

OS DESAFIOS DA ESCRITA PARA LICENCIANDOS DE PEDAGOGIA: APRECIÇÕES VALORATIVAS SOBRE O ENSINO DE GÊNEROS DISCURSIVOS ACADÊMICOS

(The challenges of writing for Pedagogy licensing: valorative appreciations on the education of discursive genres at university)

Jéssica do Nascimento Rodrigues
Universidade Federal Fluminense

Mary Rangel
Universidade Federal Fluminense

ABSTRACT

We analyze the challenges faced by students of Pedagogy regarding the learning of academic writing, considering the work of the university professor. The debate was anchored in the New Studies of Literature and the Theory of Enunciation. In a qualitative-interpretative and ethnographic approach, a semi-structured questionnaire was applied at a postdoctoral stage (2015-2017) and two focus groups were held. In the set of these enunciative devices, the value assessments produced by these subjects were analyzed. The student-teachers indicated to write genres (fiches, abstracts and reviews) that they do not know, whose aims are not clear, and to produce something different from the one proposed, without orientation of the university professor, to serve as object of evaluation and study of the text.

Keywords: *Teaching-learning writing. Academic writing. Academic discursive genres.*

RESUMO

Analisam-se os desafios enfrentados pelos alunos de Pedagogia quanto à aprendizagem da escrita acadêmica, considerando o trabalho do professor universitário. A ancorou-se o debate nos Novos Estudos do Letramento e na Teoria da Enunciação. Numa abordagem qualitativo-interpretativista e etnográfica, aplicou-se, em um estágio pós-doutoral (2015-2017), um questionário semiestruturado e realizaram-se dois grupos focais. Analisaram-se, no conjunto desses dispositivos enunciativos, as apreciações valorativas produzidas por esses sujeitos. Os estudantes-professores indicaram escrever gêneros (fichamentos, resumos e resenhas) que desconhecem, cujas finalidades não ficam claras, e produzir algo diferente do proposto, sem orientação do professor universitário, para servir de objeto de avaliação e estudo do texto.

Palavras-chave: *Ensino-aprendizagem da escrita. Letramento acadêmico. Gêneros discursivos acadêmicos.*

1 QUESTÕES INICIAIS

Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana, o que, é claro, não contradiz a unidade nacional de uma língua. O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. (BAKHTIN, 2011, p. 261, grifo nosso).

A epígrafe que inicia este artigo o localiza na perspectiva da linguagem enquanto produção sócio-histórica e dialógica, ancorada no debate da Teoria da Enunciação, com

ênfase em Mikhail Bakhtin, e nos Novos Estudos do Letramento, baseados na compreensão de que os letramentos são práticas sociais situadas em esferas discursivas¹. Cada campo de trabalho se relaciona a um modo específico de linguagem, como lembra Bakhtin (2011), assim como no universo acadêmico, cujas práticas sociais letradas desenham os gêneros discursivos próprios desse ambiente, não isento, obviamente, das relações hierárquicas e de poder.

Inobstante pareça claro que a escrita de gêneros acadêmicos (de fichamentos e resumos a dissertações e teses) decorra das práticas sociais vivenciadas pelos estudantes universitários, é possível inferir que o ensino dessa escrita nas Instituições de Ensino Superior (IES) ainda é mitigado, como comprovam as escassas pesquisas sobre a temática (MARINHO, 2010; FIAD; MIRANDA, 2014; KERSCH, 2014; SOUZA; BASSETTO, 2014; dentre outras). Ademais, pouco se tem pesquisado sobre o tema no Brasil, já que o ensino do ler-escrever costuma ser objeto dos trabalhos voltados à educação básica, cujas escolas, segundo Street (2014) e Oliveira (2017), ainda se limitam ao letramento autônomo, que confere ao ensino do ler-escrever um caráter homogêneo e genérico, isento dos conflitos e das disputas ideológicas.

Decorrente desses apontamentos, afirma-se que, aos professores universitários, apresenta-se o desafio do ensino da escrita nos cursos de graduação – e nos de pós-graduação, como indica o estudo de Bezerra (2012) –, de uma escrita típica desse campo da atividade humana, desafio necessário para que o licenciando do curso de Pedagogia, por exemplo, atue, na escola, como um trabalhador em constante formação, que vê, na universidade, uma das fontes de compartilhamento de conhecimento. Entretanto, entre a necessidade da inserção dos licenciandos no mundo da escrita acadêmica e as condições concretas dessa realização, existe aquilo que, com efeito, ocorre na universidade, especificamente na turma e no curso aqui estudados, que é o que se deseja investigar neste trabalho.

Numa abordagem qualitativo-interpretativista e de cunho etnográfico, o objetivo deste estudo, para tanto, é o de analisar os desafios enfrentados pelos estudantes da primeira turma do curso de Pedagogia de uma universidade federal vinculada ao Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), no que se refere às práticas de escrita experienciadas por eles no curso e com base em suas apreciações valorativas, considerando o

¹ Segundo Vianna, Sito, Valsechi e Pereira (2016, p. 40), “[...] o conceito de esfera discursiva contempla tanto a situação específica quanto o tempo histórico (cronotopo) em que os enunciados são produzidos, ou seja, são situados historicamente”. Em outras palavras, trata-se das situações mediatas e imediatas nas quais ocorrem as práticas sociais.

trabalho desenvolvido pelo professor universitário e o fato de tais estudantes já serem professores da educação infantil e/ ou do primeiro segmento do ensino fundamental.

Pressupondo que as práticas de utilização da produção textual escrita são variadas e heterogêneas, já que são práticas sociais, procura-se analisar as apreciações valorativas que tais licenciandos, posicionados em um “entrelugar profissional” (REICHMANN, 2014), têm a respeito não só dos objetos de estudo, mas também dos modos de dizer tais objetos, como feito por Vianna, Sito, Valsechi e Pereira (2016). Como professora responsável por uma disciplina de práticas de escrita do referido curso no 1.º período, quando bolsista Capes/PARFOR, a pesquisadora, autora deste artigo, no período de seu estágio pós-doutoral (2015-2017), supervisionada pela coautora, aplicou um questionário semiestruturado (em 2016) e realizou dois grupos focais (um em 2016 e outro em 2017) com os alunos dessa turma, estudantes-professores, a fim de analisar, no conjunto desses dispositivos enunciativos, as apreciações valorativas produzidas por esses sujeitos, sobretudo considerando a produção coletiva na interação do grupo focal, nesses eventos de letramento, com atenção ao verbal e ao extraverbal. Ademais, trata-se de uma pesquisa longitudinal, já que se prevê o acompanhamento da turma até 2019, ano previsto para a conclusão do curso de Pedagogia pelos participantes desta pesquisa.

Para tanto, o artigo, além desta introdução, organiza-se em: *Gêneros Discursivos Acadêmicos: um debate sobre práticas sociais letradas*, subtópico que trata, de modo sucinto, dos aspectos teóricos gerais que orientam este estudo e, em seu intercurso, trata da problemática do ensino da escrita acadêmica nos ambientes universitários; *Da Metodologia Adotada às Apreciações Valorativas*, subtópico que abarca a metodologia escolhida para esta investigação e as análises dos enunciados produzidos pelos estudantes-professores participantes desta pesquisa nos eventos de letramento descritos; e *Considerações Finais*, subtópico que arrola os últimos apontamentos deste estudo.

2 OS GÊNEROS DISCURSIVOS ACADÊMICOS: UM DEBATE SOBRE PRÁTICAS SOCIAIS LETRADAS

Uma abordagem que vê o letramento como *prática social crítica* tornaria explícitas desde o início os pressupostos e as relações de poder em que tais modelos de letramento se fundam. Em contraste com o argumento de que os aprendizes não estão “prontos” para essa interpretação crítica enquanto não atingirem estágios ou níveis mais altos, eu afirmaria que *os professores têm a obrigação social de fazê-lo*. Isso só é possível com a premissa de que professores habilidosos podem facilitar perspectivas críticas em linguagem apropriada e formas comunicativas com a mesma rapidez com que os tradicionalistas conseguem ensinar gêneros, níveis, conteúdos e habilidades

dentro de um conceito conservador de letramento. A introdução da Consciência Linguística Crítica e do letramento como prática social crítica pode, acredito, facilitar o processo. Introduzi-los em sala de aula não é um luxo, mas uma necessidade. (STREET, 2014, p. 155, grifo nosso)

Street (2014) remete a duas necessidades relacionadas ao tema em debate. A primeira é a necessidade de o letramento ser ideológico, e não autônomo; a segunda é a de o professor universitário assumir a função de ensinar ao licenciando as práticas de ler-escrever acadêmicas em razão de um compromisso real com o seu trabalho e com a sociedade. Tal questão retoma, logo, a imprescindibilidade de o trabalhador se comprometer com a realidade vivenciada, a que faz referência Freire (2005), na introdução à *Educação e mudança*, no envolvimento/ engajamento com a sociedade, e Bakhtin (2011), na responsabilidade e na alteridade, no comprometimento ético e orgânico do ser humano com a realidade da vida e com os outros.

Kleiman (1995), com base nos estudos de Street (1984), descreve esses dois tipos de letramento: o autônomo e o ideológico. O primeiro se refere ao desenvolvimento cognitivo do sujeito, à dimensão individual do letramento, e o segundo, à dimensão social, ao conhecimento dos fatores que o condicionam, considerando-se as necessidades e as práticas do uso do ler-escrever dentro da esfera discursiva em que se desenvolvem. Dessa forma, por um lado, o chamado modelo autônomo enxerga a língua como autônoma, dependente de um processo sistemático e associada à variedade de maior prestígio social; por outro lado, o chamado letramento ideológico reconhece a diversidade de práticas letradas situadas e as relações de poder a elas inerentes, postulado que se encontra com a concepção bakhtiniana de língua e linguagem.

O fato de a educação básica ainda se basear no letramento autônomo, como discute Street (2014) e salienta Oliveira (2017), além de ser evidente que, nesse período, os estudantes praticamente não têm contato com textos acadêmicos, consoante muito bem recupera Carvalho (2013), revela uma lacuna na formação do licenciando, a qual precisa ser enfrentada, *a priori*, no ensino superior². Lembra Marinho (2010, p. 366): “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”.

² Para Carvalho (2013), essa lacuna precisa ser enfrentada a partir da educação básica de modo transversal e longitudinal.

Nesse momento, vale a pena retomar Bakhtin (2011). Para o autor e para o Círculo, os gêneros discursivos são produzidos em condições particulares de cada campo da atividade humana. “Uma determinada função (científica, técnica, publicística, oficial, cotidiana) e determinadas condições de comunicação discursiva, específicas de cada campo, geram determinados gêneros, isto é, *determinados tipos de enunciados estilísticos, temáticos e composicionais relativamente estáveis*” (BAKHTIN, 2011, p. 266, grifo nosso). Por isso, os estudantes apenas passam a conviver com gêneros discursivos acadêmicos quando de seus primeiros contatos com esse meio, fato que precisa ser considerado pelos professores universitários e demais sujeitos que circulam na instituição. Na educação básica – é preciso dizer o óbvio –, não se aprende a escrever todos os gêneros discursivos existentes, assim como não se aprende a ler e a escrever para todas as esferas discursivas possíveis. Adita Kleiman (2007, p. 17-18):

Uma mudança na atuação do professor depende, necessariamente, de mudanças no curso universitário de formação. Uma delas é uma mudança na concepção da escrita e nas atitudes em relação às práticas letradas, que sofrem um processo de naturalização à medida que se avança no processo escolar. As transformações abrangem a dimensão político-ideológica, uma vez que a naturalização da escrita obscurece o fato de os usos da linguagem não serem neutros em referência às relações de poder na sociedade, o que pode contribuir para a desigualdade e a exclusão, quando a aprendizagem da língua escrita se torna mais uma barreira social para os alunos que não participaram de práticas letradas na sua socialização primária, junto à família. O curso de formação deve funcionar, dessa forma, como um espaço para a desnaturalização, para a efetivação de um paulatino processo de desideologização da leitura e da escrita.

Como discutem Rodrigues e Rangel (2015), as possibilidades da atividade humana são inexauríveis. Desse modo, os gêneros discursivos, nas modalidades oral ou escrita, são múltiplos, heterogêneos e não neutros, já que, segundo Bakhtin (2011), à proporção que cada grupo social se transforma, transformam-se os gêneros, visto que se constituem como formas de organizar o enunciado e a ação social. Nessa medida, remete-se à citação de Kleiman (2007), autora que sustenta a necessidade de uma formação universitária que considere a heterogeneidade, a variabilidade e a transformação dos usos da linguagem, tendo em vista a dimensão político-ideológica que os caracteriza. Para Street (2014, p. 154, grifo nosso), “[...] aprender o letramento não é simplesmente adquirir conteúdo, mas *aprender um processo*. Todo letramento é aprendido em um *contexto específico de um modo particular* e as modalidades de aprendizagem, as relações sociais dos estudantes com o professor são modalidades de socialização e aculturação”.

Bakhtin (2010) introduz a questão da influência da organização hierarquizada das relações sociais sobre as formas de enunciação, sobre o processo de interação verbal, visto que os signos, resultantes de uma espécie de consenso social, também são transformados em virtude das modificações instauradas na organização social e nas condições de interação, para refinar a relação dialética entre infra e superestrutura. Por isso, o conceito de letramento acadêmico se configura como fluência nas formas próprias de uma esfera discursiva, formas de fazer, ler, escrever, pensar, falar e agir. Consoante deduz Marinho (2010), tal conceito está, portanto, intimamente relacionado à experiência, à vivência, à prática. E é também por essa razão que não há relação direta entre escolarização/ pedagogia e letramento no debate de Street (2014, 127): “A pesquisa precisa, ao contrário, começar de uma concepção mais comparativa, mais etnograficamente fundamentada de letramento como práticas *sociais* de leitura e escrita e evitar juízos de valor acerca da suposta superioridade do letramento escolarizado com relação a outros letramentos”. Acrescenta-se:

[...] 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. (MARINHO, 2010, p. 366)

Valsechi e Pereira (2016, p. 437), então, examinam o papel da universidade como formadora do trabalhador docente, alegando a indispensabilidade do rompimento com uma postura mais tradicional “que toma os saberes acadêmicos como ponto de partida ou chegada”. Para as autoras, a (re)produção dos conhecimentos dos docentes precisa partir das próprias demandas profissionais, combinando tanto os saberes quanto as práticas das esferas acadêmica e profissional, até porque, como lembram Fiad e Miranda (2014), as práticas sociais letradas variam de um curso universitário para o outro; assim, é preciso, conforme argumenta Carvalho (2013), articular a dimensão da construção do conhecimento em uma determinada área e a dimensão do domínio de formas e usos dessa linguagem específica.

Souza e Basseto (2014) explicam que a dificuldade encontrada pelos estudantes de graduação decorre do não conhecimento acerca da academia e do discurso, das práticas e dos gêneros acadêmicos. Para que eles sejam “incluídos” no meio universitário, é imprescindível sua participação ativa nessa comunidade discursiva, mesmo em meio a suas relações hierárquicas e de poder. “Quando participamos da linguagem de uma instituição, seja como falantes, ouvintes, escreventes ou leitores, ficamos posicionados por essa linguagem; ao se dar

esse assentimento, uma miríade de relações de poder, autoridade, *status* se desdobram e se reafirmam” (STREET, 2014, p. 143).

Uma Teoria do Discurso bakhtiniana não subjuga o sujeito. O signo ideológico, ou a palavra, não é estático, pois sempre aberto a novas possibilidades de significar, à existência de contracorrentes às pressões oficiais. Logo, considera-se o letramento acadêmico como uma esfera discursiva inexoravelmente móvel, diversificada, construída no coletivo e intimamente relacionada a práticas sociais situadas e desiguais, pois localizadas em uma sociedade cujas relações sócio-históricas e ideológicas se constroem no âmbito do capital. Por esse motivo, os estudantes e os professores dos cursos de graduação parecem carecer do entendimento de que a escrita acadêmica (assim como a modalidade oral, claro) precisa ser vivenciada na universidade, para o que também é necessária uma relação de ensino-aprendizagem efetiva.

[...] mais do que a aprendizagem de determinados conceitos e procedimentos analítico-teóricos, que mudam com as mudanças das teorias linguísticas e pedagógicas, interessa instrumentalizar o professor para ele continuar aprendendo ao longo de sua vida e, dessa forma, acompanhar as transformações científicas que tratam de sua disciplina e dos modos de ensiná-la. (KLEIMAN, 2007, p. 19, grifo nosso)

Então, é salutar, no caso dos cursos de licenciatura especificamente, vincular o debate acerca do letramento acadêmico ao debate acerca do letramento do professor, até para que o currículo, de cuja construção muitas vezes o professor não participou diretamente, não seja considerado absoluto, fixo, inquebrantável, mas sim “uma organização dinâmica de conteúdos que vale a pena ensinar (e que podem mudar)” (KLEIMAN, 2007, p. 19). Isto decorre também da importante e reiterada problemática da separação universidade-escola, a primeira como produtora e a segunda como reprodutora do conhecimento, cujo enfrentamento pode ocorrer também pela compreensão sobre os letramentos inerentes a essas esferas discursivas.

3 DA METODOLOGIA ADOTADA ÀS APRECIÇÕES VALORATIVAS

Considerando que as práticas de escrita são variadas, heterogêneas e mutáveis, já que são práticas sociais, procura-se analisar as apreciações valorativas que os licenciandos (estudantes-professores) da primeira turma do curso de Pedagogia PARFOR de uma universidade federal, situada no estado do Rio de Janeiro, têm a respeito do ensino da escrita na universidade. É imprescindível recuperar que tais sujeitos estão situados em um “entrelugar socioprofissional” (REICHMANN, 2014), encontrando-se numa posição

fronteira, já que entre a universidade, quando cursam Pedagogia e vivem o letramento acadêmico de alguma forma, e a escola, quando atuam como professores e vivem o letramento docente – letramentos que, defende-se aqui, precisam estar imbricados.

Vale ressaltar que o PARFOR é resultado de um conjunto de ações do Ministério da Educação (MEC), em colaboração com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Fundação Capes), as secretarias de educação dos estados e municípios e as IES neles sediadas, para ministrar cursos superiores gratuitos a professores em exercício das escolas públicas, os quais não têm formação adequada à Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996). É considerado um programa emergencial, cujo objetivo é, desde 2009, o de “Induzir e fomentar a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade, para professores em exercício na rede pública de educação básica, para que estes profissionais possam obter a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB e contribuam para a melhoria da qualidade da educação básica no País” (CAPES, 2017).

Como fora professora responsável por uma disciplina no referido curso, a pesquisadora desenhou o projeto de pesquisa que resultou neste estudo. Para começar o estágio pós-doutoral, iniciado em 2015, vinculado a outra universidade federal e supervisionado pela coautora deste artigo, desenvolveu os seguintes dispositivos enunciativos com essa turma do curso de Pedagogia, aqui considerados também eventos de letramento. O quantitativo de participantes está resumido na Tabela 1. Vale acrescentar que, dos sete participantes do primeiro grupo focal, todos continuam no curso, entretanto três não compareceram ao segundo encontro: dois estavam de licença médica e um estava em um evento acadêmico.

- No início do 1.º semestre do 1.º período, em 2016, aplicou-se um questionário semiestruturado para a totalidade de alunos da turma.
- No final do 1.º semestre também do 1.º período, em 2016, realizou-se um grupo focal com os alunos que permaneceram na turma.
- No início do 1.º semestre do 3.º período, em 2017, realizou-se um grupo focal com os alunos que puderam comparecer ao evento).

Tabela 1: Quantitativo de professores participantes* de cada etapa da pesquisa

Total de Alunos	Respondentes (Questionário)	Participantes (Grupo Focal 1)	Participantes (Grupo Focal 2)
12	10	7	4

*Do total de participantes, dois já haviam feito um curso superior.

Como se trata de uma pesquisa longitudinal, qualitativo-interpretativista e de cunho etnográfico, que se desenvolverá até a conclusão do curso por esse grupo de estudantes-professores (de 2016 a 2019), considera-se esta análise ainda parcial. Além disso, poderá haver recolhimento de produções escritas dos estudantes ao longo do curso.

Analisaram-se, em conjunto, os enunciados produzidos por esses sujeitos, sobretudo considerando a produção coletiva na interação dos dois grupos focais, com atenção ao verbal e ao extraverbal. O foco, então, é a análise das apreciações valorativas desses estudantes-professores, coproduzidas nos eventos de letramento anteriormente descritos, uns implicando nos outros, já que construções sócio-históricas e dialógicas. Como o sustentáculo deste trabalho é parte da produção de Mikhail Bakhtin e sua inegável influência sobre as questões dos letramentos, reitera-se a natureza ativamente responsiva de todo o enunciado vivo, considerando que, para Bakhtin (2011), toda enunciação tem uma orientação apreciativa, visto que opõe à palavra uma contrapalavra em virtude da orientação social dos participantes de uma interação verbal. Na comunicação discursiva viva, a palavra existe como palavra *neutra* (porque seus sentidos dependem das esferas discursivas), como palavra do locutor e como palavra do outro (como *contrapalavra*), repleta de tons valorativos (re)(co)elaborados.

Para a análise dos enunciados produzidos pelos estudantes-professores, organizaram-se dois blocos. O primeiro, que tratará sucintamente dos questionários, decorre da necessidade de se conhecerem os participantes deste estudo previamente, como conhecimento histórico e social. Também foi um momento de explicação acerca dos objetivos da pesquisa, quando se recolheu o Termo de Autorização para a Realização da Pesquisa, respeitando as Diretrizes Éticas da Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, nos termos estabelecidos na Resolução CNS n.º 466/2012. O segundo, que tratará dos grupos focais, os quais foram gravados em áudio e transcritos pelas pesquisadoras, justifica-se pela riqueza de informações que, na enunciação, ambos podem fornecer para a investigação das apreciações valorativas desses sujeitos, movimentadas em suas linguagens sociais, enquanto universo de signos.

3.1 O questionário: a escola, o trabalho e a universidade

Todos os participantes desta pesquisa, estudantes-professores, já atuam em escolas públicas, a maioria em instituições de primeiro segmento do ensino fundamental. Além disso, a turma é majoritariamente moradora da Baixada Fluminense, no Rio de Janeiro, onde se localizam as escolas em que lecionam, e composta por mulheres, havendo apenas um homem.

O ingresso no curso de Pedagogia do PARFOR decorre, ao que indicam, de uma necessidade que acarretará na melhoria de seus salários e, claro, de suas práticas docentes. Vale acrescentar que cinco estudantes-professores finalizaram o Ensino Médio na década de 2000, dois na de 1990 e três na de 1980. Dentre eles, oito realizaram o Curso Normal. Ademais, sete trabalham em apenas uma escola, enquanto um trabalha em duas, outro em três e o último em cinco, trazendo à baila o fato de todos eles precisarem administrar o tempo da universidade e o tempo da escola.

Nesse questionário semiestruturado, buscou-se, então, investigar suas experiências com a escrita, de modo bastante breve, e antecipar questões que foram aprofundadas nos dois grupos focais, além de coletar dados pessoais e profissionais, como apresentado. Logo, em um primeiro momento, perguntou-se sobre a vivência da escrita na escola onde estudaram quando alunos do ensino médio. Segundo eles, a escrita de redações (apresentadas dessa maneira, de modo genérico) e de resumos era hegemônica e a dificuldade à época, no que tange à escrita desses textos, era também.

*Júlia (q)*³: Não tinha noção e não recebia na maioria das vezes o texto de volta.

Maria Helena (q): Pois não foi ensinado como redigir, apenas eram cobrados.

Júlia, por exemplo, apresenta um dado importante que coaduna com o resultado de algumas pesquisas, como a de Rodrigues (2014). A escrita dos textos na educação básica ainda parece ter um caráter monológico, já que o aluno escreve o texto para o professor que, não raro, não o devolve ao aluno, muito menos solicita a reescrita.

No trabalho como docentes de escolas públicas, os estudantes-professores informaram redigir, preponderantemente, relatórios, planos de aula e diários, gêneros de fato comuns ao trabalho dos professores no ambiente escolar. Entretanto, mesmo vivenciando tais práticas sociais no cotidiano, a maioria deles afirma sentir, também, dificuldade na escrita desses textos.

José (q): Nem sempre está claro o que querem.

Júlia (q): Apesar de ser uma rotina diária, tenho dificuldades na hora de redigir.

³ Os nomes utilizados para os participantes desta pesquisa são fictícios. A escolha foi feita por cada um deles, de modo que, posteriormente, possam se reconhecer neste estudo. Além disso, é utilizada a letra *q* para fazer referência às respostas dos questionários e *gf1* para o primeiro grupo focal e *gf2*, para o segundo.

Argumentam que esses gêneros não foram ensinados nem no ensino médio nem no próprio local de trabalho. Desse modo, eles aprendem, em meio às dificuldades rotineiras, uns com os outros, muitas vezes seguindo modelos de textos já prontos. José, por exemplo, explica, em momento posterior, que não há explicação para a escrita dos relatórios dos alunos, e Júlia acrescenta que há inúmeras solicitações sem esclarecimento pela própria Direção e/ ou Coordenação da escola.

Os sistemas de signos, além de sua dupla materialidade (é físico-material e é sócio-histórico), são produzidos como signos ideológicos por também representarem a realidade de um lugar valorativo. A escolha das palavras, como veículos de índices de valor, compõe um dos mecanismos de constituição dos gêneros discursivos. E é por isso que a palavra “dificuldade”, por exemplo, aparece em abundância nos questionários e nos grupos focais quando o tema é a escrita: “Muitas *dificuldades*, mas acredito que tenho condições de sanar essa *dificuldade*” (*Lêda, q, grifo nosso*).

Por fim, perguntou-se, ainda no questionário, sobre os gêneros produzidos na universidade. Como já se esperava, em razão dos resultados das pesquisas consultadas para este artigo, os estudantes-professores citam majoritariamente os fichamentos, as resenhas e os resumos, ainda que no início do 1.º período do curso de Pedagogia. Já que, para retomar Bakhtin (2010, 2011), toda enunciação monológica, como o próprio ato da escrita individual, é constituinte da comunicação verbal, e toda enunciação, mesmo a escrita, é uma resposta apreciativa a algo, todos os respondentes do questionário afirmaram sentir *dificuldade* na escrita desses gêneros.

José (q): Muita dificuldade por não saber o que fazer.

Maria Helena (q): A prática da escrita é diferenciada e a cobrança diferenciada de cada professor.

Tais respostas apenas confirmam, como em um *elo precedente e subseqüente na cadeia da comunicação discursiva*, as apreciações valorativas que se sucederão nos grupos focais. Marcam, antecipadamente, a “desorientação” desses sujeitos (que parecem não compreender o que cada professor universitário lhes solicita) e também a de professores universitários (cujas solicitações são naturalmente variáveis e cujos objetivos, a cada atividade de escrita, não parecem claros), como se verá mais adiante, prejudicando assim o letramento acadêmico e, outrossim, o do professor. Logo, neste debate, é impreterível

considerar o trabalho realizado pelo professor universitário no ensino do texto escrito e, ainda, as estratégias utilizadas pelos estudantes-professores para se adequar à escrita nesse meio. Não se desconsidera, é claro, a história de letramento de cada estudante-professor, porém, por ora, focaliza-se, neste estudo, o processo de ensinar-aprender instaurado exclusivamente na universidade.

3.2 Os grupos focais: a universidade

Os grupos focais, que aqui serão analisados em conjunto, constituem-se como situações de enunciação, eventos de letramento, que, de acordo com Gatti (2005, p. 11-12), são utilizados “[...] em estudos exploratórios, ou nas fases preliminares de uma pesquisa, para apoiar a construção de outros instrumentos (questionários, roteiros de entrevista ou observação)”. Logo, compõem apenas parte das etapas deste estudo. Ademais, para Rocha, Daher e Sant’Anna (2004), a entrevista (individual ou coletiva, que é o grupo focal), na perspectiva bakhtiniana, não é a captação da voz do entrevistado, mas sim a captação de outras vozes, porque é um gênero discursivo em que se sobrepõem outros gêneros. Portanto, não se entende o grupo focal como algo monológico, homogêneo, muito menos transparente e literal, mas sim como um enunciado cuja análise é uma ressignificação da fala do entrevistado, repleta de apreciações valorativas.

Tudo isto que caracteriza a entrevista como situação de enunciação é suficiente para justificar que algo de novo – e de irrepetível, como o pressupõe o próprio conceito de enunciação – se produza aí por ocasião de sua realização. [...] a entrevista não é mera ferramenta de apropriação de saberes, representando, antes, um dispositivo⁴ que permite retomar/condensar várias situações de enunciação ocorridas em momentos anteriores. (ROCHA; DAHER; SANT’ANNA, 2004, s/p)

Em ambos os grupos focais, 2016 e 2017, a pesquisadora explicou, antes de iniciar a gravação em áudio, a pesquisa e seus objetivos, sem muito aprofundamento, para evitar algum tipo de influência sobre as falas. Nos dois encontros, as perguntas foram as mesmas, utilizadas como roteiros de entrevista coletiva, montados em uma ordem proposital, encadeada, para permitir adaptações, acréscimos e omissões ao longo de sua realização. Gestos, expressões, entonações, sinais, hesitações e alterações de voz e ritmo foram anotados, até porque, como

⁴ E é por isso que, neste trabalho, para fazer referência ao questionário e aos grupos focais, utiliza-se a expressão *dispositivo enunciativo*.

na Teoria da Enunciação, o verbal e o extraverbal compõem os enunciados. São estas as questões que compõem o roteiro:

- *Que textos/gêneros vocês mais escreveram no curso de Pedagogia neste semestre?*
- *Que dificuldades vocês encontraram na escrita desses textos/gêneros? Tentem enumerá-las e comentá-las.*
- *Como tem sido o papel do professor universitário no ensino desses textos/gêneros?*
- *O que vocês veem como pontos positivos nessas práticas de escrita desses textos/gêneros? Tentem enumerá-los e comentá-los.*

Embora, nesses eventos de letramento, a presença desses sujeitos seja simultânea e dialógica, a expressão linguística se volta para a direção do ouvinte, que apresenta ativamente uma percepção avaliativa sobre o enunciado. Essa orientação em direção ao outro também é social, pois se consideram a relação hierárquico-social entre os interlocutores e a composição da comunicação verbal numa tríade: o falante/ locutor/ autor, o outro/ receptor/ destinatário e o objeto/ tema. Logo, as expressões não verbais, como a gesticulação e a entonação, são de suma importância para a compreensão das apreciações valorativas no momento da enunciação, visto que, numa perspectiva bakhtiniana, a palavra é povoada, vem marcada/matizada por valores, por ideologias, por palavras outras.

3.2.1 Os gêneros

Ao se iniciarem os grupos focais, após a explicação acerca do tema e dos objetivos, lança-se mão da primeira questão do roteiro: *Que textos/ gêneros vocês mais escreveram no curso de Pedagogia neste semestre?* Já no primeiro grupo focal, os estudantes-professores confirmam o estudo de Cunha (2015) acerca da preponderância da resenha nos cursos de ensino superior.

Maria Helena (gf1): Resenha.

Lêda (gf1): Resenha.

Bianca (gf1): Resenhas.

Júlia (gf1): Até resenha misturada com resumo.

Maria Helena (gf1): É, resenha teoricamente, porque, quando os professores pediam resenha, na verdade, eles estavam pedindo resumo, né.

Bianca (gf1): Um resumo.

Essa multidão de fios ideológicos já antecipa, mediante observação de expressões de desagrado por parte dos participantes, um certo desconhecimento dos gêneros resenha e resumo. Maria Helena, por exemplo, cuja fala é irônica, adianta o fato de que algumas

proposições servem apenas para incentivar o estudo do texto indicado para leitura, por isso chama a resenha de resumo. Ademais, para dar sequência aos gêneros mais produzidos no 1.º semestre do curso, os participantes indicam não haver devolução por parte da maioria de seus professores universitários.

Eliz (gf1): E o retorno, assim, praticamente a gente não tinha. Porque nós entregamos textos pra vários professores e, depois, devolvia-se pra gente, mas sem... sem correção.

Bianca (gf1): Sem correção.

Luíza (gf1): Era somente pra cumprimento de tarefa. A gente fazia a tarefa e era pontuado pelo cumprimento da tarefa.

Bianca (gf1): É assustador corrigir? Deve ser!

Bianca, que utiliza a palavra “assustador” para se referir a uma faceta do trabalho do professor universitário, apresenta sua apreciação valorativa acerca dessa questão. Os estudantes-professores, portanto, na interação, no coletivo, reconhecem que produzem as resenhas e os resumos apenas para o cumprimento das tarefas propostas na disciplina. A tonalidade da interação ocorreu na faixa dos resmungos e das reclamações, como é a fala de Bianca (*gf1*), que antecipa o fato de os professores universitários do referido semestre, em sentido estrito, não explicarem suas proposições: “A proposta era que nós fizéssemos sem nenhuma explicação de como era pra ser feito. Pegássemos um livro, lêssemos e resumíssemos o livro”. Essa constatação vai ao encontro do debate de Street (2010) acerca das “dimensões escondidas”, a exemplo de saber qual é a finalidade da escrita de um determinado gênero.

No segundo grupo focal, não foi diferente. Um ano depois, os estudantes-professores apenas ratificam suas apreciações valorativas acerca da prática da escrita de determinados gêneros discursivos naquele semestre do curso. No caso, reiteradas vezes, afirmam ter escrito, predominantemente, resumos, resenhas e fichamentos, assim como comprova o estudo de Souza e Basseto (2014).

Eliz (gf2): Resumo, resenha e fichamento.

Júlia (gf2): É, resumo, resenha e fichamento.

Bianca (gf2): Resumo, resenha e fichamento.

Maria Helena (gf2): Mas daquela forma, eles não sabem definir realmente o que eles querem.

Eliz (gf2): Isso.

Maria Helena (gf2): Eles falam “Leia o texto” e aí você vê a melhor forma de você escrever, se vai ser uma resenha, se vai ser um fichamento, se vai ser um resumo. Não define realmente o que eles querem.

Júlia (gf2): Tem uma especificamente que fala assim, olha: “Vocês falem do jeito que vocês quiserem porque vocês vão usar pra fazer a prova”.

Maria Helena (gf2): Pra fazer a prova.

Maria Helena reforça o que Bianca disse no primeiro grupo focal: o fato de alguns professores universitários não esclarecerem os objetivos de uma determinada atividade de produção textual escrita nos semestres cursados até então. Não só isso. Segue a estudante-professora: “se vai ser uma resenha, se vai ser um fichamento, se vai ser um resumo”. A fala de Júlia, ao encontro da de Maria Helena, indica que o gênero, não importa qual, servirá apenas como estratégia de leitura para, posteriormente, realizar uma avaliação escrita. Nesse momento, mais no segundo grupo focal que no primeiro, o extraverbal transparece desconforto e, até, uma certa angústia por parte dos participantes desta pesquisa. Souza e Basseto (2014, p. 92) asseveram esses resultados: “A prevalência na produção de fichamentos, resenhas e resumos pode ser indicativo da utilização de tais gêneros como instrumentos de checagem do professor da leitura e da compreensão do aluno de determinado texto”.

Maria Helena (gf2): Isso. Eles fazem a gente ler pra gente poder discutir na aula e, em contrapartida, a gente faz um texto, um resumo, um fichamento pra entregar e usar depois na prova. Como se fosse estudando já pra prova.

Pesquisadora (gf2): Sim. Esses trabalhados não são devolvidos?

Maria Helena (gf2): Só na prova.

[Todas falam ao mesmo tempo]

Bianca (gf2): Só no dia da prova.

Pesquisadora (gf2): Mas sem correção?

Bianca (gf2): Sem correção. Sem questionamento algum.

O fragmento acima reitera a discussão de Souza e Basseto (2014). A finalidade da escrita dos gêneros fichamento, resumo e resenha parece ser a leitura, a reflexão sobre a leitura, tornando-se uma prática comum entre alguns professores universitários, que parecem utilizar tal estratégia para que os estudantes estudem os textos e utilizem esse conhecimento produzido nas avaliações escritas, nas provas, que se configuram como outros gêneros. Entretanto, além das provas, a leitura dos textos indicados pelos professores universitários também auxilia os debates em sala de aula, que é outro gênero, como trata Bianca (gf2) em momento posterior.

3.2.2 As dificuldades

Lêda (gf1): É, eu desisti de vir, eu achava que isso não ia dar. A dificuldade que eu tenho de escrever, isso, claro que isso assusta, quando você tem que fazer...

Inicia-se este subtópico com a fala de Lêda, que, em certo momento, pensou em desistir do curso. Ela utiliza, mais uma vez, a palavra “dificuldade”, que é repetida outras e outras vezes e dá o tom a outras falas: “Não, sem brincadeira, dá um desespero maluco, dá um desespero porque você fala assim ‘cara, eu não vou conseguir terminar’” (*José, gf1*). A pergunta do roteiro utilizada neste momento é a seguinte: *Que dificuldades vocês encontraram na escrita desses textos/ gêneros? Tentem enumerá-las e comentá-las.*

Nesse patamar, é primordial retomar Bakhtin (2011, p. 292), segundo o qual “[...] escolhemos a palavra pelo significado que em si mesmo não é expressivo mas pode ou não corresponder aos nossos objetivos expressivos em face de outras palavras, isto é, em face do conjunto do nosso enunciado”. Sendo a construção de um enunciado uma ação coletiva, social, as enunciações nesses dois eventos de letramento se encontram e coadunam, sem ter havido, em momento algum, contradições ou contraposições.

Bianca (gf1): Não, gente, eu lembro que nas primeiras avaliações teve professor que pontuou sim. Ele até falou pra uma das alunas, em algum momento, “É, eu caí na besteira de corrigir os seus erros de português”.

Pesquisadora: Ele falou isso?

Bianca (gf1): Falou. Se não me engano foi até o trabalho de *[Incompreensível]*. Ele falou pra alguém, né, pra alguma de nós aqui. Pra mim não foi não. Ele falou assim, “Ah, é porque”, não sei se foi a primeira, a segunda, não sei, eu acho que foi nas primeiras avaliações que ele foi e falou. Aí, o texto tava riscado, tava sublinhado, e ele repetiu “Ah, eu caí na besteira de...”. [...]

Eliz (gf1): A gente não recebeu o texto de volta, com nada, nem com... né. *[Incompreensível]* Pra nós, ele só entregou. A gente não recebeu o texto de volta.

Maria Helena (gf1): Teve uma professora que entregou os textos, aí ela especificou... “Ok”, “Ok” e eu não entendi nada. O que é isso? “Ok” é o quê?

Os estudantes-professores explicam, no fragmento acima, que um professor universitário revisou apenas o texto de Bianca e, ao fazê-lo, acabou por desistir de avaliar os dos demais alunos: “É, eu caí na besteira de corrigir os seus erros de português”. Maria Helena também relata ter recebido um texto revisado por uma professora universitária, cujo resultado foi a incompreensão da estudante acerca dos comentários feitos ao longo do texto: “‘Ok’ é o quê?” Existem, além disso, “dimensões escondidas” (STREET, 2010) entre a

solicitação e a avaliação do professor universitário e a compreensão dos estudantes-professores, os quais, em razão também das relações de hierárquicas e de poder, não conseguem atender às convenções acadêmicas e se sentem embaraçados em virtude da imprecisão/ indefinição das atividades de escrita propostas no referido semestre. Reforça Luíza (gf1): “‘Leia o texto e faça um escrito’. Agora esse escrito é de que qualidade, de que técnica ou de que gênero textual? É escrito”.

Como “a cada palavra que escolhemos; por assim dizer, contagia essa palavra com a expressão do conjunto” (BAKHTIN, 2011, p. 292), o segundo grupo focal não foi diferente do primeiro. Na verdade, no primeiro grupo, havia um pouco mais de descontração em alguns momentos, já que as falas eram entrecortadas por sorrisos. No segundo grupo, não. Nele, estavam mais tensos os estudantes-professores, cujas falas demonstravam apreciações valorativas de lamentos, reclamos e pedidos⁵. E continuam:

Eliz (gf2): Na minha opinião, primeiro é saber o que o professor quer, entendeu?

Júlia (gf2): Esse período tá complicado.

Eliz (gf2): Mas eles querem outra. Então, eles falam, por exemplo, “você têm que fazer um re, uma resenha”, e aí mandam que não, que é um resumo. Então, você não sabe ao certo o que o professor quer. Pronto. Se é uma resenha, se é um resumo, se é um fichamento. E aí você vai até o professor e pergunta. “Façam o que for melhor, o que vocês acharem mais fácil pra vocês fazerem”. Então, você acaba perdendo as referências de cada um, do que é uma resenha. Então, você se perde.

A fala de Eliz, supracitada, retoma a “prática institucional do mistério” (“*institutional practice of mystery*”), de Lillis (1999), segundo a qual muitos professores universitários acreditam que os licenciandos já conhecem determinadas práticas de escrita, o que implica a não explicação dos gêneros acadêmicos a eles. Entretanto, é fato que os estudantes-professores, ao ingressarem em uma IES, não conhecem esses gêneros, muito menos as relações hierárquicas e de poder existentes no meio acadêmico. Marinho (2010, p. 366), que justamente estudou o letramento acadêmico no curso de Pedagogia, reafirma que gêneros discursivos acadêmicos não são estudados na educação básica, afinal “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”.

⁵ No caso dos pedidos, não foram raros os momentos em que os estudantes-professores pediram que a pesquisadora oferecesse alguma disciplina/ curso/ oficina de escrita acadêmica à turma nos períodos subsequentes.

O fragmento a seguir corrobora a existência das “dimensões escondidas” (STREET, 2010) e da “prática institucional do mistério” (LILLIS, 1999) que evidencia o próprio domínio do professor universitário acerca do conhecimento dos gêneros acadêmicos: “Acho que nem ela sabia” (*Maria Helena, gf2*).

Maria Helena (gf2): Teve uma professora que falou “Faça um texto, seguindo as regras da ABNT!” O que que é isso?

Pesquisadora (gf2): Não definiu nem o gênero.

Maria Helena (gf2): Não.

Júlia (gf2): Na minha opinião, tá até confuso...

Maria Helena (gf2): Acho que nem ela sabia.

Júlia (gf2): Não só as regras, mas tá confuso até o que o professor quer realmente no trabalho, as perguntas, porque, na aula, estão pedindo uma coisa, ah, “Eu quero uma pesquisa sobre tal e tal tema”.

Para Aranha (2009), há uma limitação sobre os meios para se dominar um gênero típico do ambiente acadêmico, embora seja necessário. Segundo a autora, na maioria dos casos, não há disciplinas específicas para o desenvolvimento da escrita dos estudantes universitários, ainda que se espere a publicação de trabalhos acadêmicos por parte deles, como o caso dos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC). No que diz respeito à turma de Pedagogia participante desta pesquisa, houve apenas a disciplina ministrada pela pesquisadora no 1.º semestre do curso.

Por fim, dentre as dificuldades apresentadas pelos estudantes-professores, no quente da interação verbal, cujas enunciações se combinam todo o tempo como elos coerentes na cadeia da comunicação discursiva, Lêda e José, que são seguidos pelos demais, trazem à superfície a problemática da precarização do trabalho docente, temática discutida, a exemplo, por Rodrigues (2016), ao analisar as condições de trabalho de professores de Língua Portuguesa, para os quais não sobra tempo para a formação continuada.

Lêda (gf1): Porque a gente tem, né, no dia a dia tanta coisa do trabalho, esse corre-corre da vida, é problema de saúde, aquela coisa toda, né.

José (gf1): Não, eu entendi que pra ser universitário tem que ter tempo, e outra coisa por exemplo, tem que ter tanto, tem que ter tempo que, por exemplo, a melhor resenha que eu fiz foi uma que a gente ficou aqui, não teve aula, a gente fez um resumo do capítulo, depois desse resumo, eu li ele, fiquei lendo ele, depois que eu fui escrever a resenha, por isso que eu verifiquei, requer muito tempo, e tempo que a gente não tem.

Trata-se, portanto, de um conjunto de fatores – da falta de tempo dos estudantes-professores, por um lado, até a ausência de um ensino sistemático sobre escrita de textos

acadêmicos, por outro –, que obstaculiza a prática da escrita desses gêneros por parte dos licenciandos, que são trabalhadores da educação também e necessitam dessa formação, que não deixa de ser letramento do professor.

3.2.3 *O ensino*

Na sequência, a questão que se levanta é: *Como tem sido o papel do professor universitário no ensino desses textos/ gêneros?* Aqui, não se objetiva entender qual deveria ser ou qual é a função do professor universitário no que se refere ao ensino, mas sim como os estudantes-professores percebem, por meio de suas apreciações valorativas, o trabalho de fato realizado pelo professor especificamente no ensino da escrita de gêneros acadêmicos nessa turma de uma universidade federal, de modo algum generalizando esses aspectos às demais universidades/ cursos.

No conjunto das falas, em ambos os grupos focais, a discussão vai ao encontro das asseverações de Souza e Basseto (2014, p. 99): “tais dificuldades apontadas pelos alunos são justificadas, por eles, por não haver, por parte dos professores, uma orientação em relação ao ‘como’ escrever, ‘o que’ escrever e ‘para que’ escrever em gêneros acadêmicos”, questões que foram levantadas pelos licenciandos já nos dois primeiros questionamentos do roteiro do primeiro e do segundo grupo focal, como relata Maria Helena.

Maria Helena (gf1): Isso porque não tem correção de texto, e pronto, acabou, então a gente fica sem saber, se o que nós produzimos, tá de acordo, se a gente conseguiu chegar a algum conceito. [...] Então, você pega um texto que não tem nada, você vê, tá certo, tá errado, o que que tá esse texto? Isso aqui eu produzi bem ou não?

[...]

Bianca (gf1): Mas a sensação que eu tenho é que é pra mostrar que tem que pontuar, o professor precisa dar ponto de alguma forma, ele tem que dar uma avaliação de alguma forma. Então eu vou passar um resumo, ele vai avaliar, entre aspas vai estar, pra mim não foi nem entre aspas, porque eu assimilei os conteúdos, os conhecimentos, mas eu coloco entre aspas, vai estar assimilando conhecimento, conteúdo, os assuntos, né, que são propostos em sala de aula e eu vou estar vendo alguma coisa dessa aula, gravando, e como que pelo fato de ele ter me entregue poxa ele teve o trabalho de ter lido, de ter resumido, de ter feito, não sei se tirou da internet, não sei se fez mesmo, não sei mas ele me entregou algo que eu vou dar um pontinho aqui, a minha sensação é essa...

Luíza (gf1): É um cumprimento de tarefas.

Bianca (gf1): De tarefas...

Luíza (gf1): Se isso está certo, ou se tá errado, isso é a segunda parte.

Nesse sentido, além dos textos que não são revisados por professores universitários, mas apenas devolvidos para utilização na prova ou para composição do somatório da nota final, como disse Bianca no fragmento supracitado, está o problema da correção monológica, unidirecional. Segundo os participantes desta pesquisa, o único leitor do texto produzido pelo estudante-professor é o professor universitário, que lhe atribuirá uma nota e não lhe proporcionará a possibilidade da reescrita, prática fundamental no ensino da escrita, como defendem Dolz, Gagnon e Decândio (2010), dentre outros autores da Linguística Textual (LT).

Kersch (2014), que desenvolveu um trabalho de formação continuada com professores de Língua Portuguesa, propôs-lhes a escrita de um artigo para de fato ser publicado e lido. Assim como os sujeitos de sua pesquisa relatam a “dor” e a “dificuldade” da escrita, mesmo depois de formados em uma IES, os estudantes-professores que, neste estudo, compartilham suas apreciações valorativas sobre o tema apresentam palavras, em sua materialidade, ou contrapalavras, cujo sentido se encontra, de certo modo, com o campo semântico da “dificuldade”, a exemplo da fala de José.

José (gf1): Sensação horrível, sensação horrível. Horrível, entretanto, eu já tinha falado com elas desde o primeiro dia eu falei assim não esquenta a cabeça, não esquenta a cabeça, porque eu conheço o estilo, não esquenta a cabeça, ‘não, que não sei o quê, desesperada’, eu falei, não esquenta a cabeça, faz mas não capricha. [risos]

José, além do curso de Pedagogia em andamento, já possui uma licenciatura, no caso em Geografia. Logo, ele se dirige às demais licenciandas e lhes explica que não há necessidade de “caprichar” na produção dos textos propostos, já que, como ele já cursou uma graduação, sabe como são as práticas nesse meio (provavelmente práticas semelhantes às já relatadas nos subtópicos anteriores). Argumenta Kersch (2014, p. 62) que “Falta dar a quem produz textos – alunos e professores – as orientações adequadas e completas, acesso a vários textos do gênero, para que analisem, comparem, percebam a estrutura, a linguagem social da esfera em que esse gênero circula. Muitas vezes, falta trabalho efetivo com o gênero antes de chegar à produção”.

Então, mais uma vez, em tonalidades dialógicas de desagrado, em expressões extraverbais de incômodo, o segundo grupo focal mostrou participantes mais enfáticos, já que suas respostas foram mais incisivas, talvez porque, já no 3.º período, não notaram mudanças nas práticas de ensino de escrita por parte de outros professores universitários.

Pesquisadora (gf2): Como tem sido o papel do professor universitário, então, no ensino do ler e escrever...

Maria Helena (gf2): Nulo.

Eliz (gf2): Nulo.

Pesquisadora: Esses gêneros que vocês têm me falado.

Eliz (gf2): Não tem papel. Assim, é, a função, no meu ver também, eles mandam você fazer algo que nem eles sabem o que eles querem, nem eles sabem de repente, igual ao que já aconteceu...

Maria Helena (gf2): Eles têm que passar o texto, eles têm que cumprir lá todo o cronograma deles. [...] Eles vão ter que fazer o quê? Faça um resumo, faça isso, porque eles têm que desenvolver o cronograma deles.

Eliz (gf2): Só que eles não explicam...

O termo “nulo”, que se repete algumas outras vezes ao longo do segundo grupo focal, põe em relevo a função assumida pelo professor no ensino da escrita de gêneros acadêmicos: “nulo”? Essa asseveração, novamente, vai ao encontro do debate de Lillis (1999) sobre a “prática institucional do mistério”, quando do não trabalho com a produção escrita ou quando de um trabalho superficial e intrincado. Resulta disso (mas também de outros fatores não analisados aqui), da ausência de um trabalho sistemático e explícito com a escrita, o fato de os estudantes-professores não se sentirem preparados nem motivados para escrever com proficiência: “faz mas não capricha” (*José, gf1*).

Apesar disso, relatam os licenciandos que existe um trabalho mais interessante com a leitura, como confirma Maria Helena: “Eu acho que a crítica não é tanto a leitura, porque a leitura, como a [Bianca] falou, os textos são muito bons realmente pra ler”. Relatam ainda, em tom elogioso, que os debates em torno das leituras são proveitosos, embora sejam precedidos da produção de resumos, resenhas e fichamentos. Nesse caso, parece que a escrita de gêneros acadêmicos se transforma apenas em um mecanismo facilitador da leitura, enquanto estudo do texto escrito, enquanto reflexão sobre o lido.

3.2.4 Os avanços

Esta foi a última etapa dos grupos focais: *O que vocês veem como pontos positivos nessas práticas de escrita desses textos/ gêneros? Tentem enumerá-los e comentá-los.* Nesse emaranhado de palavras/ contrapalavras, buscou-se entender quais foram os ganhos dos estudantes-professores em termos de escrita de gêneros acadêmicos, segundo suas apreciações valorativas, inclusive levando em conta que seu domínio está visceralmente ligado à experiência, à prática, à vivência das práticas dessa esfera discursiva.

Bianca consegue resumir as falas dos demais participantes, porque considera que, de uma forma ou de outra, houve (re)produção de conhecimento por intermédio da leitura e da escrita. Entretanto, também coadunando com seus colegas de turma, indica que a única disciplina que ofereceu um trabalho com a escrita de textos acadêmicos foi a ministrada pela pesquisadora no 1.º período do curso e cujo foco era o ensino do ler-escrever acadêmico.

Bianca (gf1): Eu acho que assim nós tivemos uma contribuição muito grande na questão de conhecimento absorvido. À medida que nós fomos lendo os textos de Saviani, Paulo Freire, nós fomos adquirindo conhecimento, fomos somando esse conhecimento, sendo que as regras da escrita só foi cobrada na sua disciplina. Então, o que nós sabemos de escrita acadêmica nós sabemos por você, nenhum outro professor fez nenhuma cobrança, pontuou nada, não falou nada.

Já que o enunciado é um elo precedente e subsequente na cadeia da comunicação discursiva na relação estilístico-composicional e semântico-objetal com outros enunciados (BAKHTIN, 2011), mesmo lançando uma questão acerca dos pontos positivos das práticas de escrita de textos acadêmicos, os estudantes-professores retomaram o desapeço sobre o trabalho realizado por professores universitários de seu curso nos semestres analisados, como mobiliza a fala de Eliz (gf1): “Nós fizemos a apresentação, nós tínhamos preparado, entregamos escrito pra ela, fizemos a apresentação dos grupos, mas nenhuma escrita que nós entregamos ela devolveu. Nenhuma”.

Um outro dado importante nesse debate é o lugar que os estudantes-professores encontram para aprender a escrever textos acadêmicos: a internet. Fiad e Miranda (2014), ao analisar os depoimentos de alunos de um curso de Letras, apontaram para a necessidade de se conjugar o letramento acadêmico e o letramento digital, na figura das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). Embora esse não seja o tema central deste artigo, é importante tocar-lhe, já que é um fator determinante nas práticas de escrita acadêmica, inclusive levando a refletir sobre a utilização das normas técnicas, no que se refere às citações, por exemplo, e sobre o perigo do plágio.

Maria Helena (gf2): Até as palavras, né, a linguagem! Às vezes, eu quero pesquisar alguma coisa, por exemplo “eu não posso colocar essa palavra”, aí eu vou pra internet pra ver a palavra que eu sei que, vamos dizer assim, acadêmica, né, pra ficar bonitinho o texto. Eu vou pra internet. Eu falo, gente, eu não usar essa palavra, é uma palavra muito comum, não tem uma palavra mais formal. Mas, assim, são coisas que eu tô observando...

[Incompreensível]

Pesquisadora: Então, no geral, o que auxilia vocês é a internet?

Maria Helena (gf2): Internet.

Júlia (gf2): É a internet.

Maria Helena (gf2): Pra ver como é que vai desenvolver a escrita.

Se o domínio de um gênero é um comportamento social, porque vinculado a uma esfera discursiva específica, a um campo determinado da atividade humana, não basta dominar a fundo a Língua Portuguesa. O conhecimento linguístico é apenas um dos envolvidos no processamento textual. Para que haja, portanto, avanço nas práticas de escrita desses estudantes-professores, urge seu acolhimento ao meio acadêmico pela instituição e, sobretudo, pelos professores universitários, trabalhadores esses que precisam se debruçar sobre a esfera do ensino propriamente dito, de modo sistemático, nesse caso do ensino da escrita.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Eliz (gf1): Pra fazer a escrita da minha resenha e do artigo foi onde eu mais sofri, eu falava pra ela, “não consigo escrever”.

A fala de Eliz, que finaliza este artigo, recupera o sentimento que deu o tom às enunciações produzidas por intermédio dos dispositivos enunciativos utilizados neste estudo: as apreciações valorativas dos estudantes-professores de um curso de Pedagogia PARFOR as quais indicaram as dificuldades por eles enfrentadas na escrita de gêneros discursivos acadêmicos. Sobretudo no segundo grupo focal, quando a turma já estava no 3.º período do curso, a contrapalavra que pesa, considerando a esfera discursiva em que tais vozes se localizam, é a da inflexão, a da desorientação acerca das práticas de escrita de alguns textos típicos do ambiente universitário.

Como resultados sintéticos deste estudo, *de acordo com tais apreciações valorativas*, enumeram-se:

a) os estudantes-professores reconhecem que lhes são solicitados gêneros que não dominam, em especial os fichamentos, os resumos e as resenhas, entendidos pelos professores universitários de modo diversificado, apresentando-se “dimensões escondidas” (STREET, 2010) para a produção textual escrita, como o caso de os licenciandos não compreenderem as finalidades de uma atividade;

b) os estudantes-professores entendem que produzem algo diferente do que lhes é proposto, mormente porque não recebem esclarecimentos/ orientações claras dos proponentes, visto que esses parecem pressupor que o licenciando já conhece as práticas sociais acadêmicas, como indica Lillis (1999) quando explica a “prática institucional do mistério”;

c) os estudantes-professores compreendem que a disciplina ministrada pela pesquisadora, uma única disciplina em um único semestre, não resolve o problema da aprendizagem da escrita no curso nem em nenhum outro;

d) a prática do texto escrito, segundo os estudantes-professores, neste caso específico, é apenas um mecanismo para o estudo do texto indicado para a leitura, o que servirá de consulta para as avaliações individuais escritas, ou seja, servirá para a checagem do conteúdo e para a atribuição de uma nota, como objeto de avaliação/ correção monológica, sem devolução do texto revisado e/ ou sem solicitação da reescrita.

e) os estudantes-professores, ainda, reconhecem as limitações concretas para o letramento acadêmico e para o letramento docente: as condições precárias, como a falta de tempo, para a realização do trabalho na escola, como professores, e para a realização de seus estudos na universidade, como estudantes.

Por fim, nas práticas de letramento acadêmico, é imprescindível um trabalho que implique a construção da autonomia desse estudante-professor a fim de que se constitua em agente de letramento, afinal o domínio de práticas acadêmicas de escrita não garante a circulação autônoma pelas práticas de letramento docente. É imprescindível que se repensem, ainda, as condições reais de oferecimento de um ensino da escrita condizente com as necessidades dos estudantes-professores. Logo, indica-se aqui, na contramão, a premência de se investigarem as apreciações valorativas dos próprios professores universitários como mais um caminho para o entendimento dessa problemática, que, embora localizada especificamente nesse curso de uma IES federal, em apenas uma turma, de acordo com o objetivo deste estudo, vai ao encontro, como apontado, dos resultados de outras pesquisas.

Se, retomando Bakhtin (2011), é fundamental dominar os gêneros discursivos para poder empregá-los livremente, imprimindo-lhes a subjetividade possível e necessária de quem os enuncia, conclui-se que, para os estudantes-professores sujeitos desta pesquisa, esta não será uma tarefa simples. Isto porque os gêneros discursivos são apenas relativamente estáveis, pois mutáveis e flexíveis, mas mantêm seu vínculo estreito com uma esfera discursiva em que se dão as práticas sociais letradas, e suas relações hierarquizadas, ideológicas e de poder.

Recebido em: agosto de 2017

Aprovado em: maio de 2018

jessicarbs@gmail.com

mary.rangel@lasalle.org.br

[DOI: 10.26512/les.v19i1.10880](https://doi.org/10.26512/les.v19i1.10880)

REFERENCIAS

ARANHA, Solange. The development of a genre-based writing course for graduate students in two fields. In: BAZERMAN, Charles; BONINI, Adair; FIGUEIREDO, Débora (Org.). **Genre in a changing world**. Colorado: The WAC Clearinghouse and Parlor Press, p. 465-482, 2009.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

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

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

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996.

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

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR - CAPES. **Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR**. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor>>. Acesso em: 17 ago. 2017.

CUNHA, Gustavo Ximenes. Estudo das propriedades linguísticas e discursivas do gêneros resenha acadêmica. **Revista Docência do Ensino Superior**, v. 5, n. 2, p. 183-209, out. 2015.

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

FIAD, Raquel Salek; MIRANDA, Flávia Danielle Sordi Silva. Letramentos digitais e acadêmicos em contexto universitário: investigando práticas letradas em um curso de Letras de uma universidade pública. **Revista Colineares**, n. 1, v. 1, p. 31-50, jan./jun. 2014.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 28. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005b.

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

KERSCH, Dorotea Frank. O letramento acadêmico na formação continuada: constituição de autoria e construção de identidades. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo**, v. 10, n. 1, p. 53-63, jan./jun. 2014.

KLEIMAN, Ângela B. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, Mercado das Letras, 1995.

_____. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**, v. 32, n. 53, dez. 2007.

LILLIS, Theresa. Whose “Common Sense”? Essayist literacy and the institutional practice of mystery. In: JONES, Carys; TURNER, Joan; STREET, Brian V. (Orgs.). **Students writing in the university: cultural and epistemological issues**. Amsterdam: John Benjamins, 1999. p. 127-140.

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

OLIVEIRA, Eliane Feitoza. Letramento acadêmico: história de letramento e expectativas em torno das práticas de escrita do curso de Letras. **Revista Línguas & Letras**, Cascavel, v. 18, n. 39, p. 46-65, 2017.

SOUZA, Micheli Gomes de; BASSETTO, Livia Maria Turra. Os processos de apropriação de gêneros acadêmicos (escritos) por graduandos em letras e as possíveis implicações para a formação de professores/pesquisadores. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 14, n. 1, p. 83-110, 2014.

STREET, Brian V. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: CUP, 1984.

_____. Dimensões “escondidas” na escrita de artigos acadêmicos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 28, n. 2, p. 541-556, jul./dez. 2010.

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

REICHMANN, Carla Lynn. “A professora regente disse que aprendeu muito”: a voz do outro e o trabalho do professor iniciante no estágio. **Raído**, Dourados, v. 8, n. 15, p. 33-44, 2014.

ROCHA, Décio; DAHER, Maria Del Carmen; SANT’ANNA, Vera Lúcia de Albuquerque. A entrevista em situação de pesquisa acadêmica: reflexões numa perspectiva discursiva. **Polifonia**, Cuiabá, v. 8, n. 8, 2004.

RODRIGUES, Jéssica do Nascimento. **A produção de textos escritos na formação de sujeitos críticos letrados: o trabalho dos professores de língua portuguesa em foco**. 2014. 450f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2014.

_____.; RANGEL, Mary. Da linguagem à ideologia: contribuições bakhtinianas. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 33, n. 3, p. 1015-1142, set./dez. 2015.

_____. Um ensaio sobre a reificação do trabalho docente: do pessimismo à práxis educativa. **Educação em Revista**, Marília, v. 17, n. 1, p. 73-90, jan./jun. 2016.

VALSECHI, Marília Curado; PEREIRA, Sílvia Letícia. (Des)Caminhos para o letramento do professor no espaço da formação docente. In: KLEIMAN, Ângela B.; ASSIS, Juliana Alves

(Orgs.). **Significados e ressignificações do letramento:** desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016. p. 411-440.

VIANNA, Carolina Assis Dias; SITO, Luanda; VALSECHI, Marília Curado; PEREIRA, Sílvia Letícia Matievicz. Do letramento aos letramentos: desafios na aproximação entre letramento acadêmico e letramento do professor. In: KLEIMAN, Ângela B.; ASSIS, Juliana Alves (Orgs.). **Significados e ressignificações do letramento:** desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016. p. 27-59.