e pertinente de organizadores textuais, a possibilidade de seleção lexical e construção fraseológica, tendo em vista o conhecimento das diferentes variedades da linguagem utilizadas no domínio acadêmico, que vão, por exemplo, da informalidade de um fichamento feito para uso pessoal à produção de um artigo científico a ser enviado a uma revista acadêmica de prestígio, as formas de citação e referência bibliográfica no interior do texto, bem como vários outros aspectos dos diferentes gêneros que circulam no âmbito acadêmico, na contemporaneidade. Esses são apenas alguns dados coletados num curto período de tempo, ou seja, os meses de setembro e outubro de 2009.

Nossa intenção é continuar esta coleta de dados com essas turmas e com as próximas, nos semestres vindouros. À medida que coletamos e analisamos esses dados, vão surgindo novas questões, que são aproveitadas tanto para nossa prática pedagógica quanto para nossa produção acadêmico-científica.

Esperamos contribuir, com essas informações e análises, para uma melhor compreensão das práticas acadêmicas de leitura e escrita de alguns gêneros acadêmicos mais usais no presente momento, o que podemos chamar, arriscando uma terminologia, de “letramento acadêmico” de alunos de Engenharias.

Disponível também em:

<<https://www.ufpe.br/nehte/hipertexto2009/anais/a/a-experiencia-de-ensinar-leitura.pdf>>. Acesso em: 13 dez. 2016.

## Considerações Finais

Pretendemos, com este material, contribuir para o letramento acadêmico de alunos de pós-graduação do curso de Especialização em Práticas Pedagógicas, por meio de gêneros textuais mais comuns nessa esfera. Ressalvadas as especificidades de cada área e curso, este material também auxilia alunos de graduação e outras pós-graduações, principalmente nas áreas de Educação e Letras.

Sabemos que o assunto é extenso e há muito ainda o que explorar. Pretendemos apenas dar os primeiros passos. O aprimoramento depende de vocês agora. Quanto mais se lê e se escreve, tendo-se o cuidado de refletir sobre essas ações, mais é possível aprimorar essas competências.

Lembrem-se: a escrita de um texto começa nas leituras prévias, nas relações que se estabelecem entre os textos, nos fichamentos, resumos e resenhas produzidos antes da escrita, no planejamento prévio, nas leituras e releituras do que está sendo produzido, nas reescritas e, por fim, em uma boa revisão.

## Referências e sugestões de leitura e consultas:

### Referências:

CORRÊA, Hércules Tolêdo. Algumas reflexões sobre práticas acadêmicas de leitura e escrita. *e-hum*, Belo Horizonte, v. 2, n. 1, 2009.

CORRÊA, Hércules Tolêdo; JORGE, Gláucia M. S. Reflexões sobre o ensino de leitura e produção de textos acadêmicos. In: RIBEIRO, Ana Elisa *et al.* (Orgs.). *Linguagem, tecnologia e educação*. São Paulo: Peirópolis, 2010. v. 1, p. 229-239.

CORRÊA, Hércules Tolêdo; JORGE, G. M. S. Multiletramentos de alunos de Ciência da Computação da UFOP: possibilidades e práticas acadêmicas. In: REALI, Aline; MILL, Daniel (Orgs.). *Educação a Distância e Tecnologias Digitais: reflexões sobre sujeitos, saberes, contextos e processos*. São Carlos: EdUFSCar, 2014. p. 229-246.

FIAD, Raquel Salek. A escrita na universidade. *Revista da ABRALIN*, v. Eletrônico, n. Especial, p. 357-369. 2ª parte 2011. Disponível em: <<http://revistas.ufpr.br/%20abralin/article/viewFile/32436/20585>>. Acesso em: 13 dez. 2016.

JORGE, Gláucia. *Prática de leitura e produção de textos*. Ouro Preto: CEAD-UFOP, 2007.

JUSTO, Fabiana Correia. *Letramentos em espaços não escolares: o movimento hip-hop e o grupo A Rede*, de Ouro Preto. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto. 2015.

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

PEREIRA, Fernanda Rohlf. *O PNBE nas UMEIs de Belo Horizonte: literatura infantil distribuída, literatura incluída?* Monografia (Graduação em Pedagogia) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2010.

ROBERT, Odacyr. *Letramentos sociais: a solução para os problemas da educação?* Disponível em: <<http://www.peripeciaspsicologicas.com.br/2014/10/letramentos-sociais-solucao-para-os.html>>. Acesso em: 08 jun. 2015.

SOUZA, Valeska Virgínia Soares. Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. *Revista da ABRALIN*, v. 5, n. 1 e 2, p. 269-277, dez. 2006.

### **Manual de Normalização da UFOP:**

UFOP – SISBIN. *Guia para normalização bibliográfica de trabalhos acadêmicos*. Ouro Preto, 2013. Disponível em: <<http://www.sisbin.ufop.br/download/guia.pdf>>. Acesso em: 14 dez. 2016.

### **Sites:**

<http://www.escritaacademica.com/>

<http://www.keimelion.com.br/>

<http://letramentoacademico.fflch.usp.br/>

### **Vídeos:**

Curso de Escrita Científica em módulos:

<https://www.youtube.com/watch?v=CZR0ptpPaR0>

Como fazer um artigo científico:

<https://www.youtube.com/watch?v=kjRfIHlwrOU>



## Referências para leituras sobre letramento acadêmico:

ECO, Umberto. *Como se faz uma tese?* São Paulo: Perspectiva, 2005.

FERREIRA, Marília Mendes; PERSIKE, Alissa. O tratamento do plágio no meio acadêmico: o caso USP. *Revista Signótica*, v.26, n. 2, 2014. Disponível em <http://www.revistas.ufg.br/index.php/sig/article/view/30312>

MACHADO, Anna Rachel; LOUSADA, Eliane Gouvêa; ABREU-TARDELLI, Lília Santos. *Resumo*. São Paulo: Parábola, 2004.

MACHADO, Anna Rachel; LOUSADA, Eliane Gouvêa; ABREU-TARDELLI, Lília Santos. *Resenha*. São Paulo: Parábola, 2004.

MACHADO, Anna Rachel; LOUSADA, Eliane Gouvêa; ABREU-TARDELLI, Lília Santos. *Planejar gêneros acadêmicos*. São Paulo: Parábola, 2005.

MACHADO, Anna Rachel; LOUSADA, Eliane Gouvêa; ABREU-TARDELLI, Lília Santos. *Trabalho de pesquisa: diários de leitura para revisão bibliográfica*. São Paulo: Parábola, 2007.

MOTTA-ROTH, Désirée. Comunidade acadêmica internacional? Multicultural? Onde? Como? *In Linguagem & Ensino*, Vol. 5, No. 2, 2002, p.49-65.

MOTTA-ROTH, Désirée.; HENDGES, Graciela H. *Produção textual na universidade*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

PERROTTA, Claudia. *Um texto para chamar de seu*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

SILVA, Emily ; LOUSADA, Eliane Gouvêa . [O plano de estudos: um gênero textual acadêmico para pleitear intercâmbio](#). *Horizontes*, v. 32, p. 73-87, 2014.

**Bons estudos!**

**Professor Hércules Tolêdo Corrêa**

herculest@cead.ufop.br  
DEETE/CEAD/UFOP