

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA – UFPB
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES – CCHLA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA –
PROLING
DOUTORADO EM LINGUÍSTICA

ELIETE CORREIA DOS SANTOS

UMA PROPOSTA DIALÓGICA DE ENSINO DE GÊNEROS
ACADÊMICOS:
NAS FRONTEIRAS DO PROJETO SESA

João Pessoa

2013

ELIETE CORREIA DOS SANTOS

UMA PROPOSTA DIALÓGICA DE ENSINO DE GÊNEROS
ACADÊMICOS:
NAS FRONTEIRAS DO PROJETO SESA

Tese apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor, pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba.

Área de concentração: Discurso e Sociedade

Orientadora: Prof^a Dr^a Maria de Fátima Almeida

João Pessoa

2013

S237u Santos, Eliete Correia dos.

Uma proposta dialógica de ensino de gêneros acadêmicos: nas fronteiras do Projeto SESA / Eliete Correia dos Santos.-- João Pessoa, 2013.

418f. : il.

Orientadora: Maria de Fátima Almeida

Tese (Doutorado) – UFPB/CCHL

ELIETE CORREIA DOS SANTOS

UMA PROPOSTA DIALÓGICA DE ENSINO DE GÊNEROS
ACADÊMICOS:
NAS FRONTEIRAS DO PROJETO SESA

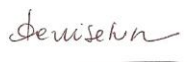
Tese apresentada como requisito
parcial para a obtenção do título de
Doutor, pelo Programa de Pós-
Graduação em Linguística da
Universidade Federal da Paraíba.

João Pessoa em 27/11/2013

BANCA EXAMINADORA



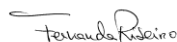
Profa. Dra. Maria de Fátima Almeida – Universidade Federal da Paraíba –
UFPB – Orientadora



Profa. Dra. Denise Lino de Araújo – Universidade Federal de Campina Grande
– UFCG - Examinadora externa



Prof. Dr. Adail Ubirajara Sobral – Universidade Católica de Pelotas – UCPel -
Examinador externo



Profa. Dra. Cândida Fernanda Antunes Ribeiro – Universidade do Porto – UP
Examinadora externa



Prof. Dr. Pedro Farias Francelino – Universidade Federal da Paraíba – UFPB
Examinador interno

DEDICATÓRIA

Dedico esta tese a José Janduí dos Santos, Janduy dos Santos Filho, Marcelo Ricardo dos Santos. Amores de minha vida que me acompanharam no processo de pesquisa e estudo, suportaram minha ausência e meu estresse, sonharam comigo, vibraram em cada passo... O sonho de chegar até aqui só teve sentido porque vocês estão presentes na minha existência.

AGRADECIMENTOS

A Deus que me deu sabedoria, saúde e coragem para persistir. Acredito que sem seu amor, proteção e luz jamais chegaria a lugar algum.

A todos aqueles que colaboraram com este trabalho e que fizeram parte do meu ato responsável de doutoranda.

Ao Curso de Arquivologia da Universidade Estadual da Paraíba que me permitiu o afastamento das atividades acadêmicas e à Universidade do Porto que me acolheu no doutorado-sanduíche.

À CAPES que me concedeu a bolsa de pesquisa do doutorado-sanduíche.

À Professora Dra. Maria de Fátima Almeida, orientadora deste trabalho, exemplo de luta e persistência profissional. Pelo carinho e disponibilidade com os quais me encaminhou durante todo o processo de quatro anos.

À Professora Dra. Fernanda Ribeiro, orientadora no exterior, exemplo de competência e ética profissional. Pelo respeito e disponibilidade com os quais me encaminhou durante todo o processo do estágio na Universidade do Porto.

À Professora Dra. Denise Lino de Araújo e ao professor Dr. Adail Sobral pelas fundamentais e pertinentes contribuições ao meu texto na banca de qualificação e em conversas informais. Jamais me esquecerei das conversas virtuais, das indicações de livros, do prazer de partilhar o conhecimento comigo.

Ao professor Pedro Francelino pelas discussões bakhtinianas realizadas no período do doutorado.

Aos membros do GPLEI, que investigam e dividem comigo o prazer e o gosto de estudar a teoria bakhtiniana.

Aos funcionários da Pós-graduação em Linguística – PROLING da UFPB, Ronil e Valberto pela paciência e dedicação.

Aos colegas Washington, Maria José, Daniela pelo apoio que me deram sempre que precisei de informações documentais sobre o curso.

A meus pais, Alzira e Edivaldo, por sempre vibrarem com meu sucesso. Sou resultado da educação que me deram.

A meus irmãos, Cláudio, Erivalda, Eliene e Erinalda, por me amarem e sempre estarem comigo nos momentos de alegria e de tristeza. Obrigada pelo incentivo e pelos momentos que me tiraram dos livros para um descanso entre os laços de amor e respeito que nos unem.

Às minhas amigas Lia, Gislaine, Camila, Rianny e Kátia, por me ajudarem para a construção deste trabalho seja na formatação de um gráfico, na revisão do texto ou na tradução.

À minha colega Acácia, professora que me substituiu desde que me afastei da universidade para desenvolver meus estudos de doutorado. Minha eterna gratidão.

Aos meus alunos de Arquivologia e à comissão científica do Projeto SESA que me fizeram perseverar na pesquisa, redimensionar o sentido da educação, e reafirmar a minha crença de que ensinar é um ato de amor responsável.

Às minhas amigas Helen e Francinete. Sempre fortes e guerreiras que, nas mesclas de vários papéis, ajudaram-me ouvindo minhas ideias, sendo conselheiras, amigas e presenças constantes nos momentos de cansaço em que necessitei de colo e afeto e que atestaram que a fase difícil da pesquisa pode ser preenchida por boas gargalhadas e por um bom vinho que suavizam os momentos de exaustão.

Toda enunciação, mesmo na forma imobilizada na escrita, é uma resposta a alguma coisa e é construída como tal. Não passa de um elo na cadeia dos atos de fala. (...)

O próprio Deus teve que encarnar-se para amar, sofrer e perdoar, teve, por assim dizer, de abandonar um ponto de vista abstrato sobre a justiça. A existência se instaura, de uma vez por todas, entre mim, que sou único, e todos aqueles que são outros para mim e, daí em diante, qualquer ato e qualquer juízo só podem ser feitos a partir dessa posição que eles postulam enquanto tais.

(*BAKHTIN, 1992, p. 143*)

RESUMO

O objetivo geral desta tese é elaborar uma proposta teórico-metodológica de ensino de gêneros acadêmicos à luz dos preceitos de Bakhtin e do Círculo quanto às Ciências Humanas, ao discurso de outrem na fronteira da interação verbal e ao próprio ato responsável na universidade e na vida. A pesquisa-ação realizada entre 2007 a 2010 serviu para geração de dados e a pesquisa interpretativista para análise e discussão da prática pedagógica. O *corpus* da pesquisa é formado por três conjuntos distintos, conforme sua materialidade e suas condições de produção: materiais eletrônicos (dezoito artigos e seus respectivos pareceres), questionários (quarenta aplicados na UEPB para mapear o conhecimento prévio dos alunos e quarenta aplicados no término da disciplina) e diário de bordo. Os dados revelam que a voz discente aponta a proeminência de estudar os gêneros acadêmicos, que o ato responsável é a consciência, e o reconhecimento dessa obrigação singular que qualquer acadêmico terá de enfrentar, sem álibi na existência. O Projeto Seminário de Saberes Arquivísticos - SESA obteve progresso, entretanto a estrutura cronotópica e os fatores institucionais que interferem direta ou indiretamente no processo de aprendizagem são apontados como limitações. A presença explícita da palavra de outrem nos enunciados se estabelece pelo discurso reportado, uma enunciação na enunciação ou sobre outra enunciação que não se esgota na citação, porém deve ser considerado pela apreensão valorativa da palavra de outrem. Baseando-se na arquitetura de Bakhtin e o Círculo (eu-para-mim, eu-para-o-outro, outro-para-mim), elaboramos as diretrizes pedagógico-axiológicas para o ensino de gêneros acadêmicos que nos estimulam a pensar o ensino desde a formação de seu currículo às práticas efetivas em sala de aula, a saber: currículo e transposição didática, interdisciplinaridade, cooperação acadêmica, multi(letramentos), interação pedagógica em sala de aula. Para se pensar nos princípios pedagógicos, organizamos os princípios axiológico-éticos da interação para o ensino de um gênero acadêmico que estão estabelecidos em três tipos de relações: “relações entre os objetos; relações entre sujeito e o objeto; relações entre sujeitos” e divididos em duas categorias: princípios sociopedagógicos da interação na sala de aula; princípios emotivo-éticos da interação na sala de aula. Levando-se em consideração as diretrizes pedagógico-axiológicas que estão interligadas do currículo à prática efetiva em sala de aula, formulamos as sequências dialógicas as quais denominamos de um encadeamento fronteiro de atividades acadêmicas para a produção de um gênero. Cada etapa é organizada em movimento que procura responder aos princípios sociopedagógicos e aos princípios emotivo-éticos. Concluímos que a ação docente precisa se distinguir pela presença significativa da vontade que orienta a sua ação de participar nesse processo e de representar nos mundos discursivos. Uma ação capaz de estabelecer uma relação que não se constitui por um ato impositivo, mas que requer abertura e tem como única via a confiança. Nos termos bakhtinianos, a relação amorosa com a palavra do outro é fundamental para o processo pedagógico. Um espaço fronteiro em que o diálogo entre o Eu e o Tu seja realizado e nos constitua, um lugar em que o outro deve ser ouvido, respeitado e reconhecido.

Palavras-chave: Proposta dialógica de ensino. Gêneros acadêmicos. Diretrizes pedagógico-axiológicas. Projeto SESA. Ato responsável na universidade.

ABSTRACT

The general objective of the thesis is to develop a proposal for theoretical and methodological teaching academic about genres in way of the precepts of the Bakhtin and the Circle about the Science humanities, the speech of others on the border of verbal interaction and the act of responsibly in college and in life. Action research conducted between 2007 to 2010 served for way about datas and research for analysis and discussion of pedagogical practice. The research corpus is composed by three distinct groups, according to their materiality and their production conditions: electronic materials (eighteen articles and their opinions), questionnaires (forty in UEPB applied to map the students' prior knowledge and forty applied at the enddiscipline) and my observation. The data reveal that the voice student points to study the academic genres, and the act is responsible for awareness and recognition of this unique students no alibi in existence. The Project Seminars Arquivistíscos Knowledge - SESA achieved progress, however the structure chronotopic and institutional factors that interfere directly or indirectly in the learning process are identified as limitations. The explicit presence of word of others in the statements is established by reported speech, an utterance in the utterance of another utterance that is not exhausted in the quote, but should be considered by the apprehension of the word of others. Based on the study of Bakhtin the Circle (me - to - me, me - to - other, other - to - me), elaborated guidelines pedagogical – axiological for teaching academic genres that encourage us to think about education since the formation of your resume to effective practices in the classroom, namely: curriculum and didactic transposition, interdisciplinary, academic cooperation, multi (literacies), pedagogical interaction in the classroom. Thinking about the pedagogical principles, the principles organize axiological and ethical interaction for teaching an academic genre that are established in three types of relationships: "relationships between objects; relations between subject and object; relations between subjects" and divided into two categories: principles socio-pedagogical interaction in the classroom; – emotive ethical principles of interaction in the classroom. Taking into account the pedagogical – axiological guidelines that are interconnected to the effective practice of the curriculum in the classroom, formulate dialogical sequences which we call a chain border academic activities for the production of a genre. Each step is organized in movement that seeks to respond to the principles socio-pedagogical and emotional – ethical principles. We conclude that the teaching must be distinguished by the significant presence of your action to participate in this process and represent the discursive worlds. An action can establish a relationship that does not constitute an act by imposing, but that requires opening and it has as the only way to have confidence in the way. In Bakhtinian terms, the relation of friend with the word of another is critical to the pedagogical process. A frontier space where dialogue between Me and Thou is realized and constitutes, a place where the other should be heard, respected and recognized.

Key words: Proposal dialogic teaching. Academic genres. Guidelines pedagogical and axiological. Project SESA. Act responsibly in the university.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Representação de um programa de estudos para Traduções.	46
Figura 2 – Modelo CARS para introduções de artigos de pesquisa.	54
Figura 3 – Modelo Pentágono dos elementos básicos do trabalho de pesquisa.	59
Figura 4 – Ações do professor e dos alunos mediada por um sistema de gerenciamento de conteúdo (ferramenta ou artefato) – Parte 1.....	74
Figura 5 – Ações do professor e dos alunos mediada por um sistema de gerenciamento de conteúdo (ferramenta ou artefato) – Parte 2.....	75
Figura 6 – Estrutura de todo o sistema de atividade em sala de aula.	76
Figura 7 – Estrutura de todo o sistema de atividade em sala de aula (cronotopos).	78
Figura 8 – Tapís de la Fundació.....	118
Figura 9 – The Psyché 1876.	186
Figura 10 – Múltiplas fronteiras da cadeia de transposição didática.	194
Figura 11 – Modelo em Estrela de Bursztyn (2005) – Esquema Simplificado.....	198
Figura 12 – Modelo interdisciplinar do SESA.	200
Figura 13 – Representação das práticas de letramento tomando como exemplo uma mesa-redonda.	214
Figura 14 – Modelo eLit.pt.....	223
Figura 15 – Arquitetônica de uma prática de letramento acadêmico em uma perspectiva do Círculo de Bakhtin.	226
Figura 16 – Representação dos momentos da Arquitetônica de Bakhtin.	230
Figura 17 – Dimensões do ato pedagógico responsável.....	231
Figura 18 – As diretrizes de ensino do Projeto SESA.	245
Figura 19 – Os jovens e o impulso utópico de um mundo melhor.....	248
Figura 20 – Tela do banco de dados no SPSS.	274
Figura 21 – Tela das fontes no WebQDA.....	275
Figura 22 – Tela de codificação (categorias) no WebQDA.	276
Figura 23 – Tela de Questionamentos no WebQDA.	276
Figura 24 – A Estação São Bento e a multidão de fios ideológicos de seus painéis.	344
Figura 25 – As quatro partes principais de um artigo, com as suas subdivisões, e as possíveis relações alteritárias.....	355
Figura 26 – Lançamento do 1.º volume da Coletânea <i>Interfaces do Aprendizado</i>	362

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Categorias adaptadas do trabalho de Gruber (2012) – Universidade de Viena.	49
Tabela 2 – Dados da CAPES sobre a temática da tese.	93
Tabela 3 – Iniciativas/Tendências no ensino de gêneros acadêmicos.	111
Tabela 4 – As abordagens teóricas nas pesquisas sobre gênero acadêmico em fronteiras.	115

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Regras apresentadas por Bernstein e as relações estabelecidas.	191
Quadro 2 – Representação comparativa de conceitos teóricos de Chevallard (1991) e Bernstein (1996).....	192
Quadro 3 – Instituições Cooperadas no Projeto SESA.	206
Quadro 4 – Comissão científica do Projeto SESA.....	263
Quadro 5 – Cursos de Graduação em Arquivologia ofertados no Brasil.	265
Quadro 6 – Identificação dos artigos selecionados.	271
Quadro 7 – Visualização dos questionários e seu grupo temático.	272
Quadro 8 – Verbos de citação nos discursos dos alunos da UEPB	291
Quadro 9 – Tópicos abordados na Disciplina Oficina de Texto II.....	297
Quadro 10 – Parâmetros contextuais enunciativos	318
Quadro 11 – Recorrência de citações nos artigos.....	335
Quadro 12 – Sequências dialógicas de ensino de gêneros acadêmicos	347
Quadro 13 – Apresentação da situação enunciativa	348
Quadro 14 – ESTRELA DE DAVI: Estratégias didáticas para desvelar o implícito do resumo	351
Quadro 15 – ESTRELA DE DAVI: Estratégias didáticas para desvelar o implícito da resenha	352
Quadro 16 – ESTRELA DE DAVI: Estratégias didáticas para desvelar o implícito do artigo ou monografia	353
Quadro 17 – Sequências de fases parasitárias de gêneros acadêmicos	357

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Processos pedagógicos intermediários adaptados de Franco (2005).....	253
Gráfico 2 – Primeiro processo da espiral cíclica da nossa pesquisa-ação....	254
Gráfico 3 – Segundo processo da espiral cíclica da nossa pesquisa-ação....	254
Gráfico 4 – Terceiro processo da espiral cíclica da nossa pesquisa-ação.	255
Gráfico 5 – Renda mensal.....	259
Gráfico 6 – Livros específicos comprados.....	260
Gráfico 7 – Motivação para fazer o vestibular em Arquivologia.....	260
Gráfico 8 – Satisfação com o curso.....	261
Gráfico 9 – Área de interesse em trabalhar.....	261
Gráfico 10 – Domínio de outra língua e Libras.	262
Gráfico 11 – Representação da triangulação dos dados.....	269
Gráfico 12 – Mapa mental de nossa pesquisa.	279
Gráfico 13 – Conhecimento prévio dos gêneros acadêmicos.	282
Gráfico 14 – Produção de gêneros no ensino médio.	284
Gráfico 15 – Produção de texto no 1.º ano universitário.	286
Gráfico 16 – Alunos que usam a citação como recurso linguístico.	289
Gráfico 17 – Tipos de citações utilizadas pelos alunos.	290
Gráfico 18 – Relevância em aprender gêneros acadêmicos.....	293
Gráfico 19 – Empatia quanto aos gêneros acadêmicos.	293
Gráfico 20 – Alunos da UEPB que não concluíram o curso.	295
Gráfico 21 – Representação de uma fase parasitária de gêneros acadêmicos.	315
Gráfico 22 – Referências mais citadas nos textos.....	334

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	17
1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA	17
1.2 SITUAÇÃO E OBJETO DE PESQUISA	21
1.3 OS OBJETIVOS DA PESQUISA	24
1.4 HIPÓTESES	25
1.5 POR QUE ELABORAR UMA PROPOSTA DE ENSINO DE GÊNEROS ACADÊMICOS?	26
1.6 ORGANIZAÇÃO DA TESE	28
PARTE I	31
REVISÃO DA LITERATURA, REFLEXÕES TEÓRICAS PARA A FORMAÇÃO DOS PRINCÍPIOS NORTEADORES DA CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM E ENSINO	31
2 O GÊNERO ACADÊMICO: ESTUDOS E PERSPECTIVAS DE ENSINO	32
2.1 A INVESTIGAÇÃO NO CENÁRIO INTERNACIONAL	33
2.1.1 A investigação na Europa	35
2.1.2 A investigação nos Estados Unidos da América	63
2.1.3 A investigação latino-americana	80
2.2 A INVESTIGAÇÃO NO CENÁRIO BRASILEIRO	92
2.2.1 Visibilidade nacional	94
2.2.2 Visibilidade no Nordeste	102
2.3 EM FRONTEIRAS: O ESTADO DA ARTE	110
3 OS PRINCÍPIOS DIALÓGICOS DE LINGUAGEM DO PROJETO SESA: A CONSTRUÇÃO DE UMA CONCEPÇÃO POLÍTICO-CULTURAL DE SOCIEDADE	119
3.1 MÉTODO OU DIRETRIZES PARA AS CIÊNCIAS HUMANAS?	121
3.2 A CONCEPÇÃO DIALÓGICA DE LINGUAGEM: FUNDAMENTOS BÁSICOS PARA O ENSINO DE GÊNEROS ACADÊMICOS	128
3.3 A CONCEPÇÃO DE GÊNEROS DISCURSIVOS	139
3.4 OS GÊNEROS COMO MANIFESTAÇÃO DE CULTURA	149
3.4.1 A cultura em um olhar bakhtiniano: exotopia e cronotopia	150
3.4.2 A cultura da normalização acadêmica	160
3.5 A PALAVRA DE OUTREM: AS FRONTEIRAS DO FENÔMENO SOCIAL DA INTERAÇÃO VERBAL	167

3.5.1 Tentativa de aplicação do método sociológico aos problemas sintáticos.....	168
3.5.2 Alguns pontos sobre termos e conceitos que se referem a “discurso de outrem”	171
3.5.3 O discurso de outrem na contemporaneidade	174
3.6 EM FRONTEIRA: AS BASES DO PENSAMENTO DO CÍRCULO DE BAKHTIN NO PROJETO SESA	179
4. AS DIRETRIZES DE ENSINO DO PROJETO SESA: A CONSTRUÇÃO DE UMA CONCEPÇÃO ÉTICO-SOCIAL DE SER HUMANO	187
4.1 CURRÍCULO E TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA.....	188
4.2 INTERDISCIPLINARIDADE	195
4.3 A COOPERAÇÃO ACADÊMICA	201
4.3.1 A cooperação acadêmica do projeto SESA	203
4.4 PARA UM LETRAMENTO ACADÊMICO RESPONSÁVEL	209
4.5 O SER HUMANO COMO CENTRO VALORATIVO DA ARQUITETÔNICA DO EVENTO	229
4.5.1 Princípios axiológico-pedagógicos da interação na sala de aula....	232
4.5.2 Princípios emotivo-éticos da interação na sala de aula	237
4.6 EM FRONTEIRA: AS DIRETRIZES PEDAGÓGICO-AXIOLÓGICAS DA PROPOSTA DE ENSINO	243
PARTE II	249
ASPECTOS METODOLÓGICOS, RESULTADOS, ANÁLISE DE DADOS E PROPOSTA	249
5 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	250
5.1 NATUREZA DA PESQUISA.....	250
5.2 A PESQUISA INTERDISCIPLINAR E A CONSTRUÇÃO DO QUADRO TEÓRICO	251
5.3 A PESQUISA-AÇÃO EDUCATIVA E A CONSTRUÇÃO DO SABER PEDAGÓGICO: MÉTODO PARA A GERAÇÃO DE DADOS.....	252
5.3.1 Geração dos dados na pesquisa-ação: o diário de bordo e as sequências didáticas.....	253
5.3.2 Caracterização dos sujeitos.....	258
5.3.3 Caracterização da área de Arquivologia – UEPB	263
5.4 A PESQUISA INTERPRETATIVISTA E OS VÁRIOS PONTOS DE VISTA DO OBJETO.....	268
5.4.1 Descrição do <i>corpus</i> da pesquisa.....	269

5.4.2 Banco de dados: SPSS e WebQDA	273
5.4.3 Procedimentos de análise dos dados	277
6 FIANDO, DESFIANDO, DESAFIANDO O PROJETO SESA: DA HISTORICIDADE À SINGULARIDADE DAS VOZES DE OUTREM.....	280
6.1 A VOZ DO CORPO DISCENTE DA UEPB SOBRE OS GÊNEROS ACADÊMICOS: FIANDO EM BUSCA DE UM PEQUENO TEMPO	281
6.1.1 O conhecimento prévio sobre gêneros acadêmicos	282
6.1.2 A produção do gênero acadêmico no primeiro ano e o discurso de outrem.....	286
6.1.3 O tom emocional-volitivo a respeito dos gêneros acadêmicos	292
6.2 AS VOZES DOS ALUNOS DA UEPB SOBRE A METODOLOGIA DA DISCIPLINA OFICINA DE TEXTO II: DESFIANDO O PROJETO SESA	2967
6.2.1 Representações discentes sobre gêneros acadêmicos.....	298
6.2.2 A voz discente sobre a prática pedagógica da disciplina Oficina de Texto II.....	301
6.2.3 Afinal, o que entendo por gênero acadêmico?	311
6.3 O DISCURSO DE OUTREM NOS ARTIGOS: DESAFIANDO O PROJETO SESA.....	317
6.3.1 A construção do texto	317
6.3.2 A fronteira da relação do campo à escrita	328
6.4 EM FRONTEIRAS: LIMITES E PERSPECTIVAS PARA O PORVIR DO PROJETO SESA.....	339
7 PROPOSTA DIALÓGICA DE ENSINO DE GÊNEROS ACADÊMICOS: OS PRINCÍPIOS DIDÁTICOS	345
7.1 ORIENTAÇÃO METODOLÓGICA: OS CAMINHOS DIDÁTICOS.....	346
7.2 EM FRONTEIRAS: ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS PARA O PORVIR DO PROJETO SESA.....	359
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS	363
REFERÊNCIAS.....	376
APÊNDICES	403
ANEXOS	413

1 INTRODUÇÃO

[...] a respeito da questão "publicar ou perecer". Trata-se, antes de tudo, de se salvar a própria pele! Mas moral e eticamente é aceitável pensar que o objetivo da ciência seria publicar, ou de que a publicação seria uma forma de "prestar contas à sociedade" pelos investimentos públicos em pesquisa? Ou ainda, de que um "sistema de recompensa científica" devesse ser baseado em publicações? A propósito, precisamos de um "sistema de recompensa"? Para que? [...] A mudança começa necessariamente pelo reconhecimento de que a pressão para publicar não é nem uma imposição de origem desconhecida nem é "natural", mas é um instrumento de recompensa ou de punição, dependendo da perspectiva, organizado pela própria comunidade científica e acadêmica. [...] Por tudo isso, enquanto se aumenta a pressão para publicar, penso que o movimento deveria ser o inverso. Faço deste documento, portanto, um libelo inicial pelo movimento "slow publishing": pensar mais, publicar menos, publicar melhor. Mesmo porque não se trata de viver para publicar, nem tampouco publicar para viver, e muito menos ainda de "publicar ou perecer", mas tão somente viver... e... publicar, às vezes! **E publicar para viver melhor, para ajudar a "aliviar a miséria da existência humana".**

(SCHLINDWEIN, 2009, grifo nosso)

O texto da epígrafe é um convite reflexivo a respeito da política de financiamento de bolsas de iniciação científica, de bolsas de pós-graduação e de projetos de pesquisa que pressiona a comunidade universitária brasileira, baseando-se no lema norte-americano "publique ou pereça" (*publish or perish*). Essa pressão provoca duas reações: o descontentamento e a busca de melhor qualidade na produção de texto, razões suficientes para investigar o ensino de gêneros para fins específicos e desenvolver uma proposta de intervenção pedagógica, conforme expomos nas seções que seguem.

1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA

A exigência de produtividade não resulta em descontentamento, já que publicar faz parte da atividade científica, não se trata de refutar a importância ou a necessidade. Entretanto, o sistema de recompensa baseado na

produtividade científica opera um *feedback* de reforço, quem publica mais recebe mais recursos para a pesquisa, que por sua vez há possibilidade de aumentar o número de publicação, forma-se, então, em alguns casos, um círculo vicioso.

A pressão para publicar confirma a impressão de que estamos vivendo a era da indústria científica, o que Schlindwein (2009) denominou de fordismo científico. Artigos são produzidos em grande escala: do estudante de iniciação científica ao pós-doutorado, todos em função de um mesmo resultado final – o artigo científico¹. É curioso observar que, nesse processo, “a lógica da produtividade é a lógica da repetição, e não da criação, da novidade. Como resultado, temos cada vez mais cientistas e menos Ciência, sem que aqueles estejam, inclusive, muito cientes disso.”²

Se, por um lado, a lógica do “publique ou pereça” é para se manter no mercado, por outro extremo, busca-se, nas universidades, um caminho para se obter uma melhor qualidade nos trabalhos publicados desde a iniciação científica aos grupos de pesquisadores renomados. Alteram-se os objetivos sobre qualidade nos cursos superiores, anteriormente voltados à formação de profissionais para o ingresso no mercado de trabalho, na contemporaneidade, respondem a múltiplas demandas do governo e da sociedade. Multiplicam-se, igualmente, as agências de fomento e as empresas que investem em pesquisa, todos estas pautadas pela excelência dos projetos e pela produtividade do pesquisador.

Assim, a produção de gêneros acadêmicos é bastante solicitada e a competência linguística dos alunos tanto na modalidade escrita quanto oral é pauta de muita discussão e interesse de vários pesquisadores. Nesses debates, buscam-se explicações as mais diversas: a educação básica como a raiz do problema, cujo ensino de língua é voltado para exercícios padronizados e repetitivos; uso exclusivo do livro didático no ensino fundamental e médio; má formação do professor, entre outras proposições. Além dessa frágil formação de leitor e produtor de textos, o universitário depara com a cultura da leitura

¹ O termo “artigo científico” neste trabalho também é similar à expressão artigo acadêmico para designar qualquer tipo de artigo publicado em periódico (revisão da literatura, teóricos, experimentais ou empíricos).

² Trecho do texto “Viver ou publicar” de Sandro Schlindwein (2009). Disponível em: <<http://sandroschlindwein.blogspot.com.br/2009/02/viver-e-publicar.html>>. Acesso em: 05/08/2013.

fragmentada de textos, a leitura de xerox sem as indicações da obra ou com páginas faltando. Se a maioria não domina os gêneros ensinados na escola básica, muito menos os gêneros acadêmicos, completamente estranhos a ela, mesmo que haja um esforço considerável do corpo discente, há um baixo desempenho nas atividades de interpretação e produção de textos.

A tarefa de redigir um texto para ser publicado ainda impõe um grande desafio para a maioria daqueles envolvidos com produção do conhecimento em instituições dedicadas à ciência e à educação. Essa dificuldade de escrita é comumente visível na construção de monografias ou Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) na graduação e extrapola para os cursos de mestrado e de doutorado. Percebe-se, nessa etapa final da graduação quando o aluno depara com a construção da monografia ou TCC, um trabalho solitário do orientador que precisa sanar dificuldades tipicamente linguísticas ou de caráter científico. É importante dizer que em alguns cursos de graduação não há sequer uma disciplina de língua portuguesa, por exemplo, em determinados cursos de Biologia, inclusive o da Universidade Estadual da Paraíba – UEPB, como se escrever fosse apenas atividade do curso de Letras.

No contexto acadêmico, a compreensão dos valores e das categorias com as quais várias disciplinas trabalham em torno do objeto de estudo é condição essencial para saber o que pode ser dito ou não, como, quando, quem diz, a quem dizer. Portanto, a produção de texto é solicitada desde o ingresso do aluno na academia e não apenas nos últimos semestres dos cursos e, talvez, seja por essa razão que recentemente pesquisadores preocupados com a linguagem em uso produzem textos (manuais) disponibilizando a professores de língua vernácula uma possibilidade de material didático que leva o aluno a se adequar a essa nova comunidade discursiva.

Essa adequação gera bastante discussão, pois se refere à submissão às normas do discurso acadêmico, tais como cuidado formal, coerência global, propósito comunicativo, frequentemente limitado apenas para obtenção de nota, reforço de convenções discursivas canônicas da linguagem escrita e isso pode tentar moldar os textos; em contrapartida, se não atender às normas que vigoram nessa comunidade científica, há a possibilidade da rejeição do texto.

Nesse cenário, desconhecendo total ou parcialmente as convenções comunicativas/pragmáticas da produção dos discursos da comunidade acadêmica, nem sempre o aluno consegue se engajar nesse contexto de produção e isso talvez possa ser um dos fatores de desistências nos diversos cursos. Ao estudar os gêneros que estruturam um grupo social em uma dada cultura, o aluno aprende maneiras de participar nas ações de uma comunidade e parece ser esse o desafio como professores de língua em sala de aula podem ensinar a escrever na academia.

A partir de uma constatação do déficit de leitura e escrita no ensino superior, por parte dos professores, e da necessidade de inserir os estudantes na cultura acadêmica, há um aumento contínuo de pesquisadores que dedicam esforços para investigar a produção, recepção e circulação de textos nessa esfera. Alguns focalizam os gêneros discursivos, ou suas estruturas linguísticas; outros, a socialização ou os letramentos (literacias), como também o processo de ensino e aprendizagem. Isso se observa em vários grupos de pesquisa no Brasil, como o Grupo de pesquisa Linguagem como prática social, liderado pelas professoras Motta Roth e Hendges (UFSM) e Grupo de Estudos em Letramentos, Interação e Trabalho (GELIT-UFPB), liderado pelas professoras Silva e Medrado. O nosso grupo de pesquisa GPLEI (Grupo de Pesquisas em Linguagem, Enunciação e Interação), afiliado ao GT/ANPOLL Estudos Bakhtinianos, vem discutindo sobre a contribuição de Bakhtin e do Círculo para a teoria de linguagem e para o ensino em esferas variadas, e, certamente, nos encoraja às reflexões teóricas sobre Ciências Humanas e o discurso de outrem.

Tanto no Brasil como no exterior, há uma diversidade de contribuições teóricas que apresentam recentemente diferentes aspectos da interação escrita e produzem abordagens pedagógicas aos gêneros acadêmicos, como Russell (2012); Castelló (2012); Ferrão Tavares (2012); Kruse (2012); Bazerman (1988, 2012); Swales (1990); Halliday & Martin (1993); Ivanic (1998); Fortanet *et al.* (1998); Motta-Roth (2001, 2002, 2006, 2010); Serafini (1995); Sayeg-Siqueira (1997); Machado *et al.* (2004), afora inúmeros trabalhos que estão sendo desenvolvidos em vários países. Muitos desses estudos tomam o conceito de gêneros baseando-se em Bakhtin (2010a), no entanto, não conhecemos

nenhum trabalho destinado à esfera acadêmica que sistematize as contribuições da Análise Dialógica do Discurso (ADD) para as práticas efetivas de ensino de redação acadêmica de modo a ajudar alunos iniciantes na graduação e/ou na pós-graduação a compreender mais facilmente o discurso acadêmico e seu contexto de produção, circulação e recepção.

Na fronteira das vozes sociais do “Publique ou pereça”, dos variados aportes teóricos dos estudos e perspectivas de ensino de gêneros, há de se perceber uma razão ética de se pensar uma prática pedagógica fundamentada em princípios filosóficos de linguagem e ensino para a construção de homem e de sociedade, uma proposta de ensino de gêneros acadêmicos que perpassasse um ato responsável para a ciência, para a academia e para a própria existência.

1.2 SITUAÇÃO E OBJETO DE PESQUISA

Em face do cenário exposto, esta tese, inserida na área de concentração “Linguística e Práticas Sociais” e vinculada à linha de pesquisa “Discurso e Sociedade” cuja perspectiva teórica se enquadra nas contribuições da Análise Dialógica do Discurso (ADD) para o ensino de língua, considera que se podem buscar explicações que colaborem para o ensino dos gêneros acadêmicos, já que estes demandam uma descrição dos elementos linguísticos, mas sobretudo dentro de um contexto. É pertinente notar que Bakhtin/Volochínov (1929/1995), na obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, referem-se a uma ordem teórico-metodológica para o estudo da língua que parte do contexto para o texto, um ensino de linguagem centrado nas práticas da leitura e da produção de texto e não mais na gramática. Assim, concordando com essa ordem, consideramos que o ensino de produção textual deva começar pela identificação da situação discursiva histórico-social em que se dão as práticas de linguagem, passando pelos gêneros até chegar às formas gramaticais. Baseando-nos nessa proposta, desenvolvemos um projeto piloto de ensino de gêneros acadêmicos aplicado na disciplina Oficina de Texto II do curso de Arquivologia da UEPB-CCBSA – Campus V – João Pessoa, entre 2007 e 2010, que resultou no objeto de estudo deste trabalho.

Com o intuito de preparar os alunos na futura produção de suas monografias e trabalhos acadêmicos, nas disciplinas de Metodologia Científica e Oficina de Texto II do segundo período do curso de Arquivologia da UEPB, entre 2007.2 e 2010, esse projeto piloto interdisciplinar, doravante Seminário de Saberes Arquivísticos (SESA), buscou inseri-los no universo acadêmico e incentivá-los a participar da iniciação científica na área de Arquivologia.

Para isso, organizamos atividades com sequências didáticas e reescrituras dos diversos gêneros discursivos, tais como resumo, resenha, diário de leitura, ensaio e artigos acadêmicos, entre outros. Ao final de cada semestre, a produção dos trabalhos era concluída com um Seminário de Saberes Arquivísticos (SESA), composto de apresentações na modalidade de comunicação oral e de pôster e de produções escritas publicadas, internamente, em um cd de anais de cada semestre. O projeto envolvia todos os alunos, independentemente da qualidade da produção textual, pois, acreditamos que, na construção do coletivo, a prática escolar deve reconhecer e preparar individualidades capazes de, dialeticamente, "refazer" a realidade que não mais atende aos interesses da coletividade. Por isso, é imprescindível que o educando desenvolva uma relação com a realidade que seja questionadora e reflexiva e construa conjuntamente o conhecimento, em um ambiente de preparação para a vida.

A ideia do projeto SESA nasceu a partir das aulas de Oficina de Textos I e II do curso de Arquivologia (1.º e 2.º período) da UEPB – Campus V – João Pessoa, por ocasião do ensino do gênero seminário acadêmico. Além das dificuldades temáticas, composicionais e linguísticas, grande parte dos alunos apresentou medo e até pavor ao ter que falar em público ou escrever textos. Vários relatos e bilhetes apontavam para a problemática da ausência de gêneros orais e produção efetiva de textos escritos na educação básica e do impacto que os alunos sentiam ao depararem com vários gêneros orais e escritos na graduação. A partir desses relatos, percebemos a necessidade de um projeto piloto interdisciplinar que assistisse o corpo discente nas suas deficiências de produção textual, na modalidade oral ou escrita, um projeto que propusesse o estudo de vários gêneros, em especial da vivência acadêmica.

Dois fatos nos motivaram a investir no projeto SESA e na pesquisa a partir dele. O primeiro trata de uma reunião de colegiado do curso de Arquivologia em que alguns professores mencionaram sobre a voz dos alunos a respeito da disciplina Oficina de Texto II e ao produzir resenha e artigo em área da Arquivologia. A pauta de discussão foi norteadada pela consciência do corpo discente a respeito dos objetivos da referida disciplina: habilitar o aluno à observação, percepção, interpretação, análise, síntese e ao domínio da norma culta em diversas linguagens e em textos técnicos e estimular a prática de leitura e escrita de textos acadêmicos, tais como ensaio, artigo científico, resenha crítica. O segundo refere-se ao reconhecimento do projeto SESA, por ocasião do Fórum Internacional de Arquivologia – FINARQ, pelos professores na área de Ciência da Informação e de Arquivologia e pelos alunos da primeira turma do referido curso da UEPB que não contemplaram a experiência. As lamentações desses alunos e de vários docentes, motivadas pelas dificuldades nas diversas produções acadêmicas, ecoaram como uma voz de que precisava ser investigada, de modo que possa apontar algum caminho no ensino de gêneros acadêmicos.

A partir desses fatos a respeito do Projeto SESA (objeto de estudo, o ensino de gêneros acadêmicos na UEPB), resolvemos desenvolver nossa pesquisa que resulta nesta tese. Para gerar os dados, optamos pela perspectiva de pesquisa-ação, o que implica assumir a construção coletiva da trajetória de investigação, visando ao monitoramento e à resolução dos múltiplos impasses e dificuldades presentes no ato de escrever; por isso criamos um laboratório para investigar o domínio desses gêneros escritos a partir de um trabalho sistemático durante a disciplina Oficina de Texto II e o acompanhando por mais dois semestres subsequentes. Para análise dos dados, nos respaldamos na pesquisa interpretativista a fim de obter uma maior triangulação dos dados. A proposta piloto ora descrita, somada à reflexão teórica e prática, possibilita pensar em uma contribuição, à luz do pensamento de Bakhtin e do Círculo, para o ensino de gêneros acadêmicos.

As práticas pedagógicas devem considerar, no sentido do Círculo Bakhtiniano, duas direções em busca de uma unidade para um ato responsável: a relação ao seu conteúdo e a relação ao seu ser. A responsabilidade primeira deve ser um momento incorporado de uma única

responsabilidade moral, atendo-se à relação espaço-tempo do ato está relacionada aos aspectos históricos, sociais e culturais de cada realidade. Com esse entendimento, neste trabalho, desenvolvemos ações que nos remetem ao entendimento de uma questão central:

1. É possível estruturar uma proposta de ensino de gêneros acadêmicos que não silencie o caráter dialógico da linguagem quando se trata da questão do objeto de pesquisa em Ciências Humanas, da problemática da relação do pesquisador com os dados e com o discurso de outrem e da própria noção do que sejam gêneros discursivos, enfim, que se materialize como princípio à construção axiológica e ética de homem e sociedade?

Dada a relevância da temática e do objeto de estudo de forma impactante nas práticas sociais existentes, percebemos a necessidade de questões específicas para possibilitar respostas à questão original:

1. Que princípios de homem e sociedade refletem a prática didática de ensino de gêneros acadêmicos?
2. Que exigências se colocam para os alunos do ensino superior em termos de produção textual?
3. Qual a percepção dos alunos sobre o conhecimento do gênero acadêmico antes e após a disciplina Oficina de Texto II?
4. Qual a representação dos alunos acerca da metodologia aplicada na disciplina de Oficina de Texto II?
5. A partir da análise dos artigos dos alunos e dos pareceres dos avaliadores, como se percebe a dinâmica do discurso de outrem e seu contexto narrativo?

1.3 OS OBJETIVOS DA PESQUISA

A partir de nossas observações empíricas entre 2007 e 2010 e da análise interpretativista dos dados, o objetivo geral deste trabalho é elaborar

uma proposta teórico-metodológica de ensino de gêneros acadêmicos à luz dos preceitos de Bakhtin e do Círculo quanto às Ciências Humanas, ao discurso de outrem na fronteira da interação verbal e ao próprio ato responsável na universidade e na vida.

Em face das perguntas anteriormente apresentadas, os objetivos específicos deste trabalho são:

1. Esboçar um panorama dos principais estudos e perspectivas teóricas sobre gêneros acadêmicos;
2. Expor os princípios de linguagem que nortearam a proposta de ensino à luz das ideias de Bakhtin e do Círculo;
3. Estruturar diretrizes de ensino do projeto SESA;
4. Discutir sobre o conceito de cultura acadêmica e as exigências normativas de escrita de um texto acadêmico;
5. Descrever e analisar a percepção dos alunos da UEPB sobre gêneros acadêmicos;
6. Descrever e analisar a representação dos alunos sobre a disciplina Oficina de texto II, a fim de coletar informações para reestruturar a prática docente;
7. A partir da análise dos artigos dos alunos, perceber a dinâmica do discurso de outrem e seu contexto narrativo.

1.4 HIPÓTESES

Mediante as inquietações apontadas anteriormente, levantamos algumas hipóteses, tais como:

1. Como o aluno é novo membro da comunidade acadêmica, não trazendo conhecimentos prévios indispensáveis para a produção de gêneros acadêmicos, consideramos que o ensino de gêneros acadêmicos incentiva os alunos a buscarem referências e aumenta o interesse pela leitura desses gêneros;

2. O conhecimento desses gêneros no início da graduação é essencial para a produção acadêmica nas diversas disciplinas, pois todos terão que escrever textos acadêmicos durante os vários semestres e farão a monografia no final do curso. Essa hipótese contraria a opinião de alguns professores do curso de Arquivologia, local da pesquisa, que acham que o estudo do gênero acadêmico deveria ser realizado no sétimo período, um semestre antes da monografia;
3. A aprendizagem de um gênero menos elaborado pode colaborar para a compreensão de outro; por isso, é possível pensar em gêneros intercalados, em um processo de hibridização que facilita a compreensão de gêneros acadêmicos mais complexos.
4. Quanto maior for o conhecimento de formas discursivas na academia, maior será a liberdade de uso dos gêneros, o que representa uma postura ativa do graduando para efeitos comunicativos e expressivos, de interação, inserção e intervenção sociais que depende muito mais do contexto comunicativo e da cultura do que da própria palavra.
5. O desenvolvimento de competências axiológicas³ é necessário para se ensinar os gêneros acadêmicos. Ser competente na cultura letrada e informatizada requer várias práticas de letramento (ou como preferimos chamar de (multi)letramentos, não apenas a competência de ler e escrever, mas a capacidade de interagir em uma cultura localizada, a partir de formas relativamente estáveis.

1.5 POR QUE ELABORAR UMA PROPOSTA DE ENSINO DE GÊNEROS ACADÊMICOS?

Retomando a epígrafe deste capítulo, entre o publicar ou perecer, localizamos um espaço aberto na fronteira das vozes sociais que pressionam a comunidade acadêmica. Como pensar na metáfora da ciência de aliviar a miséria da existência humana, sem investigar a própria ação e buscar respostas a tantas questões que envolvem o ensino de gêneros acadêmicos,

³ Explanaremos o conceito de competências axiológicas no capítulo 4. As competências axiológicas são os valores dos atos/atividades/práticas desenvolvidas em uma dada esfera, o estado de saber como agir na universidade.

desde a sua finalidade enquanto princípio pedagógico, quanto ao seu entendimento ético? Como chamar atenção para a responsabilidade social da ciência (academia) e dos cientistas (professores e alunos) em uma política que se estabelece entre o publicitar e manter qualidade?

Idealizamos uma educação em que os atos de professores podem contribuir para o crescimento humano do aluno em sua existência e que os princípios axiológico-éticos podem (res)significar como um eco na vida dos sujeitos que participam da interação no processo de formação acadêmica. Baseando-nos nas leituras das obras de Bakhtin e do Círculo, a alteridade é a base para as nossas reflexões. Ao ocupar o centro valorativo de uma arquitetônica em um jogo inevitável com o outro, não se trata de uma singularidade egoísta, mas de dar mais espaço, nas relações acadêmicas, para as relações entre identidades sem abuso predominante da instância sociocultural em detrimento da diferença singular.

Assim, destacamos a relevância desta tese para a comunidade acadêmica a respeito do ensino de gêneros acadêmicos, pois a tematização em torno dessa esfera tem permitido questionar as formas como podem ser interpretadas as dificuldades dos estudantes nas práticas de leitura e de escrita, como também a relação com os contextos nos quais os estudantes escrevem e, acima de tudo, torná-los capazes de se inserir no universo linguístico-discursivo exigido culturalmente pela universidade. O estudo dos gêneros envolve o domínio de estratégias de sistematizações de informações e de mobilização de saberes oriundos de variadas fontes. Tais aspectos justificam a necessidade de estudos que auxiliem o professor no desenvolvimento de metodologias de ensino dos variados gêneros acadêmicos na modalidade escrita ou oral.

Vale dizer também que uma das justificativas deste trabalho é acreditar no movimento dos educadores-pesquisadores, cuja essência é transformar um movimento contra-hegemônico global, articulando experiências que buscam a construção de modelos críticos de formação de professores, conforme aponta Pereira, J. (2002).

1.6 ORGANIZAÇÃO DA TESE

O corpo da tese está dividido em duas partes: a primeira faz uma revisão da literatura e traz reflexões teóricas acerca da concepção de linguagem e ensino; a segunda responde aos aspectos metodológicos da pesquisa, resultados e análise dos dados, assim como apresenta a proposta didática a partir da reflexão sobre os dados empíricos.

A primeira parte está dividida em três capítulos (2.º, 3.º e 4.º). O segundo capítulo busca contextualizar o nosso objeto de estudo, o Projeto SESA. Independentemente do aporte teórico, dos pontos de vista sobre esse objeto, em nossas investidas percebemos que os lugares são diversos e as fronteiras são muitas para tentar mapear a investigação internacional, nacional e regional. A nossa intenção foi observar os estudos por uma fronteira geográfica, destacando as investidas na Europa, nos EUA, na América Latina, no Brasil até se chegar à região Nordeste. Para isso, investigamos estudos e perspectivas de ensino que se apresentaram de forma individual, de pequeno grupo, ou institucional. Essa visão panorâmica nos permitiu perceber que o interesse por essa temática dos gêneros acadêmicos nos últimos anos cresce e desperta o esforço em estabelecer diálogo com outras culturas, em construir uma comunidade transnacional de estudiosos, que podem compartilhar para benefício mútuo das descobertas de indivíduos e pequenas equipes.

À luz das reflexões do Círculo Bakhtiniano, o terceiro capítulo objetiva traçar os princípios dialógicos norteadores da concepção de linguagem da nossa proposta pedagógica para a construção de sociedade e, conseqüentemente, de homem. Nele, não há o desígnio de tentar esgotar os vários conceitos que a vertente Análise Dialógica do Discurso (ADD) pode contribuir, mas delinear as diretrizes bakhtinianas para o método sociológico em Ciências Humanas. Partimos de reflexões sobre o método ou diretrizes para as Ciências Humanas, discutimos a concepção dialógica de linguagem e de gêneros discursivos, assumimos uma responsabilidade de estudar os gêneros como manifestação de cultura, sobretudo, a cultura acadêmica. Em seguida tratamos sobre a palavra de outrem nas fronteiras do fenômeno social

da interação verbal e, por fim, sintetizamos as bases do pensamento do Círculo de Bakhtin no projeto SESA.

O quarto capítulo almeja transpor as bases axiológicas da filosofia de Bakhtin e do Círculo para a instância pedagógica, embora tenhamos buscado inspiração em outras teorias que, na fronteira teórica com essa expectativa base, contribuem para elucidar o nosso objeto de estudo. A ideia é traçar os diretrizes de ensino da nossa proposta de como trabalhar com gêneros acadêmicos na sala de aula e, conseqüentemente, contribuir para a formação do sujeito social. Por isso, parte da visão de ensino como processo, situados no espaço-tempo em que os interlocutores (professor e alunos) respondem às diversas relações dialógicas, sejam na sala de aula, na instituição, no próprio sistema de educação do Ensino Superior, na vida. A contribuição, neste capítulo teórico, surge do entendimento de que a comunicação humana é construída por seres que interagem de forma diferente, produzem linguagem e estabelecem relações que se diversificam conforme uma série de fatores, entre eles, os papéis sociais, a relação interpessoal, a situação de comunicação, os propósitos e o gênero de discurso.

A segunda parte está organizada em três capítulos. No quinto capítulo, dadas as várias faces do objeto de natureza linguística, pedagógica e de Ciência da Informação – o ensino de gêneros acadêmicos no curso de Arquivologia – traçamos, de forma interdisciplinar, os aspectos metodológicos da pesquisa. Entre os modelos de pesquisa qualitativa em Linguística, cujo aspecto primordial não é a mensuração em relação ao tipo de dado apresentado, optamos pela pesquisa-ação para gerar e selecionar os dados; pela investigação interdisciplinar para revisão da teoria; e pesquisa interpretativista para análise dos dados.

O sexto capítulo apresenta os resultados e a análise do *corpus*. O propósito aqui é atender a três dos objetivos específicos, a saber: descrever e analisar a percepção dos alunos da UEPB sobre gêneros acadêmicos; descrever e analisar a imagem dos alunos sobre a disciplina Oficina de texto II, a fim de coletar informações para reestruturar a prática docente; a partir da análise dos artigos dos alunos, perceber a dinâmica do discurso de outrem e

seu contexto narrativo. A análise das vozes dos alunos e construção de redes de vozes nos artigos nos permitiram reestruturar o projeto-piloto, o Projeto SESA. Apontando suas limitações e perspectivas, as reflexões obtidas na pesquisa-ação e registradas no diário de bordo com a análise desse *corpus* documental, possibilitam a redefinição da proposta ora vivenciada a partir de reflexões exotópicas e cronotópicas do ensino de gêneros na universidade.

O sétimo capítulo retoma as ideias discutidas nos capítulos 3 e 4 enquanto princípios norteadores da concepção de linguagem e ensino para a construção do ser humano na sociedade, apura as discussões obtidas no projeto piloto (quinto capítulo) e nas análises realizadas no sexto. Após fazer essa retomada, busca (re)significar o projeto SESA, apresentando uma estrutura com caminhos didáticos, o marco operativo, os princípios didáticos são as ações metodológicas para se chegar a essa concepção de ser responsável.

Nas considerações finais, observamos os resultados obtidos e as implicações deste estudo para o ensino de gêneros acadêmicos. Esperamos que as reflexões teóricas e práticas desta tese contribuam para se pensar em uma universidade democrática, cujos agentes de aprendizagem preparados para o percurso que lhes oferece saiam diplomados com capacidade de enfrentar o mundo do trabalho com as qualificações que a sociedade de hoje reclama.

Sempre olhando as fronteiras, desejamos que este trabalho possa contribuir para refletir sobre as práticas de ensino cujas finalidades se pautam no viver para publicar, ou no publicar para viver. Enfim, parafraseando a ideia exposta na epígrafe por Schlindwein, que os desígnios sejam para um porvir: “publicar para viver melhor”, para aguçar o diálogo nas ciências humanas.

PARTE I

**REVISÃO DA LITERATURA, REFLEXÕES TEÓRICAS PARA A FORMAÇÃO
DOS PRINCÍPIOS NORTEADORES DA CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM E
ENSINO**

2 O GÊNERO ACADÊMICO: ESTUDOS E PERSPECTIVAS DE ENSINO

"Hablar ciencia" no significa simplemente hablar acerca de la ciencia. Significa hacer ciencia a través del lenguaje. 'Hablar ciencia' significa observar, describir, comparar, clasificar, analizar, discutir, hipotetizar, teorizar, cuestionar, desafiar, argumentar, diseñar experimentos, seguir procedimientos, juzgar, evaluar, decidir, concluir, generalizar, informar, escribir, leer y enseñar en y a través del lenguaje de la ciencia.

(LEMKE, 1997, p. 11-12).

A partir de uma constatação do baixo nível de leitura e escrita no ensino superior por parte dos professores e da necessidade de inserir os estudantes na cultura acadêmica, há um aumento contínuo de pesquisadores que debruçam esforços para investigar a produção, recepção e circulação de textos nessa esfera. Alguns focalizam os gêneros discursivos, ou suas estruturas linguísticas; outros, a socialização ou os letramentos⁴ (literacias), como também o processo de ensino e aprendizagem. Desse modo, reunir, em apenas um capítulo de tese, as diversas tendências dos estudos sobre gêneros acadêmicos é um desafio, uma vez que o campo é vasto e com muitos entornos.

Como apresentado na epígrafe, o significado do objeto é produto da forma como é socialmente construído pela linguagem e, para compreendê-lo, é preciso situá-lo no espaço e no tempo. Nesse sentido, para contextualizar o nosso objeto de estudo, o Projeto SESA, fizemos um levantamento de estudos que apresentam o mesmo interesse que o nosso em um cenário internacional, nacional e regional e dividimos este capítulo em três seções: i. A investigação no cenário internacional; ii. A investigação no cenário brasileiro; iii. Em fronteira: o estado da arte.

⁴ Neste trabalho, os conceitos letramento e literacia são usados como equivalentes, embora seja comum o uso de letramento no Brasil. Para Soares (2003), Letramento não é necessariamente o resultado de ensinar a ler e a escrever. É o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita. No *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*: literacia é a qualidade ou condição de quem é letrado e é o mesmo que alfabetização. Sendo a qualidade ou condição de quem é letrado, também, o mesmo que "Letramento: conjunto de práticas que denotam a capacidade de uso de diferentes tipos de material escrito" (HOUAISS, 2003, p. 2294). De acordo com alguns autores, é possível identificar vários tipos de literacia: Functional Literacy, Full Literacy, Basic Literacy, Critical Literacy, Survival Literacy, Proper Literacy, Improper Literacy, Domestizing Literacy e Liberating Literacy. (OUANE, 2000; CASTELL; LUKE; MACLENNAN, 1981).

2.1 A INVESTIGAÇÃO NO CENÁRIO INTERNACIONAL

Não cabe aqui fazer um levantamento dos autores que contribuíram com as várias perspectivas de gêneros, até mesmo porque muitos trabalhos já foram feitos a esse respeito, mas fazer um panorama de estudos que parecem ter uma visão social da linguagem, pois enfatizam a importância do engajamento em atividades socialmente relevantes para o desenvolvimento da linguagem, entre esses, Mikhail Bakhtin, na Rússia; Basil Bernstein, na Inglaterra; Paulo Freire e Luiz Antônio Marcuschi no Brasil.

O conceito de gênero certamente assumiu um novo papel na Linguística direcionada ao ensino na década de 1980, especialmente no contexto anglofônico. Autores comprometidos com a educação linguística começaram a usar o termo com frequência na teorização das práticas. Autores como Swales (1981), Miller (1984), Bazerman (1988), Russell (1997) acerca dos gêneros como tipos de ação social, e o de Martin (1993), sobre o ensino de redação na escola como uma prática concreta de exploração e desafio da realidade social, entre muitos outros.

Embora esses autores mudem seu foco de interesse em termos do aspecto da linguagem que enfatizam (elementos léxico-gramaticais, estruturas retóricas, contextualização do discurso) ou alterem sua visão teórica sobre o mesmo objeto de estudo, transformando, assim, a sua própria representação do conceito de gênero, podemos encontrar um ponto comum: a análise de textos, em seu conteúdo temático, organização retórica e formas linguísticas, em função dos objetivos comunicativos compartilhados por pessoas envolvidas em atividades sociais, em contextos culturais específicos.

Ao final dos anos 1990 e início dos 2000, surgem múltiplos olhares sobre o fenômeno dos gêneros discursivos, com frequente referência aos escritos de Mikhail Bakhtin ([1929] 2009, 2010) e à análise do discurso crítica de Norman Fairclough (2001) que enfatizam a contextualização do discurso, os aspectos externos da construção dos gêneros.

Uma das grandes contribuições foram as teorias de gênero sobre textos escritos institucionalizados, especialmente aqueles do contexto educacional, chamados de escolas (cf. MOTTA-ROTH, 2008):

1. A escola britânica de ESP, formada por autores como Swales (1990) e Bhatia (1993), com foco na organização retórica dos tipos de textos, definidos por suas propriedades formais bem como por seus objetivos comunicativos dentro de contextos sociais;

2. A Escola Americana da nova retórica ou sócio-retórica, representada por Bazerman (1988) e Miller (1984), com foco nos contextos sociais e nos atos de fala que os gêneros realizam em uma dada situação;

3. A Escola Sistêmico-Funcional de Sydney, representada por Halliday e Hasan (1989) e Martin (1993), com foco na léxico-gramática e nas funções desempenhadas por ela nos contextos sociais.

Motta-Roth (2006) acrescenta uma quarta tendência, a chamada escola suíça, representada por autores como Jean-Paul Bronckart, Bernard Schneuwly e Joachin Dolz. Tomando o trabalho de J.-P. Bronckart como exemplo, a autora afirma que o Interacionismo Sócio-Discursivo (ISD) teoriza centralmente sobre a semiotização das relações sociais, tendo como base o trabalho do Círculo de estudos de Lev Vygotsky. A linguista explica que o ISD contesta a atual divisão das Ciências Humanas/Sociais por não se inscrever apenas em uma ou em outra área, se constituindo em "uma corrente da ciência do humano" e postulando que o "problema da linguagem é absolutamente central ou decisivo para essa ciência do humano. (BRONCKART, 2006, p. 10).

Nesses termos, o quadro do ISD leva à análise da ação da linguagem como ação imputada a um agente, por um motivo e com uma intenção, situada em formações sociais identificáveis. (BRONCKART, 1999, p. 13). A ação de linguagem é analisada por meio do texto, a partir de tipos de discurso (teórico, interativo, etc.) e sequências (narrativa, argumentativa, etc.), mecanismos de textualização (conectores, coesão nominal, etc.) e mecanismos enunciativos (modalização, voz, etc.).

Percebemos que, além dessas escolas, há também uma linha de trabalhos que segue os conceitos de letramento (também conhecidos de literacia) abordados por Street (1984, 1996, 2001), Lea e Street (1998, 1999, 2006), entre outras vertentes que veremos a seguir.

O interesse por essa temática dos gêneros acadêmicos, nos últimos anos, cresce e desperta o esforço em estabelecer diálogo com outras culturas, em construir uma comunidade transnacional de estudiosos que escrevem, que podem compartilhar para benefício mútuo das descobertas de indivíduos e pequenas equipes ou institucional. Por exemplo: a *European Association for the Teaching of Academic Writing (EATAW)*, a *International Writing Centers Association (IWCA)*, e a recém-formada em 2011 a *International Society for the Advancement of Writing Research* (www.isawr.org), a formação do comitê científico transnacional de conferências sobre a *Writing Research Across Borders*.⁵

Independentemente do aporte teórico, dos pontos de vista sobre esse objeto, em nossas leituras percebemos que os lugares são diversos e as fronteiras são muitas para tentar mapear a investigação internacional, como demonstraremos a seguir.

2.1.1 A investigação na Europa

No cenário europeu, precisamente vamos ressaltar alguns trabalhos que apontam inovação e perspectivas variadas de ensino da escrita na universidade. Desde 2005, as pesquisas sobre a escrita de gêneros acadêmicos aumentaram consideravelmente na Espanha; anteriormente,

⁵ De acordo com Thaïss (2012), a primeira conferência foi realizada em EATAW 2000 (www.eataw.eu). O IWCA (<http://writingcenters.edu>) foi fundado em 1982 como a escrita Nacional (EUA). Origens, objetivos e utilização de programas de escrita no mundo Centers Association e se tornou o IWCA em 1998, com a fundação da afiliada European Writing Centers Association (<http://ewca.sabanciuniv.edu>). A Writing Research Across Borders Conference foi realizada em 2008, a direção transnacional do comitê foi eleita após a 2.^a conferência realizada em 2011 (www.writing.ucsb.edu/wrconf11).

pouca atenção era dada porque a maioria dos professores partia da suposição de que os estudantes apresentavam as habilidades necessárias para escrever textos e dominar os gêneros desse contexto. No entanto, a realidade é contradita pelas dificuldades que os estudantes espanhóis demonstravam quando precisavam escrever um artigo, um projeto de pesquisa, uma tese. (Cf. CASTELLÓ; PARDO; FUENTEALBA, 2012). Para tentar amenizar o problema, seguindo as iniciativas de outros contextos, alguns professores decidiram realizar cursos para desenvolver projetos a fim de melhorar a escrita dos alunos, para que estes conhecessem as convenções tanto linguísticas como retóricas de uma dada disciplina e, paralelamente, as investigações foram crescendo.

Castelló, Pardo e Fuentealba (2012, p. 48-51) sistematizaram as investigações realizadas nos últimos dez anos em três grandes categorias:

1. Trabalhos que têm o objeto de estudo a análise do discurso disciplinar e os gêneros acadêmicos associados a essas disciplinas. (CABRÉ; DE ENTERRIA, 2007; CARCIU, 2009; HEWITT; LAGO; MIGUEL, 2010; CASTELLÓ *et al.*, 2011, entre outros);
2. Trabalhos que focalizam o uso da escrita em uma língua estrangeira com fins acadêmicos, principalmente o inglês, com ênfase nas diferenças linguísticas (PEREZ-LLANTADA; FERGUNSON, 2011; MARTÍNEZ LIROLA, TABUENCA CUEVAS, 2010, entre outros).
3. A terceira categoria é centrada no ensino da escrita acadêmica que contribui para o desenvolvimento de práticas educativas de ensino de um determinado gênero discursivo e que analisa a importância desse instrumento de aprendizagem na formação do estudante. (GARCIA; ALBARRAN, 2010; CASTELLÓ *et al.*, 2011b, entre outros).

Dentre estes trabalhos, vale ressaltar o grupo de pesquisa da *Universidad Ramon Llull* – Barcelona, cujo objetivo principal é desenvolver nos estudantes a identidade como escritores acadêmicos e que estes conheçam e regulem o uso de estratégias e recursos discursivos úteis para escrever como membros de sua comunidade discursiva disciplinar. Nesse sentido, o grupo estuda o impacto da revisão colaborativa (CASTELLÓ; GONZÁLEZ; IÑESTA,

2010), a presença da voz acadêmica do autor nos textos (CASTELLÓ *et al.*, 2011a) o conhecimento e o uso de recursos discursivos vinculados à voz acadêmica em artigos, monografias e dissertação de mestrado de estudantes e de pesquisadores de diferentes comunidades disciplinares como a Psicologia, a Educação e a Economia (CASTELLÓ *et al.*, 2011a,b). Os diversos estudos do grupo têm levado a argumentar a favor de uma importância de conceber a escrita como uma atividade situada, cujo ensino deve ser realizado em comunidades de práticas determinadas. (CASTELLÓ; VEGA; BAÑALES, 2011).

Esse grupo lança então uma proposta com três momentos: 1. ler para escrever, falar para escrever e escrever sobre sua própria escrita; 2. Dialogar com os outros; e 3. Revisão colaborativa. Segundo Castelló, Pardo e Fuentealba (2012), o grupo não só espera que os alunos reproduzam práticas sociais e discursivas da própria disciplina, mas, de alguma forma, possam transformá-la também, sejam capazes de decidir como e quando usar os diferentes recursos discursivos e que se posicionem em seus textos e em atividade regular com base no papel que desempenham em diferentes comunidades a que pertencem. Para o grupo, essas hipóteses estão distantes de uma abordagem mecanicista de letramento acadêmica que é reduzida para a aquisição de habilidades discursivas e linguísticas, cognitivas e/ou comportamentais tampouco apenas de promover a participação e a enculturação em uma nova comunidade.

Na conferência “Teaching to write in Spanish Universities: faculty and students’ identities and perspectives”⁶, Castelló (2012) discutiu sobre essas questões ressaltando que, apesar do novo cenário fornecido pelo processo de Bolonha e do desenvolvimento do espaço europeu de ensino superior, a escrita permanece mal ensinada nas universidades espanholas, embora a atenção para práticas de escrita esteja começando a aumentar, em parte graças ao

⁶ Em julho de 2012, Universidade de Aveiro, realizou-se um encontro “*Academic Writing in Higher Education Across Countries*”, organizado pelo grupo de Investigação Protextos. As reflexões tecidas apresentavam trabalhos desenvolvidos nos Estados Unidos, como o de Bazerman e Russell, na Espanha, mostrado por Castelló e, na Suíça, discutido por Kruse. Na ocasião, houve o lançamento da *Revista Intercompreensão* cuja temática tratava sobre Literacias acadêmicas multimodais.

surgimento de algumas iniciativas. Na ocasião, a autora apresentou a proposta do grupo e enfatizou as contradições e tensões que os estudantes precisam enfrentar ao escrever textos acadêmicos, uma vez que, na maioria dos casos, essas contradições podem ser consideradas como conflitos, mas também como o motivo que torna o aprendizado possível. Os resultados preliminares apontam as percepções do corpo docente e dos alunos sobre gêneros e sobre escrever práticas em universidades espanholas. O grupo ampliará o seu estudo, comparando-o com outros contextos europeus. Vale dizer que o que chama atenção nesses pesquisadores é a intenção de desenvolver um trabalho na graduação, no mestrado e no doutorado.

Nos países que falam alemão, como Áustria, Alemanha, Liechtenstein, Suíça, a investigação se inicia a partir dos anos 1980 do século passado. De acordo com Bräue (2012), há participação de trinta e nove centros de escrita (Áustria – 1; Alemanha – 32; Liechtenstein – 1; Suíça – 5), colaborando intimamente em redes sociais locais, tais como a de Berlim-Brandenburgo (Alemanha), em fóruns nacionais, como o "Fórum Schreiben" (www.forum-schreiben.eu), na Suíça, e em organizações internacionais, em primeiro lugar, a EATAW e os EWCA, com vários membros dessa comunidade de língua alemã que atuam nos conselhos dessas grandes organizações profissionais. Essas colaborações estreitas resultaram em projetos e iniciativas internacionais tais como "*Scriptorium*" (www.scriptorium-project.org), um programa profissional de desenvolvimento para letramento de alunos-professores e professores em serviço; a fundação e uma revista bilingue (Alemão/Inglês) científica, *Zeitschrift Schreiben* (www.zeitschrift-schreiben.eu); uma conferência anual para estudantes, par de tutores (incluindo o seu próprio jornal na escrita de tutoria, Josch, journal.der.schreibberatung@googlemail.com), e o desenvolvimento de uma extensa pesquisa de base de dados (www.ipts.rwth-aachen.de/) que conecta profissionais internacionalmente fora da área de língua. Bräuer (2012) enfatiza que a aprendizagem entre pares parece ter se tornado um conceito vital também nos países que falam alemão e está funcionando como um forte catalisador para sustentabilidade institucional e para o desenvolvimento curricular, levando não só a uma mudança de práticas de escrita individuais, mas também a uma redefinição do papel de escrever e

talvez até mesmo para formação de uma cultura alternativa de escrita dentro de instituições de ensino superior.

No início do trabalho desenvolvido no Centro de Escrita de Freiburg, esse autor relata que o objetivo era convencer os participantes sobre o caráter do processo de escrita e, como consequência pedagógica, a necessidade de ensinar o procedimento de escrita, a fim de dar aos estudantes uma chance de crescer como escritores, em vez de perfurá-los na aplicação do conhecimento sobre gêneros de texto para sucesso do discurso escrito. (BRÄUER, 2002). Para melhor atingir seu objetivo, o autor construiu um curso em torno de suas próprias crenças, materiais e métodos, pedindo aos alunos simplesmente que seguissem o programa, respondendo às questões e tarefas. Com o tempo, ele expôs que mudou o foco do treinamento, aplicando as estratégias de aprendizagem entre pares e, assim, surgiram as oportunidades para que os alunos discutissem suas próprias crenças, experiência e conhecimento, a fim de desenvolver métodos e materiais colaborativos para as aulas de produção de texto. O autor acrescenta que o resultado foi uma alteração radical mudar do programa de treinamento para a aprendizagem construtivista social, com interação entre pares presencial e na web (em blogs, fóruns e wikis), cujo papel docente é de facilitador e organizador do espaço de aprendizagem.

Bräuer (2012) descobriu várias tendências quando se trata da redefinição do papel da escrita no ensino superior em países que falam alemão:

1. Facilitação Face a face de Escritores: Doutrina de apoio através da interação de um-em-um, é provavelmente a realização mais marcante deste movimento muito jovem da pedagogia em escrita no ensino superior de países com língua alemã.
2. Tutoria *on-line*: Assíncronas formas de escrita tutorial têm se desenvolvido rapidamente nos últimos anos, com a integração de plataformas de e-learning no ensino superior. Enquanto centros de escrita oferecem suporte de correio eletrônico para os escritores acadêmicos, embora, muitas vezes, limitados a determinados aspectos da produção de texto, o corpo docente começou a fazer uso de ponto-base para tutoria assíncrona em fóruns de disciplinas específicas sobre plataformas de e-learning.

3. Workshops Extracurriculares: Muitos centros de escrita universitários têm desenvolvido ao longo dos últimos anos oficinas extracurriculares em que os alunos participam voluntariamente. O foco destas oficinas é tanto sobre a introdução à escrita acadêmica ou sobre aspectos específicos do processo de escrita em individuais gêneros acadêmicos.
4. Cursos necessários de escrita: Em um número crescente de universidades, alunos iniciantes são obrigados a tomar parte em um (1) curso de introdução à escrita ou (2) de um grupo de palestras e oficinas, ou (3) um grupo de projeto de escrita autônoma e/ou escrita colaborativa.
5. Grupos de escrita: São definidos como umas comunidades de aprendizes temporariamente estabelecidas, mais ou menos voluntariamente, e com base na aprendizagem semelhante, necessidades e objetivos dos participantes. Interação é organizada através de um conjunto de acordos que são ou predefinido por um facilitador (muitas vezes representando uma instituição educativa) ou negociado e acordado entre os membros do grupo.⁷
6. Apoio de outras Habilidades de Estudo: As universidades não só começaram a perceber a importância de facilitar a escrita aos escritores, mas também o desenvolvimento de outras competências-chave do trabalho acadêmico, por exemplo, leitura, e-learning, a produção de texto digital, a aprendizagem de línguas, o aprender a aprender, além de competências para salvaguardar o sucesso em entrar na profissão.
7. Elaboração de projetos com parceiros externos: Esta tendência está mais frequentemente vista dentro de faculdades de professores, em que o objetivo do chamado "letramento duplo" está em jogo: Tanto dominar o próprio processo de escrita acadêmica e saber como apoiar o desenvolvimento de escrita e produção de texto dos outros. Projetos que, em um lado, satisfaçam uma necessidade imediata do parceiro externo, mas também forneçam uma oportunidade à universidade (estudantes e professores) para o desenvolvimento acadêmico de conhecimentos e habilidades profissionais.
8. Material de autoaprendizagem: Apresentado aos escritores em forma impressa ou digital, muitas vezes fornece uma visão em profundidade das realizações de uma estrutura institucional voltado para facilitar a escrita de estudantes.
9. Ferramentas Web 2.0 para Produção de Texto: Uma tendência muito especial pode ser vista na utilização de WebQuests, estrutura compacta para a escrita digital / arranjos de aprendizagem em HTML.
10. Centros de escrita, tendo o papel de gestores de letramento: Avaliação do desenvolvimento próprio de um conceitual e prática diária em relação à gestão de letramento tem sido uma questão-chave do movimento do centro de escrita em ensino superior na área de língua alemã desde os anos 1990.
11. Escrita da Pesquisa: Também com base na prática reflexiva realizada por centros de escrita, alguns dos campos de pesquisa

⁷ Katrin Girgensohn (2007) desenvolveu e cuidadosamente avaliou um conceito para grupos autônomos de escrita no ensino superior, que constitui um dos principais pilares do Centro Escrita da Universidade Europa Viadrina em Frankfurt Oder / (Alemanha, <www.europa-uni.de/de/campus/hilfen/schreibzentrum/index.html>).

mais recentes que estão diretamente relacionados com a facilitação da escrita e escritores incluem a escrita on-line / digital, a eficácia de par-tutoria de escrita, pormenores processuais da gestão de letramento, aspectos de produção de texto em segunda língua, influência da cultura e domínio na escrita e escritores, tipos de escritor e consequências pedagógicas e prática reflexiva (diário de aprendizado e e-portfólio). (BRÄUER, 2012, p. 473-479, tradução nossa).

Essas tendências apontam como as instituições que procuram maneiras de configurar e de discutir padrões para a escrita, para formação de tutores, começaram a ter uma ação frequente nos centros de escrita. Além disso, cada vez mais, as disciplinas universitárias organizam oficinas específicas que, às vezes, são obrigatórias para os estudantes. Esse é especialmente o caso com novos gêneros (por exemplo, e-portfólio) ou habilidades e ferramentas (por exemplo, o uso de dispositivos digitais para letramentos acadêmicos) a fim de garantir uma aprendizagem mais abrangente e instrucional. Como consequência, em algumas universidades, disciplinas individuais começam seus centros próprios de escrita, para fornecer uma cobertura comum e mais estrutura para apoiar as diferentes iniciativas. (cf. BRÄUER, 2012).

Capacitar professores para essa nova maneira de pensar o ensino de texto na universidade é uma das tendências que requer bastante atenção. Embora a maioria das faculdades e universidades ainda não estejam dispostas a investir em estruturas de “writing-across-the-curriculum” (WAC)⁸ e/ou “writing-in-the-disciplines” (WID), muitos professores procuram planejar seus seminários e palestras para tratar o uso da escrita como um modo de aprendizagem em disciplinas específicas do discurso. Além disso, merece também destaque a preocupação com as competências que influenciam diretamente a qualidade da escrita acadêmica que se espera nas produções de texto em alemão ou em outras línguas⁹.

⁸ Explanaremos com mais ênfase sobre WAC e WIC na próxima seção.

⁹ Bräuer (2012) explica que o formato adotado depende de decisões de longo prazo e objetivos estratégicos, como pode ser testemunhado no Centro de Línguas da Universidade Técnica de Darmstadt, em que pesquisa e desenvolvimento de conceitos de multilinguismo dominam claramente a maneira como estudantes acadêmicos estão a ser apoiados no âmbito do "SchreibCenter" e o On-line Escrita Lab (www.owl.tu-darmstadt.de).

Girgensohn desenvolveu um trabalho na *European University Viadrina* Frankfurt / Oder (Alemanha), projetando um conceito para a autonomia da escrita acadêmica a partir do trabalho com prática de grupos. Sua proposta se vale da escrita em grupos ao invés de dar *feedback* no momento dos encontros. A autora apresenta um modelo de escrever nas aulas na universidade: em primeiro lugar, ela quer que os alunos escrevam mais e gostem de escrever, destaca o que chama de uma abordagem hedonista à escrita, que se concentra primeiro no momento de felicidade na criação de textos. (GIRGENSOHN, 2007).

Sua preocupação é equilibrar a tendência no ensino tradicional alemão para enfrentar fraquezas dos escritores em vez de reconhecer e fazer uso de pontos fortes de seus indivíduos. Nesse sentido, a autora define como características desse modelo de ensino de escrita a regularidade, o incentivo, a busca dos alunos por formas diferentes de estratégias e métodos de escrita, tornando-os conscientes de seus próprios processos. Para isso, ela encoraja-os a partilhar a sua escrita em andamento, dando-lhes uma audiência real. Dessa forma, deixa a responsabilidade para o processo de aprendizagem com os alunos, pois acredita que é uma oportunidade do professor realmente começar a cumprir e conhecer cada indivíduo em um grupo grande de participantes. (BRÄUER; GIRGENSOHN, 2012).

Nessa proposta, o conceito de autoridade reside dentro de cada membro de grupos autônomos, porque a liberdade de escolha para formação dos grupos depende da empatia, dos interesses comuns, das necessidades. A autonomia de um grupo de escrita é a chave para o seu sucesso e na formação do desejo de escrever de um indivíduo. Todos os membros têm de possuir a mesma autoridade e são preparados e influenciados por todos os alunos participantes. Como resultado de sua experiência, houve um melhoramento tanto na motivação para dar *feedback* como na qualidade deste. Ela detectou uma certa curiosidade natural nas reações dos alunos a respeito da escrita do outro. Também, os estudantes mostraram mais consciência do processo de escrita simplesmente devido ao fato de que se pode ver em ações que processo de escrita é fundamental. Houve também um forte incentivo pessoal para a experimentação de estratégias de escrita.

Assim, o papel do professor é de um facilitador, um recurso para os alunos e seus processos de aprendizagem. A professora lhes oferece ajuda com preparação das reuniões de grupo. Após as reuniões de grupo, Katrin recebe um protocolo, que, com base em questões de foco, ajuda os alunos a refletir sobre seu trabalho individual e os processos grupais. Bräuer relata que Katrin organiza um fim de semana intensivo para introduzir o trabalho em grupo e investe esforços para construir a confiança entre os alunos. Então, desenvolve uma tarefa chamada "*Stationen-Schreiben*", na qual os alunos têm a chance de explorar as suas estratégias individuais de escrita, incluindo uma análise dos pontos fortes e fracos. Para nós, o que consideramos de importante, para a maneira como pensamos que deve ser o processo de ensino é que o aluno possa reconhecer não só o seu estado atual de desenvolvimento como escritor, mas também de aceitar o outro em sua individualidade, conceito esse fundamental em nossa proposta de ensino de gênero acadêmico,¹⁰ a confiança individual e confiança entre todos os membros do grupo.

Os pequenos grupos interculturais se reúnem uma vez por semana e quinzenalmente participam de seminário sobre escrita acadêmica. Essa combinação de trabalho em equipe acadêmica e criativa orientação visa uma holística socialização acadêmica, tanto para o intercâmbio internacional, bem como para o nacional. Portanto, os alunos não estão apenas praticando letramentos acadêmicos, mas também a competência intercultural e habilidades da equipe. Essa experiência lança uma mudança no papel da escrita na universidade e para a formação de novas estruturas curriculares.

Dentre os vários trabalhos desenvolvidos em países que falam alemão, ressaltamos ainda a experiência do prof. Otto Kruse, da Zurich University of Applied Sciences, na Suíça, que refletiu sobre a tradição escrita de países de língua alemã na ocasião do encontro "*Academic Writing in Higher Education Across Countries*" citado anteriormente. O palestrante mencionou que os países de língua alemã têm sua própria tradição na escrita acadêmica, que teve seu ponto de partida há 200 anos, com a fundação do primeiro seminário de pesquisa da Universidade de Berlim, em 1812.

¹⁰ Discutiremos no quarto capítulo sobre o conceito de confiança, baseando-nos na obra de Bakhtin e o Círculo.

Esses seminários criaram um espaço para a escrita dos alunos e para a pesquisa orientada para a aprendizagem que ainda se mostra bastante inalterado desde a sua primeira apresentação e que influenciou fortemente a construir culturas ao redor do mundo. Hoje, segundo o autor, temos de olhar para o ensino de seminário de pesquisa não só como uma oportunidade única que prevê o aprendizado do aluno independente, mas também como uma rotina de ensino mal adaptada que resiste à modernização. Na última década, o Processo de Bolonha teve efeitos contraditórios sobre o ensino de seminário. Por um lado, esse processo encurta os programas de estudo compactando-os, reduzindo assim o tempo de estudo independente. Por outro lado, exige formas de ensino que estão focados mais de perto às competências de estudos essenciais, como a escrita. Assim, as universidades de hoje são forçadas a cuidar de formas explícitas e institucionalizadas de escrever instruções para seus alunos. Nos últimos anos, muitos centros de escrita têm surgido em universidades alemãs, os quais reagem à pressão crescente da prestação de apoio eficaz para seminário e escrita de teses. Embora muitos dos princípios desenvolvidos em centros de escrita americanos sejam adotados em contextos alemães, há alguns elementos que parecem bastante específicos.

Kruse (2012) descreve a concepção de letramento adotada na Escola de Tradução da universidade da Zurich University of Applied Sciences, na Suíça, e as mudanças do paralelismo linguístico para um modelo multilíngue em que muitas formas de interação de linguagem são refletidas, não apenas a tradução. A proposta de escrita é desenvolvida utilizando gêneros em diferentes domínios (literário, acadêmico, profissional e jornalístico). O programa coloca uma ênfase na ligação da escrita com conhecimentos linguísticos adquiridos em outras partes do programa de estudos. Enquanto a primeira parte do curso pode ser caracterizada como formação de gênero, a segunda é dedicada à criatividade de trabalho levando os discentes a produzirem conjuntamente no processo em três línguas paralelas.

Vale dizer que o contexto cultural da Escola de Interpretação e Tradução não pode ser devidamente entendido sem considerar a situação linguística da Suíça. Há quatro línguas nacionais, francês, alemão, italiano e romanche, cada uma com um peso diferente. A linguagem dominante, alemão, é falada por cerca de dois terços da população suíça, a francesa por cerca de 20%, a

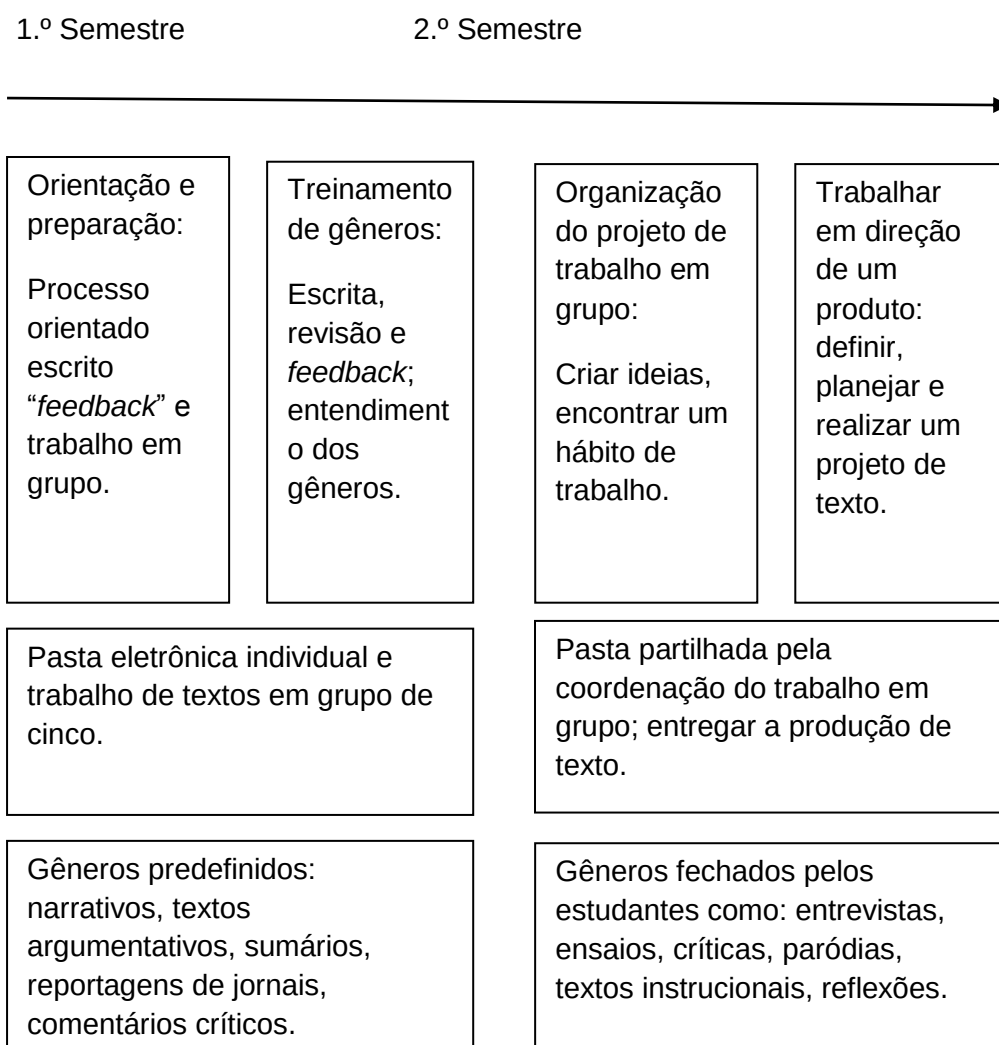
italiana 6,6% e Romanche por somente 0,5%. Hoje, o Inglês é considerado uma quinta língua nacional não oficial, sendo utilizado na educação em turismo, economia, por exemplo.

O autor adverte que o letramento no programa de estudo foi definido implicitamente como conhecimentos linguísticos e proficiência linguística, como uma questão de uso da linguagem na vida social e contextos institucionais, em vez de uma questão de legítimas competências linguísticas. Os desafios eram muitos, pois ser letrado em um curso de Tradução significava ser especialista em vários idiomas, no entanto a falta de competência de expressar-se com sua própria voz era perceptível. Outro desafio foi inserir o domínio acadêmico, uma vez que no currículo ainda não se exigia um texto monográfico, ou de pesquisa acadêmica. Nesse sentido, Tradução passaria a ser entendida no âmbito da comunicação. As competências linguísticas deveriam ser vistas agora como parte dos processos de comunicação dentro/entre sistemas culturais ou ambientes profissionais.

Para tentar resolver essas questões, três mudanças pedagógicas significativas foram realizadas: 1. ensino orientado para a investigação; 2. mais aprendizagem autodirigida; e 3. tese de licenciatura. De acordo com Kruse (2012), primeiro, a Tradução deveria ser considerada como uma disciplina que inclui seu próprio corpo de conhecimento, ampliando as pesquisas interligadas ao ensino. Segundo, a autoaprendizagem resulta em menos ensino em sala de aula e mais trabalhos independentes. Terceiro, a introdução de uma tese de licenciatura como exigência para a graduação estimulou um longo debate não só sobre o tipo de escrita esperada, mas também sobre o tipo de preparação necessária durante o processo.

O grupo de pesquisa de Kruse, a partir de 2006, começou a desenvolver cursos, seminários com essa preocupação de inserir o aluno no universo acadêmico, ações que começavam desde o primeiro semestre da graduação. A preocupação maior do grupo a respeito do ensino da escrita no nível superior é que atenda a vários domínios, não apenas ao acadêmico, ou ao específico, como acontece em alguns cursos de Jornalismo, ou escrita técnica, jurídica ou empresarial, mas uma escrita que aumentasse a conscientização sobre as diferenças entre esses domínios, conforme figura a seguir:

Figura 1 – Representação de um programa de estudos para Traduções.



Fonte: KRUSE (2012, p. 409, tradução nossa, adaptado)

Kruse explica que a primeira metade do curso, principalmente, toma a forma de treinamento de gênero. Cada bloco é normalmente dedicado à introdução de um domínio (escrita acadêmica, escrita criativa, jornalismo, retórica) e certos gêneros (ou famílias de gênero), juntamente com alguns textos modelo, e para definir uma atribuição de escrita. Todas as questões decorrentes da atribuição e todas as questões teóricas podem ser discutidas individualmente, diretamente com o aluno ou em grupos. Todos os textos escritos são imediatamente deixados com o professor de modo que este possa lê-los e respondê-los antes da próxima lição. Dessa forma, estudantes são imediatamente informados sobre seus produtos e recebem *feedback* sobre o nível de compreensão que conseguiram. Cada bloco de treinamento começa

com *feedback* coletivo ou individual sobre os textos apresentados. Para desenvolver esse trabalho, o grupo de docentes define como princípios:

- A aprendizagem autodirigida independente: O curso deve conter um alto grau de aprendizagem autônoma e muita responsabilidade do sucesso da aprendizagem sobre os ombros dos estudantes como possibilidade. Este é um pré-requisito geral para a aprendizagem acadêmica, mas também o principal ingrediente para cursos de escrita.
- Desenvolvimento de Criatividade: Como a escrita é sempre um processo que envolve criatividade, tivemos que ter certeza de que o ensino de conhecimentos linguísticos e de escrever com criatividade sejam mantidos em equilíbrio.
- Processo de produção de texto orientado: Compreender os processos cognitivos em escrita e construção de meta-consciência cognitiva da escrita são essenciais para produzir escritores eficazes. Todos os tipos de formação em escrita tem que ser orientada para a integração das habilidades descritas na pesquisa sub-cognitiva e organizá-las em um processo de escrita sequencial que se conecta com aprendizagem, explorar e refletir sobre um tema (BRÄUER, 2003).
- Teoria Gênero: Vemos gênero como a interface entre a linguística, o contexto e a escrita. Como gênero é também um importante campo de instrução em linguística, os estudantes contam com o conhecimento sobre gêneros de vários campos. Nesta área, baseamo-nos nos estudos de gênero e teoria de Bazerman (1988), Swales (1990), Bazerman e Prior (2004) e Russell (1997).
- Colaboração e *feedback*: Várias teorias pedagógicas de formação acadêmica, debatem sobre a importância da aprendizagem das comunidades colaborativas, como fatores principais para o sucesso da aprendizagem (BRUFFEE, 1999; MILLER, 2003). *Feedback* é o pré-requisito mais importante para a colaboração por escrito. Portanto, cada curso de escrita deve conter alguns treinamentos em *feedback* e deve ligar escritores através de *feedback*. Em forma disso, vários tipos de colaboração, tais como o trabalho de grupo, cooperativa escrita, projetos da escrita, etc., devem ser oferecidos. (KRUSE, 2012, p. 412-413, tradução nossa).

Desses princípios, vale destacar que, nos países de língua alemã, a aprendizagem autodirigida em conexão com a escrita são tradicionalmente enraizadas no ensino de seminário (FOSTER, 2002; KRUSE, 2006) e são descritas em muitos manuais de alunos para a escrita de sucesso, como Bünting, Bitterlich e Pospiech (1996), Frank, Haake e Lahm (2007), Gruber, Huemer e Rheindorf (2009). Outro aspecto importante do programa Writing é que os alunos aprendam como manter e quebrar regras, as normas de texto não são interpretadas como leis, mas com a criatividade que envolve uma multiplicidade de fatores. A respeito da colaboração e do *feedback*, são

princípios que desenvolvem várias funções sociais, pois além de atingir o objetivo do programa, o fato de estimularem os alunos a publicarem seus textos no início da jornada acadêmica e superar o medo de serem expostos, acreditamos que leva a escrita funcional e motivacional à medida que se escreve e se sabe para quê, para quem, com que propósito.

O grupo de pesquisa de Gruber, da Universidade de Viena – Áustria, desde 1999, já realizou três projetos de pesquisa sucessivos sobre a escrita acadêmica dos alunos. Nos dois primeiros projetos¹¹, características textuais das apresentações dos seminários, a escrita dos alunos e a interação deles com o aluno-instrutor em cursos selecionados foram investigados após a abordagem letramentos acadêmicos. No terceiro projeto¹², os resultados dessa pesquisa anterior proporcionaram a base para desenvolvimento de um curso de escrita acadêmica para os estudantes em um ambiente *blended learning*¹³. Esses professores também desenvolveram um conceito detalhado para estabelecer um centro de escrita da Universidade de Viena, que não pôde ser realizado na forma pretendida, mas que, pelo menos, resultou na criação de uma série de cursos de redação para estudantes de doutorado em toda a universidade.

Nesse trabalho, a análise textual (e mais tarde na implementação didática dos resultados de análises de texto) foi inspirada pela Linguística Sistêmico Funcional (LSF) de Halliday (1994) e, especialmente, pelo registro e abordagem gênero (EGGINS; MARTIN, 1997). De acordo com Gruber (2012), não há um modelo compreensivo em alemão LSF, por isso a equipe buscou outras categorias de análise como a pragmática funcional e estrutura da teoria retórica baseadas nos trabalhos de Ehlich (1985), Mann e Thompson (1987). As categorias linguísticas foram mapeadas em domínio didático, conforme mostra a tabela a seguir:

¹¹ Alguns cursos em programas de estudo foram desenvolvidos em linguística, história social e econômica.

¹² Curso destinado aos alunos de doutorado.

¹³ A abordagem Blended learning integra fases de aprendizagem face a face e *on-line*, e baseia-se em teorias de comunicação mediadas por computador, a psicologia cognitiva e a educação.

Tabela 1 – Categorias adaptadas do trabalho de Gruber (2012) – Universidade de Viena.

Áreas de análise linguística	Domínios didáticos
Macro-estrutura	Estrutura (SFL, RST) de um seminário de papel, conectando segmentos de texto, argumentação
Metacomunicação	Estrutura de um artigo conectando segmentos de texto, questões gerais da escrita acadêmica
Intertextualidade	Perspectiva
Argumentação	Explicação e argumentação
Modalidade	Diferença entre a linguagem cotidiana e linguagem científica, Perspectiva, argumentação
Léxico	Diferença entre a linguagem cotidiana e linguagem científica

Fonte: GRUBER (2012, p. 86)

Essa proposta nos chamou atenção por se diferenciar de muitas que são verdadeiros guias de como se escrever textos, manuais de escrita, pois procura relatar a concepção de Merton da ciência como um sistema social e, então, tenta extrair várias características de comunicação acadêmica e estilo acadêmico a partir dessa concepção. O módulo geral abrange sete grandes áreas relevantes para a compreensão funcional das especificidades da linguagem acadêmica e gêneros acadêmicos na área de humanas e ciências sociais: “o que é a ciência”, “trabalho acadêmico”, “linguagem acadêmica”, “as diferenças entre a linguagem cotidiana e a linguagem acadêmica”, “estruturação de um artigo”, “perspectiva”, “descrever, explicar, e argumentar”.

Outro trabalho que merece destaque é desenvolvido por Pollet (2012) da Universidade Livre de Bruxelas – Bélgica, cuja proposta guarda semelhança com nosso trabalho em muitos aspectos. Trata-se do *Centre de Méthodologie Universitaire (CMU)* que situa seu ensino e pesquisa dentro do contexto das necessidades linguísticas do primeiro ano para os alunos de língua francesa. Por meio do ensino da leitura e da escrita acadêmica, o CMU procura ajudar os alunos a superar os obstáculos enfrentados para se adaptar à linguagem de comunidades discursivas de nível universitário, e almeja que eles possam participar ativamente nesse novo ambiente. Atualmente, o CMU afirma claramente a sua vontade de aculturar estudantes em discursos de nível universitário, através de intervenções centradas no desenvolvimento de

competências linguísticas em contextos disciplinares. Assim, ancorado resolutamente no campo teórico e pedagógico das literacias acadêmicas, o CMU articula o ensino e a aprendizagem da escrita na universidade em conexão com a construção de conhecimento disciplinar. Em primeiro lugar, a equipe de professores é composta de linguistas e especialistas em várias disciplinas; em seguida, a análise das necessidades, a pesquisa de documentos autênticos, bem como as definições das principais vertentes dos cursos ministrados pela CMU são realizados em colaboração com professores e/ou auxiliares nos diversos departamentos.

A autora acrescenta ainda que esse campo de conhecimento nos leva a considerar as especificidades das disciplinas acadêmicas, e tendo em conta essas disciplinas (de ensino ou pesquisa) nos obrigamos a articular a análise dos conteúdos e da escrita com os vários espaços institucionais de produção do discurso, espaços acadêmico ou educacional com os de pesquisa científica. Dentro desse contexto, na relação complexa entre a escrita universitária, conhecimento e *know-how* adquiridos nas disciplinas que se encontra a apropriação para localizar as intervenções pedagógicas. É, portanto, uma questão de apoiar os nossos alunos através de sua transição para o seu letramento acadêmico, pois não há um letramento comum para todas as disciplinas e compreensão de tipos de discurso, mas várias vertentes de estudo, conseqüentemente de produção de texto. Nesse sentido, é preciso considerar as conexões entre escrita e conhecimento em uma disciplina, bem como o papel epistemológico do último porque "a escrita e o objeto da escrita não podem ser separados, e a aprendizagem da escrita disciplinar terá de ser feita em ligação com o ensino da disciplina em si." (DONAHUE, 2010, p. 57).

Pollet (2012) relata que a maioria dos cursos e/ou trabalhos práticos são entregues conjuntamente por dois professores: um linguista e por outro especialista na disciplina. Essa colaboração que, às vezes, perturba os alunos no início, se mostra muito lucrativa. Enfatiza que a complementaridade de competências de cada especialista torna os seminários ricos, dinâmicos, completos e legítimos, tanto no nível da linguística e no disciplinar. A participação de colegas disciplinares é fundamental porque só eles fazem o possível para esclarecer dentro das dimensões do epistemológico e da escrita, as interações entre a escrita e os métodos de pesquisa, os desafios e as

formas de comunicação científica. Desse modo, percebemos que fazemos igualmente em nossa prática, a articulação balanceada entre teoria e prática é essencial para o desenvolvimento da escrita na universidade.

Enquanto as intervenções dos linguistas são destinadas a ser especialmente práticas e levar os alunos para o exercício, acima de tudo, as competências de compreensão de leitura e produção escrita, a contribuição dos especialistas (historiadores, no caso de Bruxelas e Arquivistas, no nosso caso), nos conceitos teóricos, representa uma forma adicional de desenvolvimento da consciência metalinguística dos alunos, e sua capacidade de transferir o que aprenderam em seus cursos. Portanto, parece-nos importante levar os alunos a refletir sobre os conceitos de gêneros discursivos, sobre tipologias textuais, elementos de textualização (coesão, coerência, etc.), bem como sobre as práticas do discurso relatado.

No contexto da França, a questão do ensino de habilidades de escrita acadêmica é relativamente recente. Desde 2000, os pesquisadores em linguística e em escrita conscientes do perfil de estudantes ao chegar à universidade com incompleta habilidade de escrita em francês despertaram o interesse em novas práticas pedagógicas e pesquisas. Boch e Frier (2012) afirmam que os recém-universitários são, muitas vezes, surpreendidos com a importância que, de repente, é dada ao aspecto linguístico de seus estudos e a necessidade premente de melhorar seu nível, uma vez que os próprios dados do *Ministere de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (MESR)* (2011) apontavam as taxas de falha, relativamente substancial, no primeiro ano na universidade. A implementação do “*Réussite en Licence*” ou do projeto *Success in Undergraduate Degrees* do Ministério da Educação Superior¹⁴ também tem destacado a questão das competências escritas nesse nível de ensino, ao passo que, anteriormente, ela havia permanecido em segundo plano. Com a divulgação desse projeto do governo francês, houve um grande número de iniciativas dentro das universidades com o objetivo de oferecer um

¹⁴ De acordo com o *site* do governo francês, o Ministro de Ensino e Pesquisa “Valérie Pécresse delineou seu projeto plurianual para o sucesso em cursos de graduação, a fim de cortar ao meio o fracasso das taxas no primeiro ano de universidade, fornecendo 730 milhões de euros de financiamento no total para 2008-2012, gerando um aumento de 43% em fundos em cinco anos, o projeto prevê prestar aos alunos apoio personalizado: cinco horas extras de contato pedagógico semanal por aluno, bem como um conselheiro da Faculdade para cada grupo de ano, tutoriais, etc.” (Comunicado de imprensa do governo: <www.enseignementsup-recherche.gouv.fr>). (tradução nossa).

melhor apoio aos alunos ao entrarem no ensino superior. Pelo menos vinte universidades optaram por colocar o ônus sobre a questão da expressão escrita e, em particular sobre a ortografia que, na França, tem sido tradicionalmente o locus de debates sobre a capacidade de escrita. Essa pequena revolução ecoou na imprensa acadêmica no início do ano 2010/2011 e levou sete unidades de ensino a diferentes experimentos pedagógicos e inovadores de acordo com a universidade, com uma visão geral para permitir que os alunos melhorassem o domínio necessário para produzir na universidade.

O trabalho realizado na Stendhal Université de Grenoble pelo grupo de Boch e Frier (2012) vem sendo testado há três anos no contexto de uma classe na metodologia de escrita acadêmica para os alunos do primeiro ano de linguística. Os métodos pedagógicos colocados em prática têm a intenção de reunir conhecimento (ensino acadêmico), especialização (comando de habilidades escritas), e habilidades interpessoais (construção de um ponto de vista), enquanto que, ao mesmo tempo, trabalhar tanto com o assunto, respeitando as normas, a razão e a criação da escrita.

Um aspecto comum entre o trabalho de Boch e Frier (2012), de Bräuer, Girgensohn (2012) McConlogue, Mitchell, Peake (2012) e o nosso está relacionado a habilidades interpessoais ao tentar desmistificar o conhecimento teórico e promover a apropriação de confiança, de conhecimento pelo sujeito, como também objetiva combater a insegurança enorme no processo de escrita no início da graduação na universidade, incentivar a criatividade e levar o alunado a participar do processo de escrita para se chegar ao conhecimento.

Na proposta apresentada por Boch e Frier (2012), o texto a ser produzido inclui ficção (história inventada) e narrativa (situações, personagens fictícios ou protagonistas de diferentes debates), é, portanto, supostamente para entreter o leitor. No entanto, segundo as autoras, é também uma narrativa apresentando ideias, um ponto de vista em uma pergunta, um problema acadêmico, bem como o aspecto ficcional. E, por conseguinte, também precisa informar o leitor: a informação acadêmica tem de ser apresentada em formas diferentes, e nos trechos deve haver extratos de escrita acadêmica, tais como: fragmentos de textos (aspas), noções, ideias, argumentos reformulados, tendências teóricas, nomes de autores, datas, etc., e devem ser inseridos no

desenvolver da história. Esses dois requisitos (entreter e informar) tem que encontrar um equilíbrio no texto. O desejo dessas professoras era de levar essa questão de treinamento em habilidades de escrita a sério, por meio de cursos que permitissem a combinação de reflexão sobre a linguagem (ortografia e gramática) e a implicação do escritor, através de uma medida com foco em um gênero raramente utilizado na universidade: ficção acadêmica.

As professoras afirmam que a pesquisa também incide sobre a função heurística do texto escrito e sobre a dimensão reflexiva da prática da escrita que incentiva o conhecimento e a específica "codificação escrita de conhecimento" para "razão gráfica" (GOODY, 1979). Nesse contexto, "razão gráfica" é vista como o melhor instrumento para a implementação da classificação sistemática da realidade que permite distância, abstração e objetividade científica. Consequentemente, as autoras advertem que a escrita não reflexiva, tal como a narração, vista com certa desconfiança, às vezes é como antônimo no discurso acadêmico. Os resultados mostram que a narrativa aliada ao afeto do sujeito, percepção sensorial e sonhos contribui para a combinação "criação gráfica" e "razão gráfica" que geram emoções, sensações e ideias, uma proposta de literacia pedagógica e afetiva.

No contexto britânico, a obra de Swales, bastante conhecida no Brasil, é uma das mais relevantes sobre o estudo de gêneros nos contextos acadêmicos e profissionais. Não cabe aqui fazer uma retrospectiva das contribuições teóricas desse autor para o ensino de gênero, mas ressaltar o modelo *Create a research space* (CARS).

A primeira versão do modelo CARS apresentava quatro movimentos, mas, segundo o próprio autor, algumas experiências de outros pesquisadores utilizando o modelo mostraram dificuldades em separar os dois primeiros, por isso o autor reapresentou o modelo com três movimentos acrescentando vários passos em cada um deles, como se pode verificar na figura a seguir.

Figura 2 – Modelo CARS para introduções de artigos de pesquisa.

MOVIMENTO 1 - ESTABELECE O TERRITÓRIO	
Passo 1 - Estabelecer a importância da pesquisa	e/ou
Passo 2 - Fazer generalizações	e/ou
Passo 3 - Revisar a literatura	
MOVIMENTO 2 - ESTABELECE O NICHOS	
Passo 1A - Contra-argumentar	ou
Passo 1B - Indicar lacunas no conhecimento	ou
Passo 1C - Provocar questionamento	ou
Passo 1D - Continuar a tradição	
MOVIMENTO 3 - OCUPAR O NICHOS	
Passo 1A - Delinear os objetivos	ou
Passo 1B - Apresentar a pesquisa	
Passo 2 - Apresentar os principais resultados	
Passo 3 - Indicar a estrutura do artigo	

Fonte: SWALES (1990, p. 141, adaptado)

Valendo-se de uma analogia ecológica para nomear os movimentos, o autor subdivide em passos opcionais e obrigatórios, que retratam como as informações são distribuídas em introduções de artigos de pesquisa, em destaque o terceiro movimento (ocupar o nicho) que se refere ao contexto no qual determinado tipo de pesquisa faz sentido e “é tipicamente marcado por (a) ausência de referências a pesquisas anteriores e (b) uso de referências dêiticas ao próprio texto (cf. SWALES, 1990, p. 159) e aponta como opcional a indicação no fim da introdução de detalhes sobre a estrutura do artigo de pesquisa. Os passos são descritos minuciosamente e já fazem parte de vários trabalhos realizados no Brasil:

Movimento 1- Passo 1: o autor chama a atenção da comunidade discursiva para uma área de pesquisa significativa e bem estabelecida; e/ou passo 2: toma uma posição mais neutra e faz declarações generalizadas sobre conhecimento ou prática corrente; e/ou passo 3: faz referência aos pesquisadores que atuaram na área anteriormente e relata o que já descobriram.

Movimento 2- tem apenas um passo obrigatório – passo 1B, entre as quatro opções levantadas por ele, e é o mais prototípico, segundo o autor. Nesse passo, o autor indica uma lacuna a ser preenchida na área de conhecimento escolhida e ressalta algumas limitações detectadas em trabalhos anteriores.

Movimento 3- o papel de preencher o nicho estabelecido no movimento 2, de ocupar um espaço de pesquisa determinado, e tem

um passo que é obrigatório, no qual o autor expõe o principal objetivo ou os objetivos da sua pesquisa (passo 1A) e descreve as suas principais características (passo 1B). Os outros dois passos são opcionais. (HEMAIS; BIASI-RODRIGUES, 2005, p. 121).

Muitos desses pesquisadores já testaram o modelo CARS, fazendo adaptações para outros gêneros acadêmicos. Parece-nos inevitável fazer alterações, já que em cada contexto somam-se valores, expectativas, convencões e crenças próprias de cada esfera/comunidade discursiva. É evidente que há movimentos retóricos que parecem estar comprovadamente nos textos, o que faz desse modelo uma grande contribuição para análise de gênero e de discurso na academia, em termos teóricos, analíticos ou pedagógicos.

Outro trabalho que tem uma visibilidade interessante é o desenvolvido pelo *Centre for Academic Writing (CAW)*, uma vez que foi expandido para toda Coventry University, financiado pelo Reino Unido. O centro foi criado em maio de 2004, fornece suporte para escrita de estudantes da graduação, pós-graduandos e acadêmicos. Desde a sua criação, o CAW tem promovido uma estratégia de desenvolvimento de escrita para toda instituição, cujo objetivo é criar uma cultura compartilhada para a valorização da escrita que permite aos alunos e funcionários progredirem ao longo de um processo contínuo de escrita. Essa abordagem é articulada na declaração do projeto do CAW, em que serve como "centro" de três "extensões" de desenvolvimento de escrita na universidade, cuja missão é capacitar os alunos em Coventry University para se tornarem escritores independentes, e para equipar o pessoal acadêmico em todas as disciplinas para alcançar o seu pleno potencial como autores e professores de escrita acadêmica. (CAW, 2011; DEANE; GANOBCHIK-WILLIAMS, 2012).

A proposta desse grupo recebeu apoio do vice-chanceler, inclusive financeiro, ao decidir que o centro de escrita seria executado em sua fase inicial como um projeto do departamento responsável para o desenvolvimento pessoal em toda a Universidade. O vice-chanceler também anunciou publicamente o CAW como "uma prioridade estratégica dentro da universidade" (COVENTRY UNIVERSIDADE, 2003, p. 1). Entre tantas ações, a pesquisa

realizada sobre o impacto de tutoriais individualizados no CAW tem descoberto que essas sessões ajudam os alunos a se mover de uma perspectiva baseada sobre seu próprio trabalho de escritor para uma abordagem baseada em um bom leitor. Os estudantes ganham confiança e competência e são incentivados a aplicar as estratégias de escrita que eles aprendem nas demais disciplinas de seus estudos. Como a demanda de estudante para tutoriais de escrita não é escalável, e porque o CAW visa proporcionar um leque de oportunidades de aprendizagem, e também oferece módulos de escrita como créditos, oficinas de grupo, recursos baseados em papel e escrita eletrônica. (Cf. DEANE; GANOBOSIK-WILLIAMS, 2012).

Ao trabalhar com os acadêmicos sobre as estratégias de ensino de escrita, professores do CAW atingem um grande número de alunos de uma maneira custo-efetiva. Especialistas em temas que integram a instrução escrita explícita em seus cursos estão bem colocados para conectar competências genéricas, com conhecimento específico da disciplina, para que os alunos tenham desafios intelectuais e experiência significativa de desenvolvimento da escrita acadêmica. Além disso, a colaboração entre especialistas linguistas e especialistas disciplinares pode levar a pesquisa e publicação sobre gêneros acadêmicos e abordagens pedagógicas para apoiar estudantes/escritores, o que pode beneficiar a comunidade acadêmica (SAMUELS; DEANE, 2008; DEANE; GANOBOSIK-WILLIAMS, 2012), semelhante ao que pensam Pollet (2012); Santos (2010a, 2011a, 2012); Santos e Mendonça, (2008) em suas experiências de ensino.

O formato desses compromissos varia de acordo com as questões que um colega deseja enfrentar, o que pode incluir concepção escrita de avaliações, fornecer *feedback* em tempo útil e construtivo, ou estudantes de apoio com integridade acadêmica e evitar plágio. Deane e Ganobcsik-Williams (2012) relatam que, durante uma entrevista, o professor de escrita acadêmica solicita ao colega especialista do curso os pontos fortes e fraquezas que o docente tenha percebido de um conteúdo em particular dos estudantes, e juntos estabeleçam uma meta para uma intervenção de ensino específico para superar uma questão prioritária.¹⁵ Acrescentam ainda que, dentro de um clima

¹⁵ No capítulo de descrição e análise dos dados deste trabalho, detalharemos como essa ação acontece em nosso espaço de pesquisa.

nacional de ensino superior em que o desenvolvimento de escrita de um sujeito só recentemente começou a ser reconhecido, o CAW tem exercido sua missão e prestação de serviço de desenvolvimento de escrita criado para atender às necessidades de estudantes das universidades.

É evidente que a atual crise europeia pode afetar o financiamento de trabalhos dessa natureza tanto no Reino Unido, como em outros países, no entanto os organizadores desse projeto não desistiram e já pensam como podem se adaptar a essas mudanças, por exemplo, com a criação de seu componente *on-line*, o *Coventry Online Writing Lab (COWL)* para oferecer suporte de escrita *on-line* síncrono e assíncrono. Outra direção é lançar *MA in Academic Writing Theory and Practice*, que vai se envolver com a comunidade internacional de estudiosos e profissionais sobre a escrita acadêmica.

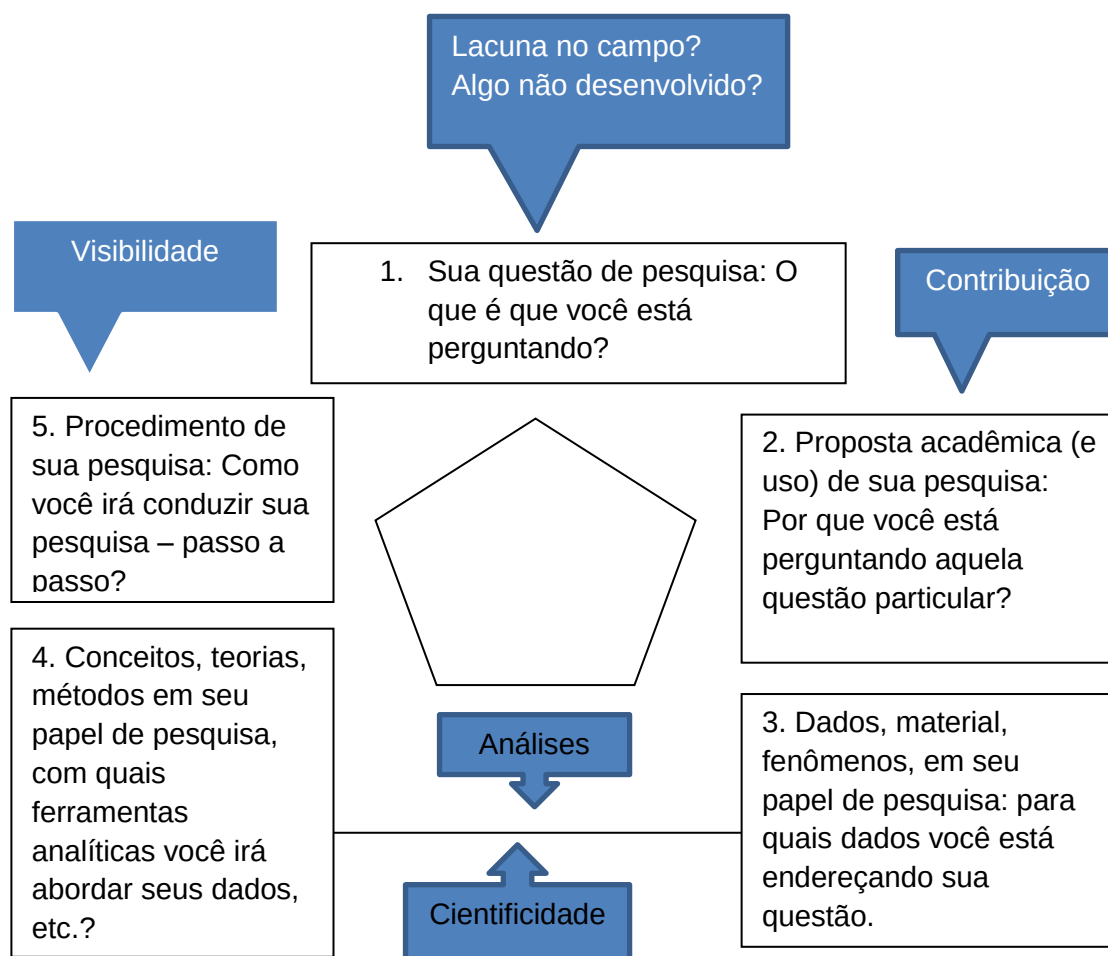
Investir na formação de orientadores/supervisores é foco também na University of Copenhagen – Dinamarca, já que os padrões emergentes da pesquisa apontam para áreas de supervisão em PhD e práticas de *feedback* que poderiam ser fortalecidas e reforçadas para alertar escritores PhD a elementos de dissertações que tendem a ser subdesenvolvidos, e, conseqüentemente, muitas vezes as dissertações recebem severas críticas, evidentemente, bem documentadas e justificáveis. Rienecker e Stray Jørgensen (2012) narram que, desde 2009, o *Academic Writing Centre* desenvolve várias ações, tais como: o ensino da supervisão, *feedback* aos alunos, avaliações e ensino de escrita, bem como ensino de habilidades gerais. Uma dessas ações é *MA Supervisors' Accreditation Course*, visto que o credenciamento de supervisores é obrigatório no departamento deles e no Departamento de Ciências Sociais em Aarhus University, na Dinamarca, mas é o único na Escandinávia. Acrescentam que a supervisão em PhD é uma área-alvo, não apenas para o dinamarquês, mas para todo ensino universitário europeu, e muitas instituições estão a implementar cursos para supervisores PhD como obrigatórios.

O objetivo deles é que a tese de doutorado como um produto visível PhD da educação deve ser cuidadosamente abordada para todos do corpo docente, e é somente com a preparação do supervisor que poderão ter uma equipe capaz de escrever e explorar o texto antes de sua apresentação, com um trabalho sistemático de fiscalização e estilo proativo sobre a mais reativa, o que

é a norma local. Argumentam ainda que novos supervisores precisam estar preparados para ajudar seus candidatos a planejar, avaliar e rever sua pesquisa e sua tese, estar preparados para dar *feedback* formativo sobre rascunhos do PhD, para sentar-se em comissões de avaliação, e para a escrita de avaliações de PhD, que são úteis para o candidato, para a universidade, e para os futuros empregadores.

Supervisão em PhD é uma área-alvo, não apenas para o dinamarquês, mas para todos no ensino universitário da Europa, e muitas instituições estão implementando cursos de PhD obrigatórios para supervisores. O conceito central de ensino e supervisão é a noção de trabalho da pesquisa como um gênero, que deve documentar a investigação de um problema relevante, utilizando conceitos, teorias e métodos de disciplinas científicas para defender uma causa e convencer um colega da validade dos resultados e as conclusões da pesquisa e uma exposição que seja aceitável na segmentada comunidade de discurso (RIENECKER; STRAY JØRGENSEN, 2005; 2012) em que os alunos serão avaliados sobre o grau em que demonstram aprendizagem e domínio da investigação científica e da escrita e transformação de conhecimento. Para simplificar os elementos principais do gênero trabalho de pesquisa, os autores usam um pentágono (RIENECKER; JØRGENSEN, 2005) como um modelo gráfico dos elementos e as escolhas que cada escritor precisa considerar antes de chegar às pesquisas bibliográficas, leitura e redação, conforme reproduzido a seguir:

Figura 3 – Modelo Pentágono dos elementos básicos do trabalho de pesquisa.



Fonte: RIENECKER; JØRGENSEN (2012, p. 172, tradução nossa, adaptado)

O modelo é organizado como caixas as quais os alunos precisam preencher para que se possa planejar e escrever o trabalho. A experiência desses professores tem demonstrado amplamente que os alunos que apresentam problemas graves com uma dissertação de mestrado têm quase sempre uma ou mais "caixas vazias" ou vagas formulações para um longo caminho de seis meses de mestrado designado como período de tempo para conclusão do trabalho. Os autores enfatizam que problemas com gênero e com preocupações de ordem superior (argumentação, estrutura, elementos importantes, tais como métodos, teorias, dados, etc.) são muito frequentes, mesmo as questões de linguagem (preocupações de ordem mais simples) muitas vezes se relacionam com o fato do escritor ser novato para redação científica, no sentido de ter conhecimento disponível pouco explícito sobre

formas acadêmicas e formatos científicos para escrever, embora possam ter escrito vários trabalhos antes da dissertação de mestrado.

No contexto de Portugal, a investigação ainda é pontual como representação de investidas em seminários, cursos de escrita científica e experiências em grupos de pesquisas ou trabalhos isolados; no entanto, com o Processo de Bolonha, se reforça a autonomia do estudante na realização de trabalhos acadêmicos, o que deslumbra novas pesquisas no nível do ensino superior.¹⁶ Em 2009, no II Simpósio Mundial de Língua Portuguesa (SIMELP) essa temática se fazia presente no grupo de trabalhos “Práticas de Leitura e Escrita na Universidade”, que reuniu pesquisadores de diferentes universidades brasileiras e europeias; em 2011, no III SIMELP, surgiu o simpósio intitulado “Sequências textuais em gêneros acadêmicos: a leitura e a escrita na universidade” com o objetivo de aprofundar a reflexão teórica sobre a constituição de diferentes gêneros que são trabalhados na Universidade para a abordagem da leitura e da escrita. Esse Simpósio insere-se no campo teórico da Linguística Textual e, de acordo com essa perspectiva, a análise textual é considerada no discurso e o texto é tratado sob o enfoque sócio-cognitivo-interacional; em 2012, na Universidade de Aveiro, as discussões se alastram com experiências de autores da Europa e dos *United States of America* (USA) no encontro “*Academic Writing in Higher Education Across Countries*”.

Essas iniciativas demonstram a preocupação que as instituições e professores estão tendo para compreender a dificuldade dos alunos na aculturação a gêneros acadêmicos, assim como a de professores em ensiná-los. Além dos aspectos referenciais dos gêneros, estes requerem a proficiência em técnicas socioculturais, discursivas e socio(linguísticas), emergindo assim trabalhos sobre literacias acadêmicas e/ou literacias acadêmicas multimodais que podem ser compreendidas como práticas de cultura a que estão associadas diversas “capacidades de proceder no que diz respeito ao tratamento de diferentes textos e linguagens, em diferentes canais, suportes, espaços, e em condições temporais e em situações contextuais plurais e,

¹⁶ Vale ressaltar que o perfil traçado por Thaiss *et al.* (2012) não contempla nenhum trabalho no cenário de Portugal e apenas um do Brasil, embora saibamos que há diversos trabalhos sendo desenvolvido nas várias regiões brasileiras. Acreditamos que, por serem trabalhos isolados, ainda não há uma grande visibilidade no cenário internacional.

consequentemente, distintos”. (FERRÃO TAVARES; ÁLVARES PEREIRA, 2012, p. 7).

Dentro dessa perspectiva de literacias acadêmicas multimodais, Ferrão Tavares realiza um projeto de investigação sobre mediações de discursos científicos e midiáticos. Trata-se de uma pesquisa-ação realizada no Curso de Mestrado em Comunicação Interpessoal que busca atender ao Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março. A autora adotou uma abordagem acional, inspirada nos trabalhos do Conselho da Europa para as Línguas, a fim de desenvolver nos estudantes do ensino superior uma competência comunicativa multimodal. O referido documento apresenta três competências: 1. linguísticas – que se subdividem em componentes de ordem lexical, gramatical, semântica, etc. E uma preocupação com o emprego de palavras, de formas, de sentidos; 2. sociolinguística ou sociocultural – articula a competência de conhecimento de mundo, de saberes, de referentes; 3. Pragmática – prendem-se com o conhecimento das convenções organizacionais dos textos orais, escritos, híbrido e dos hipertextos em uma comunidade.

Além de analisar aspectos que fazem parte de um texto acadêmico (quadro teórico, metodologia, resultado e discussão), há também um enfoque nos textos híbridos como as apresentações orais de trabalhos que estão associados ao uso do PowerPoint, os efeitos especiais nos slides, imagens humorísticas, mas também a semiótica do próprio corpo, seja a direção do olhar, o tom da voz, sintetizadas como apresentações multimodais. A professora enfatiza que, embora muitos desses recursos sejam usados, não há, muitas vezes, coerência entre o título e o conteúdo apresentado no slide, ou nas paráfrases feitas oralmente. Dessa forma, o projeto pretende que os alunos desenvolvam diversas competências em língua materna – e nas outras línguas – “que não podem ser isoladas das próprias competências individuais, que compreendem as dimensões saber-ser, saber, saber-fazer e saber-aprender, (...) um cidadão que, efetivamente, deverá ser capaz de saber agir para saber viver com os outros”. (FERRÃO TAVARES, 2012, p. 112).

De um modo geral, os estudos que circulam na Europa sobre literacia acadêmica recebem influência dos estudos de Street (1996), conhecidos como “Novos Estudos do Letramento”. Essa perspectiva partindo das práticas sociais se aproximam de literacias múltiplas e plurais, muitas vezes associadas. O

trabalho de Ferrão Tavares (2012), o de Lea (1994) e de Ivanic (1998) igualmente já ilustravam a multiplicidade de discursos na academia. O uso do termo literacias¹⁷ (letramentos), no lugar de discursos (uma tradição norte-americana), já que havia uma preocupação com a escrita, em vez da língua falada e discurso naquela ocasião era mais ligado à linguagem falada. Lea e Street (1998) sugerem que qualquer explicação necessária para examinar as expectativas do corpo docente e de estudantes em torno da escrita, sem fazer qualquer juízo sobre quais práticas eram mais adequadas.

Nesse sentido, para desenvolver a pedagogia de literacias acadêmicas, o diálogo está no centro e é preciso validar espaços alternativos para a escrita e construção de significados na academia. Os autores apresentam três modelos de escrita: habilidades de estudo, socialização e letramentos acadêmicos. O modelo de habilidades de estudo baseia-se na capacidade do pressuposto de que o domínio das regras corretas da gramática e de sintaxe vai garantir a competência do aluno; o modelo de socialização acadêmica assume que os estudantes precisam ser aculturados nos discursos e gêneros de disciplinas específicas; o modelo letramentos acadêmicos admite várias características dos outros dois, mas também é mais capaz de levar em conta a natureza da escrita do estudante em relação às práticas institucionais, relações de poder e identidades, em suma a considerar a complexidade da construção de significado.

No fim dessa seção, podemos sintetizar que, em alguns países da Europa, há uma tradição teórica que é fértil, como na Bélgica, França, Suíça e Reino Unido. Muitos dos trabalhos realizados buscam apoio em práticas nacionais ou locais. Da mesma forma, não há como negar a influência de perspectivas retóricas e dos centros de composição de texto dos USA para o ensino e pesquisa no contexto europeu. Um exemplo são os cursos focados no primeiro ano de graduação, que nos parecem justificáveis, pela necessidade de adaptação do aluno ao novo ambiente discursivo, como acontece em nossa realidade, embora acreditemos na ideia de um ensino contínuo de vários gêneros (orais e escritos) durante todo o curso.

¹⁷ Para obter uma visão geral das pesquisas sobre literacias e/ou literacias acadêmicas, ver o texto de Russell *et al.* (2009).

É evidente que o movimento internacional sobre o ensino de escrita na academia surge com a internacionalização do ensino de inglês (britânico ou norte-americano) para fins acadêmicos e o acesso a recursos e modelos de ensino via internet, e pode-se acrescentar ainda na Europa que o Processo de Bolonha tem sido um estímulo para a partilha de ideias estruturais de ensino pelas universidades como também o aumento de conferências internacionais que debatem sobre muitos aspectos de literacia.

Vale ressaltar que, no contexto acadêmico, as atividades de leitura e de escrita determinam quais as capacidades e as competências necessárias precisam ser reveladas, e também se define o que significa literacia (letramento). Se literacia pode ser definida tal como um conjunto de competências ou capacidades a ela associadas, estas estão permanentemente em processo de mudança, pois dependem dos contextos e de quais perspectivas diferentes de mundo são enraizadas. Assim, o termo literacia acadêmica é tão abrangente e possui muitos significados que dependem das práticas de professores e alunos.

Tanto na Espanha, como nos outros países estudados, as fronteiras são muitas para olhar o objeto: análise do discurso disciplinar e os gêneros acadêmicos associados a disciplinas; focalização no uso da escrita em língua estrangeira; e o ensino da escrita acadêmica. Os aportes teóricos são variados, as metodologias são múltiplas, mas um aspecto merece atenção, a influência dos estudos de composição do USA no cenário europeu e o cruzamento dessas tradições. Na próxima seção, destacaremos as contribuições norte-americanas para a investigação desse objeto.

2.1.2 A investigação nos Estados Unidos da América

Desde 1975, nos USA, uma média de 2.400 artigos e livros sobre Writing Across the Curriculum (WAC) com cerca de 240 estudos empíricos foram publicados. Isso nos parece refletir o interesse pela temática e a influência dos estudos desse país em vários programas e universidades pelo mundo. É um movimento pedagógico anglo-americano criado nos anos 1980 como resposta à constatação de um letramento deficiente entre os estudantes universitários,

pautados nas teorias expressivistas e escrever-para-aprender que sustentam que a escrita é uma valiosa ferramenta de ensino, podendo ajudar o aluno a sintetizar, analisar e aplicar o conteúdo das disciplinas aprendidas nos cursos universitários. (BAZERMAN, 2007). Nesta seção, recortamos alguns aspectos que consideramos importantes sobre a contribuição dos USA para o ensino de gêneros acadêmicos. A perspectiva dominante norte-americana vê o gênero como ação social, a partir de uma abordagem do ato retórico (BAZERMAN, 2004), baseando-se na pesquisa cognitiva, mas, em meados da década de 1980, alguns pesquisadores norte-americanos começaram a usar métodos etnográficos para explorar o desenvolvimento da escrita como um fenômeno histórico-social. Dedicaremos nossas reflexões sobre Writing Across the Curriculum (WAC) e Writing in the Disciplines (WID) e as propostas de Bazerman (2012a,b) e de Russell (2012) para o ensino de gêneros no Ensino Superior, uma vez que, provavelmente, um terço das instituições nos Estados Unidos tem algum programa WAC, de variadas formas.

O movimento WAC nos USA surgiu a partir da tradição norte-americana de cursos de composição, exigidos em quase todos os cursos universitários do primeiro ano, geralmente ensinados nos departamentos de inglês, associados aos textos literários, muitas vezes com estigma de reparação. Nos últimos anos da década de 70 e início dos anos 80 do século passado, os professores de composição profissionais desenvolveram seus próprios cursos de mestrado e doutorado em retórica e composição, no nível universitário, com vertentes de pesquisas provenientes de ambas as áreas de humanidades (retórica clássica) e ciências sociais e avançaram o ensino de escrita além da análise literária, habilidades e correção linguística. Houve um aumento considerável no movimento WAC como uma resposta às políticas abertas de admissão em instituições públicas para suprir o fluxo, no ensino superior, de grupos anteriormente excluídos. Repensar o modelo de déficit de escrita, a percepção diferente de erros de professores e alunos, como também recrutar professores de outras disciplinas para melhorar a escrita e aprendizagem nos movimentos WAC. (RUSSELL *et al.*, 2009).

Muitos programas também incluem alguns WAC na estrutura curricular para proporcionar continuidade, algumas instituições designam cursos de escrita intensiva e extensiva, outras universidades abrem cursos em uma

disciplina paralelamente ao qual todos ou alguns alunos devem participar. Raramente, os departamentos organizam uma sequência de atividades escritas e suporte ao estudante que se estenda ao longo de seu currículo, no entanto já existem universidades que têm exigido que todo o departamento se envolva com tal sequência, cursos ministrados por profissionais em várias disciplinas com temas para escrever retirados destas. Essa prática é realizada em quase todos os programas WAC, isso inclui esforços organizados para desenvolver uma escrita consciente entre professores nas disciplinas e sua competência em apoiar os estudantes no processo. Daí surgem as oficinas interdisciplinares e seminários para professores de todas as disciplinas acadêmicas no desenvolvimento da escrita.

Russell *et al.* (2009) enfatizam que não é só discutir as necessidades e os recursos para a escrita dos alunos, mas também como a escrita funciona de forma diferente em cada disciplina, como trazer os alunos para um envolvimento mais profundo com as formas originais de saber, sobre epistemologia diferenciada, ou seja, aprender a escrever em um determinado campo. Desde 1993, iniciou-se uma conferência bienal nacional (agora internacional) que atrai cerca de quinhentos membros do corpo docente de várias disciplinas, instituições e países.

Os autores relatam que os programas WAC são frequentemente relacionados a um centro de escrita, muitas vezes a uma unidade de apoio ao estudante. Nesse contexto, os tutores assumem uma função imprescindível, geralmente são extraídos de várias disciplinas para dar auxílio individual ou em pequenos grupos, cuja finalidade é a luta permanente de atitudes institucionais corretivas de que a escrita é um conjunto de competências gerais de ser dominado no primeiro ano de cursos gerais de escrita; assim, surgem centros que ensinam artigos de pesquisa.

Russell (1997) afirma que a pesquisa sobre WAC tomou duas vertentes: investigar a escrita profissional em várias disciplinas e profissões; estudar a escrita do aluno nas disciplinas. Em especial, no ensino superior, o trabalho de Bazerman *et al.* (2005) faz uma revisão de estudos qualitativos da escrita de estudantes e os de Beaufort (2007), Sommers e Saltz (2004), Danahue (2008) que descrevem os gêneros que os alunos adquirem quando cursam as disciplinas, em vários contextos institucionais.

Pedagogicamente, a visão mais comum entre os professores das disciplinas é que os alunos aprendam a escrever novos gêneros em contextos autênticos, o movimento WAC incentiva o *feedback* (professores ou tutores), seguido de revisão ou repetição. Russel *et al.* (2009) apontam três abordagens sobre o ensino de gênero/escrita no USA, como também a WAC: 1. Aquisição de gênero – derivados da análise dos gêneros (ou textual ou contextual ou ambos). É a abordagem mais comum de inglês para fins especiais/inglês para fins acadêmicos. 2. Consciência do gênero associado à sua aquisição – analisar gêneros no contexto familiar, passando-se para os gêneros desconhecidos. Geralmente, esse trabalho é desenvolvido no primeiro ano de graduação nos cursos de composição, os alunos fazem pesquisa no contexto de destino e dos respectivos gêneros. 3. A nova retórica do gênero – trata-se de ensinar um gênero, explicitamente, mas no processo de realização de uma ação retórica no contexto de uso, normalmente é a situação em salas de aula disciplinares, mas com instrução explícita do gênero. Essa instrução não se limita a etapas, movimentos ou convenções de ensino, mas também à lógica da atividade disciplinar, o porquê, onde, quando, o quê, como de um gênero.

Carter, Ferzli e Weibi (2004) desenvolveram uma ferramenta *on-line* para ensinar gênero relatório em ciência e na educação em engenharia. O objetivo do LabWrite não é ensinar o gênero ou a escrita, mas ensinar conceitos e métodos científicos utilizando um gênero como um meio de mediação. O gênero é uma ferramenta para se aprender no contexto do laboratório do curso específico e a pesquisa desses professores revela que os relatórios de química foram significativamente mais eficazes na aprendizagem do conceito científico do laboratório, na aplicação do raciocínio científico e que os estudantes desenvolveram uma atitude muito mais positiva em relação à escrita no laboratório.

Bazerman (2012b) tematiza a esse respeito, destacando as dificuldades dos estudantes ao entrar no Ensino Superior e que cada disciplina do saber possui características singulares na escrita acadêmica e, daí a necessidade de os alunos praticarem a escrita específica não apenas na disciplina em geral como também na disciplina de cada área do conhecimento correspondente. Para o autor, o uso consubstanciado de fatos e de referências de forma a suportar argumentos inovadores impõe grandes desafios aos alunos ao

ingressar na universidade. Ressalta que esses desafios singulares apresentam formas distintas em diferentes disciplinas ou gêneros, sendo que são essas que criam alguns atributos característicos das disciplinas assim como dos gêneros que os identificam profissional e educativamente, conseqüentemente a essa prática em contextos realistas, os alunos são levados a dedicar-se ao trabalho valorizado por suas disciplinas.

Na conferência em Aveiro¹⁸, esse pesquisador afirma que esse estudo fornece evidências para hipóteses elaboradas em outro lugar para se pensar os gêneros de domínio direto e específico e desenvolvimento cognitivo, colocando a escrita em um espaço com problema definido, dando forma para o problema e oferecer ferramentas específicas para resolvê-lo. As evidências sugerem ainda que pensar e aprender podem, em alguns momentos, reorganizar e reintegrar o modo de gravação de pensar em um novo sistema funcional cognitivo. A ênfase desse autor vem de um estudo etnográfico e textual de um programa educacional de professor, durante um ano, no qual os alunos se envolvem em uma série de atividades de estágio e escrita destinada aos inquiridos profissionais dirigidos e reflexivos, baseados em dados recolhidos a partir da experiência em sala de aula. Dados orais e escritos foram codificados para determinar os tipos de pensamento expresso em vários gêneros em forma de atividades em todo o ano, e os padrões específicos dos gêneros foram observados junto com padrões de influência em todas as atividades durante todo tempo.

Para Russell *et al.* (2009), a pedagogia crítica também influenciou o gênero no WAC. Uma linha é a WID que enfatiza a importância de valorizar a língua não acadêmica dos alunos, outra linha destaca a voz dos alunos e se questiona se o discurso acadêmico nas disciplinas proporciona a estes a autoridade que precisam para preservar e expressar sua própria voz. Um exemplo desses trabalhos é o de Russell e Tachino (2012) que levanta questões relacionadas à elaboração de estratégias argumentativas por estudantes de diferentes áreas disciplinares do Ensino Superior, apresentando-nos, através de um estudo exploratório, a maneira como estes mesmos

¹⁸ Em julho de 2012, na Universidade de Aveiro, realizou-se um encontro “*Academic Writing in Higher Education Across Countries*”, já citado anteriormente.

discentes recorrem a informações diversas e constroem conhecimento argumentativo para poderem tomar posição sobre o tema em destaque.

Os autores defendem que o estudo de caso é um gênero comum em muitas disciplinas, particularmente naquelas que envolvem a aplicação de princípios e/ou informação científicos a problemas complexos do mundo real e relatam que o estudo de caso levanta questões relativamente à medida que a escrita do estudo de caso afeta a aprendizagem do aluno, assim como em relação aos recursos linguísticos e retóricos necessários para estabelecer a ligação entre os princípios e a informação científicos a assuntos complexos de ordem prática. Eles explicam que utilizam um recurso a um estudo de caso multimídia em rede para analisar os argumentos ou o raciocínio que os alunos usam quando confrontados com um leque de informações em diferentes suportes e quando lhes é pedido que apresentem argumentos para justificar uma tomada de decisão sobre políticas e conclui afirmando que esse estudo, pelo menos, aponta para a natureza altamente retórica de estudos de caso, um ponto que pode ser facilmente perdido se instrutores suporem que estudantes em cursos de ciência vão escrever como cientistas.

Anteriormente, Bazerman (2007) desenvolveu uma análise comparativa de textos em estudos literários, em sociologia e em biologia, cujo interesse eram os modos como os textos utilizavam escritos anteriores do mesmo campo, como posicionam a si próprios com respeito a esses textos anteriores e como antecipavam o fato de serem tomados como contribuições à literatura. Assim, o autor listou algumas dimensões para ajudar alunos e professores em relação ao modo como o intertexto está organizado no novo texto:

1. Como um texto explicita e integralmente se refere ao material de outros textos, incorporando-o;
2. A forma que a referência toma, desde a citação extensiva direta com a referência sendo mencionada, passando pela paráfrase até chegar a termos sem referência que ecoam discursos reconhecíveis;
3. É o quão distante o texto alcança textos remotos. A intertextualidade pode permanecer dentro de uma especialidade ou de um domínio disciplinar ou profissional, ou pode ainda alcançar campos diferentes, épocas diferentes e lugares diferentes;
4. É como o material intertextual é transformado em sua re-representação e como o ponto de vista, a avaliação ou a síntese do novo autor situa o material intertextual em um novo contexto, modificando assim seu sentido;

5. É como o material intertextual é usado retoricamente no novo argumento. (BAZERMAN, 2007, p. 107, *passim*).

O autor acresce três dimensões relativas ao novo texto, dos quais o escritor pode se valer ou mesmo utilizar para definir a situação do texto corrente:

1. A sequência de textos que levou à situação retórica corrente, constituindo-a;
2. O gênero de qualquer texto ou de um texto em construção que advém de uma história de textos anteriores os quais estabelecem parâmetros e expectativas;
3. O conjunto completo de documentos relevantes que podem ser trazidos para dar apoio ou para serem usados como uma fonte para o documento corrente. (BAZERMAN, 2007, p. 107-108, *passim*).

Para esse autor, cabe aos estudos da escrita e da retórica distinguir as complexas habilidades e conhecimentos através dos quais se procura articular a posição e contribuição a esse espaço intertextual. E levanta uma questão bastante interessante a respeito dessa temática na era da informação e de quais habilidades intelectuais e retóricas os estudantes precisarão para obter sucesso nesse mundo. As tecnologias da informação estão atualmente remodelando todas as instituições educacionais, sociais e econômicas, mas “a ideologia da informação enganosamente representa a informação como desprovida de propósitos humanos e de contextos sentido-forma. Urge que comecemos a compreender como as pessoas obtêm agência em complexos ambientes informacionais.” (BAZERMAN, 2007, p. 108-109).

Essa reflexão de Bazerman também faz parte das investidas de outros autores, na mesma conferência em Aveiro – 2012, Russell discute sobre a escrita, muitas vezes em conjunto com outras mídias, e afirma ser profundamente importante para o ensino superior, como é para outras instituições modernas que os alunos vão ingressar. Os estudantes estão envolvidos em muitas atividades da aprendizagem em escrita, e em partes mais cruciais, normalmente, como a avaliação. No entanto, no Ensino Superior, a escrita, muitas vezes, é desvalorizada ou mesmo descartada como conjunto facilmente generalizável, de habilidades elementares do discurso de transcrição ou pensamento, que deveria ter sido ensinada mais cedo, na escola secundária ou primária. Esse modelo de reparação, e a tradição da queixa e culpa em cascata que vai com ele, resulta não apenas em cursos de

reparação, mas também, muitas vezes, na exclusão da escrita estudantil do estado da investigação séria e discussão nesse nível de ensino.

Russell destaca que, ainda em vários países, os professores do ensino superior, administradores e políticos responsáveis pela educação têm visto a escrita como uma ferramenta importante de aprendizagem e ensino. Em sua experiência o gênero chat forneceu conceitos e pesquisas para o uso de escrita do aluno, como forma de enfrentar os desafios pedagógicos de um setor cada vez mais global e competitivo no Ensino Superior. Ele descreveu como pesquisas por bate-papo e intervenções em vários países em questões específicas da atualidade e acredita que essas iniciativas podem fornecer novas respostas. Depois de sua explanação, o autor disponibilizou um *site*¹⁹, cuja experiência merece nossa atenção. Trata-se de um *webtext Space, time & tranfer: in virtual case environments*, desenvolvido colaborativamente em três instituições: dois professores da *University of Arkansas at Little Rock* (David Fisher e Joseph Williams), um da *University of Central Arkansas* (Dan Fisher) e do próprio Russel que faz parte do corpo docente de *Iowa State University*.

Fisher *et al.* (2012) utilizam multimídia e a ideia de Bakhtin do cronotopo como espaço-tempo para desenvolver simulações do estudo de caso para a escrita dos alunos. Indo mais além dos cursos/sistemas de gerenciamento de conteúdo como representação de uma sala de aula comum, presencial (por exemplo, *WebCT* e *Blackboard*), os autores dão exemplos desenvolvidos em *myCASE*, um banco de dados de artefatos de multimídia que permitem a geração rápida de Web baseados em casos, por equipes de várias disciplinas. Fisher oferece como exemplar "Lot49 Comunicações", um ambiente virtual de caso para o primeiro ano de aulas de escrita e de comunicação de marketing, em que os alunos se envolvem tanto em role-play e meta-reflexão crítica de gênero. Lot49 Communications é totalmente desenvolvido para um ambiente de negócios virtual completo com os trabalhadores, personalidades, comunicações entre escritórios e produtos de trabalho específicos, a sua utilização proporciona aos alunos de estudos específicos sobre que cenários de escrita promover a transferência de habilitação ao conhecimento. Esse *WebText* não só explica teoricamente o uso de ambiente virtual de caso, mas

¹⁹ Disponível em: <<http://kairos.technorhetoric.net/12.2/binder.html?topoi/fisher-etal/articleIntro.html>>.

também convida os leitores em Lot49 Comunicações para um compromisso prático com o ambiente virtual de caso em si mesmo.

Os autores defendem que as maneiras com as quais os cursos/sistemas de gerenciamento de conteúdo educacionais estão configurados e implantados podem proporcionar aos alunos a sensação de que eles estão imersos em um espaço-tempo diferente (ou cronotopo), caracterizado por uma atividade social que não seja o curso escolar e um conjunto de motivos para a circulação de textos. Baseando-se nas experiências de ensino no ambiente virtual de caso Lot49 Communications (primeiro ano de composição, comunicação e marketing) e em dois outros ambientes virtuais Omega Molecular e Agile-Consulting, os autores construíram o conceito que acreditam ser "transferência de habilitação" em ambientes virtuais e se concentraram sobre como os instrumentos²⁰ prestados por esses ambientes virtuais de caso permitem representar o espaço e o tempo que os dados preliminares sugerem facilitar o desenvolvimento do conhecimento "de transferência de habilitação" para gênero (ou cronotópicos).

A partir dos alunos e instrutores, eles buscaram evidenciar os tipos de "laminação cronotópicos" ativados pela simulação do espaço-tempo não acadêmico dentro da sala de aula. Afirmam que essa laminação de cronotopos acadêmicos e não acadêmicos faz com que os alunos mais prováveis transfiram conhecimento do gênero ensinado no curso para outros contextos. Enfatizam que os alunos se tornam conscientes de atividade genérica, como se estivessem realmente participando, assumindo papéis e motivações das pessoas envolvidas no cronotopo não acadêmico. Ao mesmo tempo, os alunos participam de seu papel como alunos, considerando criticamente e precisam escrever sobre as implicações sociais e ideológicas da sua atividade, tanto no espaço-tempo profissional simulado, como no espaço-tempo "real" acadêmico.

Os autores convidam os leitores para conhecerem a teoria e testar o ambiente virtual de caso, uma vez que o texto aborda a ideia de evocar atividade dentro da sala de aula utilizando o cronotopo profissional (espaço-

²⁰ No texto original aparece a palavra Affordances que preferimos traduzir por instrumentos. Affordances são os instrumentos ou qualquer ferramenta utilizada para se chegar a um resultado. Por exemplo, a asa de uma xícara é um instrumento (affordance) que nos possibilita segurar a xícara. No caso do texto, trata-se das ações possíveis dependendo dos objetivos, planos, valores, fé ou experiências passadas.

tempo) como um instrumento de representação (ou seja, heurística para a criação de um mundo virtual), que tenta ilustrar a noção de uma zona de fronteira. Para os professores, o primeiro passo é a mediação básica, pois para começar a compreender como os alunos podem ser imersos em um cronotopo alternativo através de seu envolvimento com Lot49, inicialmente, é preciso ter uma noção clara de mediação e sua relação com a ação. A escola, nesse sentido, é como uma ferramenta, por isso eles advertem que é importante lembrar que a ação mediada não substitui a ação natural.

Fisher *et al.* (2012) afirmam que, como artefatos culturais, as ferramentas que mediam a atividade humana já estão lá, e cada geração não tem que ter o tempo para reinventá-las, embora as ferramentas possam ser modificadas por condições alteradas de uso ou de inovação tecnológica. O que as pessoas necessitam fazer, porém, é aprender a usar as ferramentas entrando em contato com outras pessoas que já sabem como usá-las. Essa interação resulta na aquisição dos motivos sociais compartilhados pela comunidade e inscrita na ferramenta.

Em seguida, os autores consideram a ideia da sala de aula como um sistema de atividade. Isso é importante tanto para entender melhor a natureza virtual de salas de aula como a sala presencial e o processo de mediação, como também é imprescindível analisar as motivações do estudante para a prática de atividades de sala de aula. Assim, é indispensável um currículo que evoca as comunidades que os alunos desejam participar que inclui uma associação ou atribuição do contexto social (e motivos inerentes) a partir da qual surge uma tarefa ou um objetivo que anima os alunos em executá-lo.

Baseados no conceito de Mikhail Bakhtin (1981) de cronotopo²¹ (espaço-tempo), os autores ressaltam que é útil pensar sobre como se pode evocar "tarefas inteiras" de maneira que ajudarão os alunos não só a entender, mas motivá-los com atividades que podem caracterizar o trabalho disciplinar dentro da academia ou atividades realizadas fora da universidade. Para Bakhtin, explicam os autores que o cronotopo foi quase uma metáfora para caracterizar a experiência, para organizar nossos pensamentos sobre como atividades humanas são representadas na arte e na literatura. Mais especificamente,

²¹ No próximo capítulo, explanaremos mais sobre cronotopia e exotopia, conceitos fundamentais para nossas reflexões e para o entendimento de cultura.

Bakhtin considerou que um cronotopo é a conexão intrínseca das relações temporais e espaciais, que são expressas em textos, que são representações de si mesmos culturalmente e historicamente situadas em atividades.

Os autores discutem sobre a importância de confrontar os professores que têm objetivos de preparar os alunos para fazer coisas que são, na maioria das vezes, caracterizadas por cronotopos diferentes da sala de aula, que é como evocar esses estrangeiros “*Timescapes*”²². Ao contrário seria se os professores tivessem experiências em um contexto destinado, pois os alunos não reconhecem imediatamente as origens cronotópicas de textos transplantados em sala de aula. Mesmo em tentativas dos professores para observar e relatar em cronotopos não acadêmicos, por exemplo, para compreender um gênero em particular, os alunos continuam a ocupar o papel de *outsider*, tendo pouca ou nenhuma chance de sentir o que é como compor no contexto sobre o qual o objeto de seu estudo sugere.

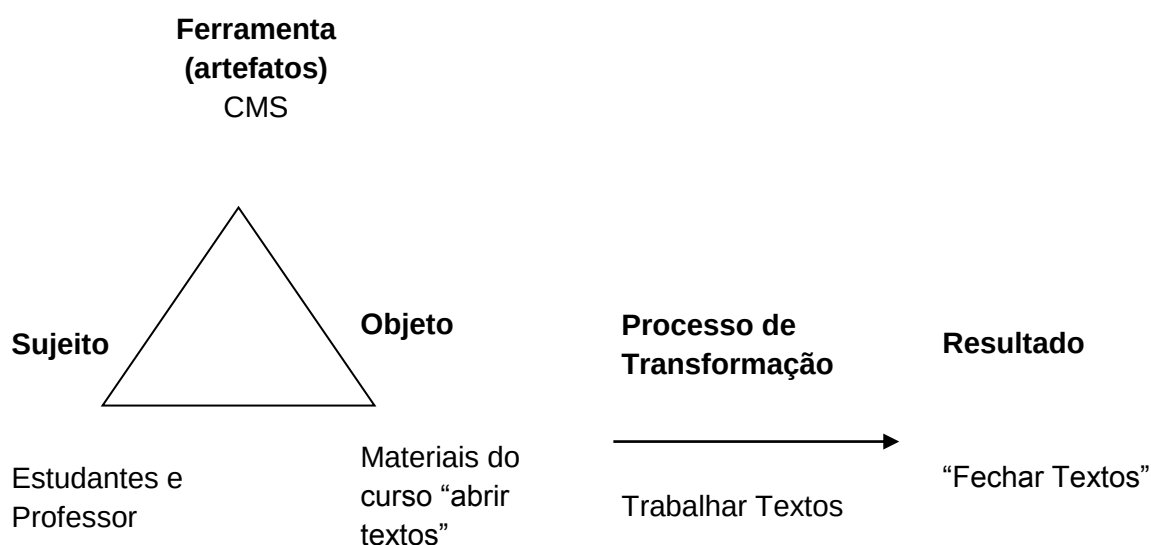
Acreditamos que seria, por exemplo, pensar em ensinar um graduando em Letras dar aula sobre leitura para alunos da Educação Infantil e houvesse uma simulação feita para o professor da graduação, mais ou menos o que acontece quando nos submetemos a um concurso público, a aula prática pensada para alunos da graduação, cuja banca são doutores da área específica. Nesses casos, embora se imaginem os sujeitos, os contextos, o tempo e o espaço não são os mesmos vivenciados em um cronotopo original. O interessante deste trabalho é justamente pensar na fronteira entre o acadêmico e o profissional, utilizando do ambiente virtual para isso. Provocar um cronotopo profissional, em um espaço-tempo diferente da sala de aula, com diferentes motivos, não só impacta a percepção dos alunos sobre as coisas que eles estão fazendo em sala de aula, mas cria um ambiente em que os alunos confrontam e trabalham com situações profissionais que não são ritualizadas e nem sempre seguem um padrão de organização.

Fisher *et al.* (2012) conceberam através de figuras, as reflexões e a proposta elaborada por eles. A primeira trata-se da representação de um

²² Para Jesus (2013, p. 28), *timescapes* é um novo arranjo espaço-temporal que se estrutura em torno da ampliação do espaço real em favor do virtual, ligado a uma temporalidade múltipla, que paradoxalmente é só presente e ao mesmo tempo tem uma duração. Conferir: <www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27159/tde.../5062767.pdf>.

sistema de atividade comum em sala de aula, os alunos e os professores são os sujeitos que trabalham em conjunto para transformar o conteúdo do curso – o que eles chamam de “texto de abertura”, tais como livros didáticos, palestras, slides em PowerPoint – em resultado do curso, os chamados por eles de “textos de fechamento”, como questionários, testes, ensaios, avaliações e grades.

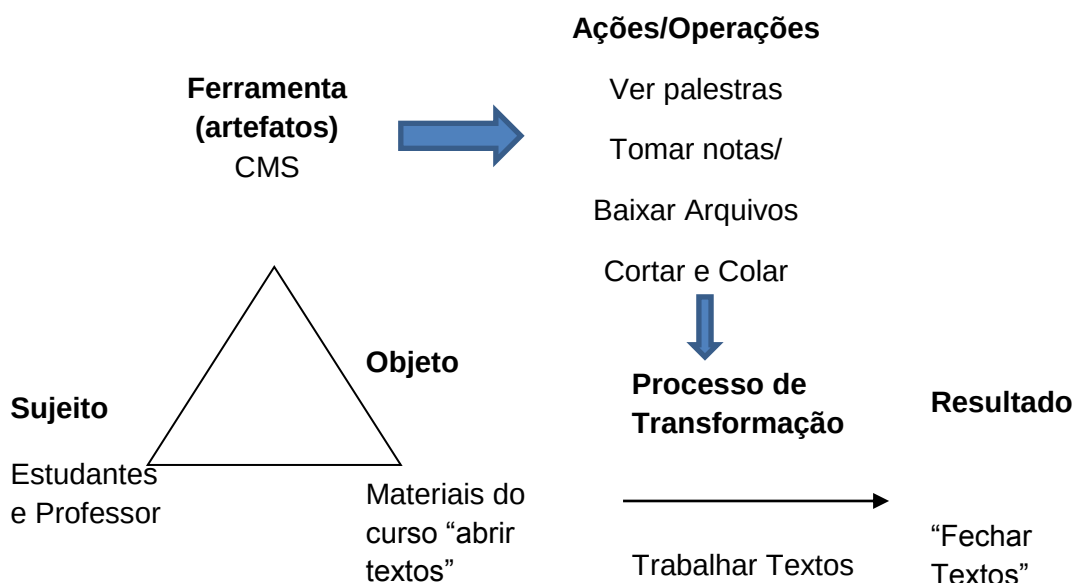
Figura 4 – Ações do professor e dos alunos mediada por um sistema de gerenciamento de conteúdo (ferramenta ou artefato) – Parte 1.



Fonte: FISHER *et al.* (2012, tradução nossa, adaptado)

Os autores explanam que a transformação (textos de abertura em textos de fechamento) envolve várias ações que podem ser tomadas sob a égide de um motivo geral para participar da atividade do sistema para a maioria dos alunos que estudamos, aprendendo habilidades de trabalho ou obter uma credencial que permitirá o emprego. A figura a seguir mostra como ações e operações compreendem o processo de transformação do sistema de atividade em sala de aula.

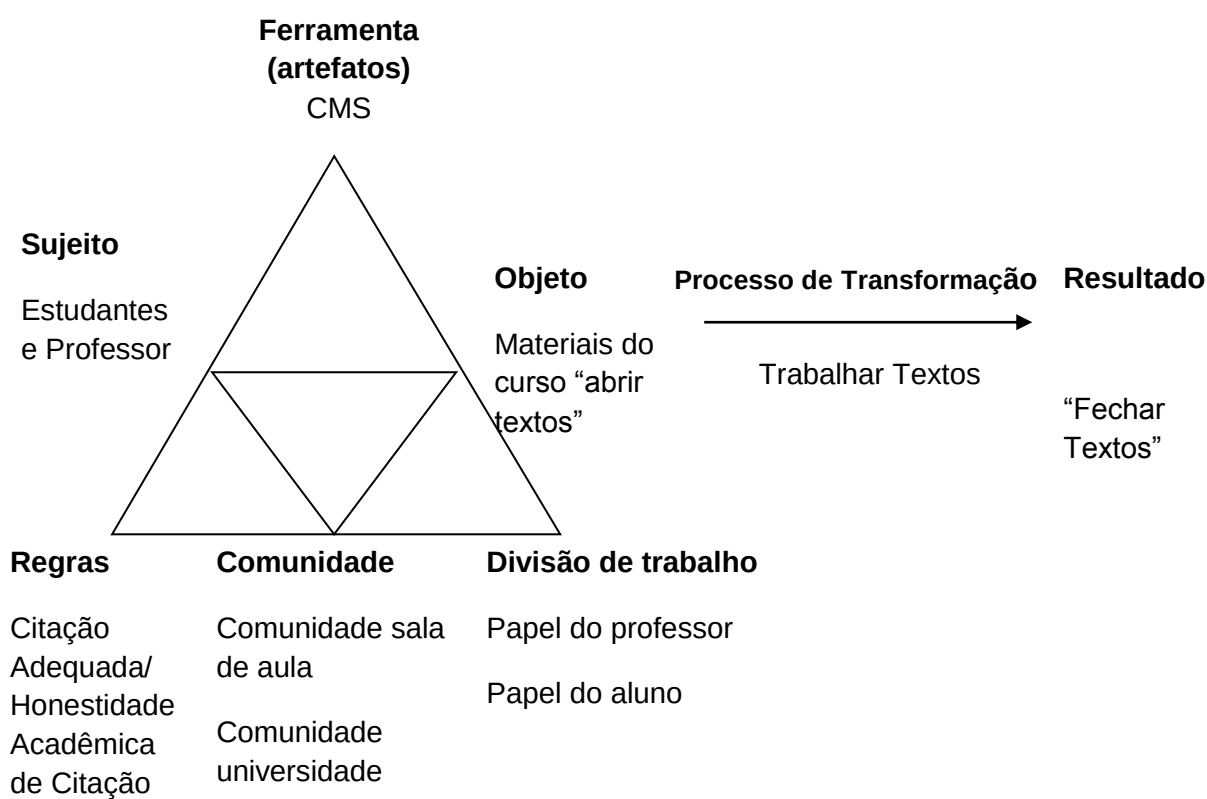
Figura 5 – Ações do professor e dos alunos mediada por um sistema de gerenciamento de conteúdo (ferramenta ou artefato) – Parte 2.



Fonte: FISHER *et al.* (2012, tradução nossa, adaptado)

Essa figura é a ampliação da figura 4 com as ações e operações. As setas a partir da ferramenta para as ações / operações e das ações / operações para o processo de transformação são incluídas para enfatizar a natureza da mediação da ferramenta. Isto é, *affordances* da ferramenta moldam as ações e as operações disponíveis a indivíduos que buscam transformar o objeto. A figura seguinte mostra a estrutura de todo o sistema de atividade em sala de aula.

Figura 6 – Estrutura de todo o sistema de atividade em sala de aula.



Fonte: FISHER *et al.* (2012, tradução nossa, adaptado)

Observa-se que os autores adicionam alguns elementos: regras, comunidade e divisão do trabalho que devem ser considerados quando se estuda as ações de pessoas que usam as ferramentas. Divisão de trabalho refere-se ao modo como os membros da comunidade dividem as tarefas envolvidas na transformação da atividade do objeto para o resultado. As regras são as normas implícitas e explícitas e convenções de uma comunidade. Regras incluem leis, políticas e convenções, bem como as normas sociais. A comunidade é o grupo de pessoas que negociam e medeiam as regras e costumes que descrevem as funções do grupo, em que ele acredita, e as formas que suportam diferentes atividades.

Esses elementos são fundamentais em qualquer sala de aula para definir a postura do professor e dos alunos, os papéis que cada um desenvolve, as relações de poder e o processo democrático em sala de aula. As regras fazem parte de qualquer sociedade acadêmica ou não. Elas servem

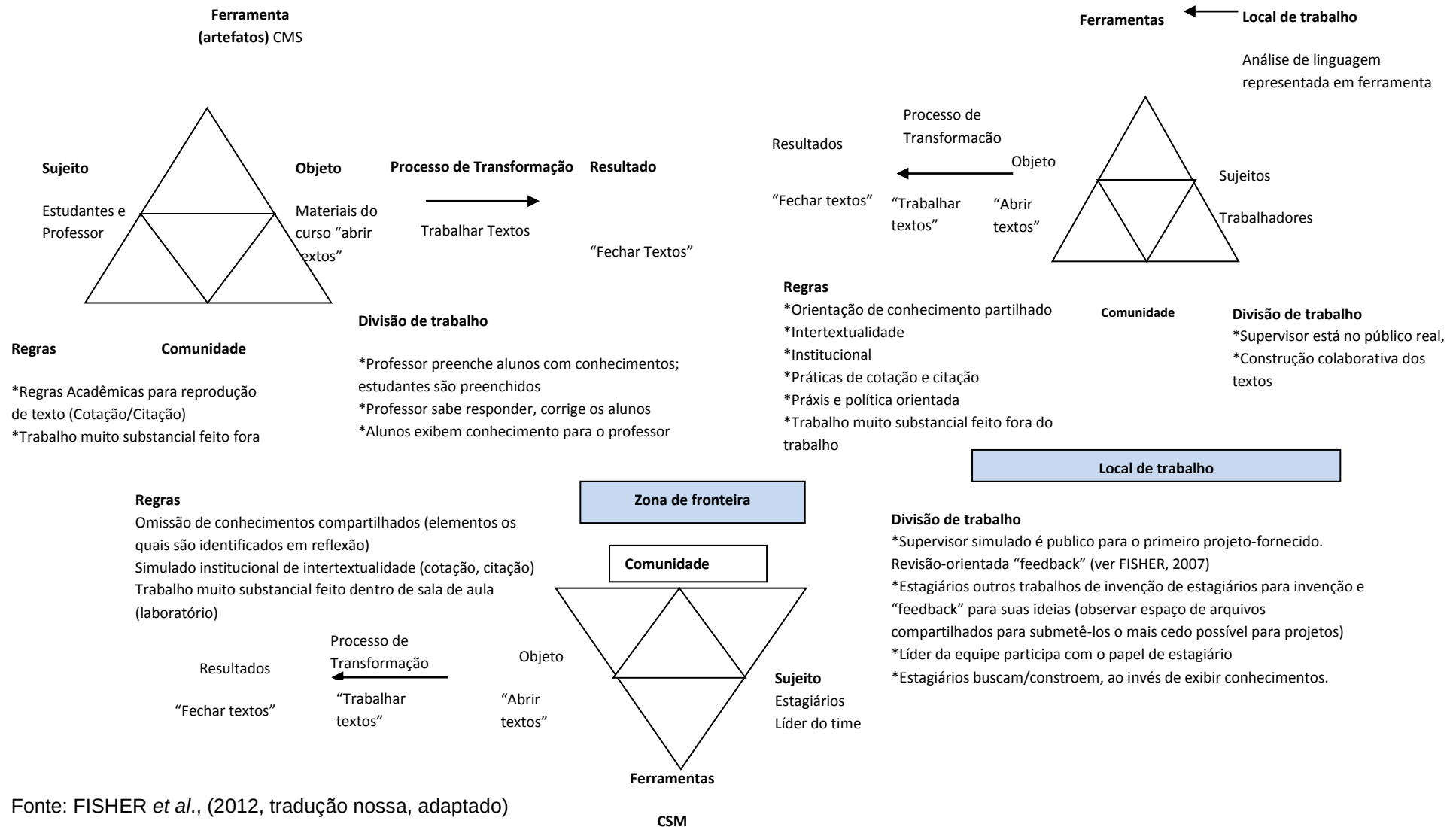
para regular os princípios éticos de fazer o próprio trabalho, ou o uso de citações das fontes, respeito pelo trabalho do outro, etc. Há também de se pensar que a comunidade acadêmica imediata (professor e aluno), mas também pais, administradores, etc. são agentes que direta ou indiretamente interferem em todo processo de transposição didática.²³

Os autores enfatizam que não importam as simulações de atividades na escola ou fora dela, ou observações de etnografias em casos virtuais, o ambiente simulado ainda é promulgado dentro de uma sala de aula da universidade, com seu próprio conjunto cristalizado de mediadores e práticas. Assim, os autores destacam que a proposta deles enfatiza sobre essas questões, sobre essa mediação, sobre a comunidade sala de aula, sobre essa fronteira, uma ferramenta para unir um conjunto de práticas, em uma zona de fronteira que pode ser considerada em lugar onde é possível estender o objeto de cada sistema de atividade e criar um objeto compartilhado entre eles, oportunizando novas aprendizagens.

É nessa zona de fronteira que se percebe a importância do conceito de cronotopo, os sistemas de cronotopos – em ambas as atividades simuladas de sala de aula e o local de trabalho – estão interligados de uma maneira similar à laminação cronotópica. O que julgamos ser o ponto destaque dessa proposta em ambiente virtual é a oportunidade de os alunos se tornarem conscientes da noção de cronotopos e que possam ver o mundo como um conjunto situado no espaço e tempo e perceber como as coisas são e de quais maneiras diferentes podiam ser, conforme pode se ver a seguir:

²³ Em trabalho anterior, fizemos uma discussão a respeito do conceito de transposição didática e sobre os agentes da noosfera. Ver Santos (2009).

Figura 7 – Estrutura de todo o sistema de atividade em sala de aula (cronotopos).



Fonte: FISHER *et al.*, (2012, tradução nossa, adaptado)

A proposta desses professores sobre o estudo de caso, mediado por cursos/sistemas de gerenciamento de conteúdo, apresenta vários pontos que podem ser refletidos, mas para o nosso estudo, o mais importante é a configuração dos cursos para representar um cronotopo no local de trabalho, torna-se a zona de fronteira em que se situa no espaço-tempo escolar e profissional, permitindo a construção de tarefas motivantes nas quais se podem imaginar o contexto profissional e os conteúdos estudados na universidade.

É evidente que ferramentas multimídia estão presentes no contexto acadêmico e não há como os professores continuarem com o sistema tradicional de sala de aula, desconsiderando espaço-tempo em que os alunos estão inseridos, seja no curso presencial ou virtual. Isso nos leva a pensar: quais as simulações de situações os alunos podem participar para aprender a escrever sem que seja uma ação enfadonha e desgastante para estes e para os professores? Quais fontes de informação (vídeos, áudio, documentos, sistema de intranet, etc.) e ferramentas de colaboração (fóruns de discussão, enquetes, pesquisas, e-mail, bate-papo) os alunos podem usar para fazer essas simulações? Essas reflexões nos inspiram a refletir na nossa proposta de ensino, o objetivo ou motivo para os estudantes em uma aula de redação pode variar, incluindo um desejo de aprendizagem (abarcando aprender a escrever), obtendo um grau de qualificação (para o emprego ou pós-graduação) e, em alguns casos, a aquisição de manter o *status* social. Como tornar atrativo o ensino de gêneros acadêmicos que farão parte do percurso do aluno durante sua vida acadêmica? Em outras palavras, os motivos estabelecidos têm implicações concretas para a forma como os alunos possam participar de tarefas escolares.

Finalizando esta seção, acreditamos que a extensa investigação nos EUA cria paradigma, estimula outras nações a cogitarem sobre esse objeto, incentiva a reflexão sobre uma cultura que foi percussora: os cursos no 1.º ano do ensino superior. Hoje isso é suficiente? Atende às novas exigências sociais? Não há dúvida da significativa meditação a respeito da escrita específica em disciplina e sobre as relações intertextuais desenvolvidas por Bazerman e Russell, por exemplo.

Acreditamos que, do recorte que fizemos, a concepção de múltiplos letramentos se expande para pensar em um conceito primordial: a relação

espaço-tempo. Autores, como Fisher *et al.* (2012), Russell, Barzeman, no conjunto de sua obra, fortalecem a reflexão sobre a dicotomia físico/virtual para se pensar a importância do espaço na configuração de uma sociedade, evitando a ideia pessimista das análises que apontam para a aniquilação do espaço físico em função de uma virtualização da experiência e, como afirma Bakhtin, sem dissociar do tempo.

A experiência dos EUA que se respalda no conceito de *timescapes*, de cronotopo, instiga a reflexão sobre uma cultura movida pela tecnologia e seus desdobramentos sociais, sobre as hibridações nas manifestações culturais, leva-nos a compreender que é na geração de espaços instantâneos que surgem as tensões e complexidades das relações espaço-temporais contemporâneas, que discutiremos no próximo capítulo. Nesse sentido, reforçamos a razão de fazer esse mapeamento de trabalhos em vários países, pois, se assim acreditamos, as experiências dos EUA servem para discussão e para justapô-las em relação a outras como no contexto latino-americano, cujos pouquíssimos centros de escritas são influenciados pelo contexto anglofônico.

2.1.3 A investigação latino-americana

A investigação latino-americana a respeito da escrita acadêmica, tanto de trabalhos que refletem sobre a temática no primeiro ano de graduação como na pós-graduação vem crescendo bastante. Embora ainda sejam iniciativas isoladas de pequenos grupos de professores, limitação de recursos institucionais, escassez para o desenvolvimento profissional, falta de conhecimento do poder da WAC/WIC, essas ações retratam o esforço para que a questão seja discutida e se possa ter o apoio institucional como acontece no contexto norte-americano e europeu. Além das publicações brasileiras que destacaremos na próxima seção, as práticas acadêmicas latino-americanas, como objeto de pesquisa (BENVEGNU, 2004; VÁZQUEZ; JAKOB, 2007) e de ensino (CARLINO, 2003, 2004, 2005, 2012; FERNÁNDEZ *et al.*, 2006; FERNÁNDEZ *et al.*, 2012; LACO; NATALE; ÁVILA, 2012 *apud* ERRÁZURIZ; FUENTES, 2012) ainda são muito recentes.

Certamente, algumas dessas iniciativas começaram isoladamente e ganharam apoio institucional. A maioria ainda possui a crença de que o aprendizado dos gêneros orais e escritos deve acontecer nos primeiros anos da educação básica, e para o ensino superior fica a função de trabalhar no primeiro ano habilidades ou reparar essas habilidades não aprendidas. Nesse contexto, os conteúdos relacionados à leitura e à escrita são geralmente apresentados através de exercícios que quebram práticas efetivas de letramento.

Carlino (2012), em estudo anterior, constatou que 90% dos 544 professores argentinos em todo o currículo do ensino superior reconheceu que seus alunos tiveram dificuldade de leitura e escrita em seus cursos. Para tentar solucionar o problema institucionalmente, menos de trinta por cento das instituições criaram iniciativas como oficinas e cursos ao ingressar no ensino superior. Outros, em número bem reduzido, promoveram interação professor-aluno em torno do letramento disciplinar.

As universidades públicas, Facultad Regional General Pacheco da Universidad Tecnológica Nacional (UTN FRGP) e a Universidad Nacional General Sarmiento (UNGS), preocupadas com a inclusão e permanência de seus estudantes, desenvolvem programas específicos destinados a reforçar as capacidades de comunicação dos alunos. Desde 2006, a FRGP começou a desenvolver um programa de tutoria, dependente da academia, com a ajuda de tutores para reforçar as competências de leitura e escrita nos trabalhos dos alunos no primeiro ano do ensino superior. Há também o trabalho em colaboração com os professores específicos (Engenharia Civil, Mecânica, etc.) e o professor de linguagem (LACO; NATALE; ÁVILA, 2012 *apud* ERRÁZURIZ; FUENTES, 2012).

Com o objetivo de fortalecer o diálogo, criou-se um espaço de troca de experiências entre várias universidades a respeito do tratamento com a leitura e escrita no contexto socioeconômico e cultural; a FRGP e UNGS organizaram a conferência *La lectura y la escritura en la formación académica, docente y profesional* que teve a participação de vários países da América Latina: Brasil, Chile, Colômbia, México, Paraguai e Porto Rico, além das diferentes províncias da Argentina.

Entre essa diversidade de trabalhos, alguns trabalhos buscavam pensar a escrita de textos argumentativos ou narrativos para conceituar e representar a situação de escrita, saber do tema e do processo de escrita (pré-escrita, escrita, pós-escrita, estabelecer um diálogo entre a voz do próprio autor e a de outros textos e autores, como as experiências de Morán e Klein (2012) da Facultad de Ciencias de la Educación Universidad de la Salle, Bogotá e Facultad de Ciencias Sociales Universidad de Buenos Aires, que afirmam que, além da formação específica, é preciso formação em supervisão, pois assim se reúne quatro elementos específicos: interação, ação, intervenção e orientação.

Outros trabalhos como o de Fernández *et al.* (2012) da Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires que busca refletir sobre a ação didática do professor no processo de ensino na universidade, refletem que dar orientações e as ferramentas necessárias não são suficientes para o êxito na aprendizagem; o professor deve ser o guardião do processo de escrita do estudante e assumir um papel de facilitador e orientador de tal aprendizagem.

Garzón (2012) relata uma oficina de escrita, realizada no curso de Formação de Professores, que representa uma estratégia ideal para o registro, sistematização, reflexão de conceitos, a fim de fornecer elementos para a prática docente e a teoria educacional, como também questões relativas à produção linguística textual (macroestrutura, organização dos conectivos, superestrutura). Partindo-se do planejamento, elaboração e revisão de textos, a situação social e o público destinado, o objetivo do projeto não é somente adquirir habilidades de escrita, mas também desenvolver a consciência do próprio professor intelectual, produtor de conhecimento, na medida em que controla e assume a dinâmica do seu processo de produção e de ensino, bem como a sua própria aprendizagem.

Padilla (2012) apresenta os resultados do projeto Argumentação Acadêmica para estudantes universitários, desenvolvido na Universidade Nacional de Tucumán, Argentina. O projeto também faz parte de uma investigação maior, coordenada pela Carlino, cuja finalidade é o estudo de concepções e práticas de linguagem de várias áreas temáticas: Projeto Escrita e leitura para o ensino nas universidades e institutos de formação de professor, da Agência Nacional para a Promoção da Ciência e Tecnologia – Argentina.

Segundo a autora, o objetivo é considerar o impacto de intervenções docentes e de fatores contextuais nas trajetórias de estudantes principiantes e avançados de uma universidade pública argentina que participaram ou não de programas de letramento acadêmico. Mediante a triangulação de dados, a autora afirma que há relação entre a qualidade dos escritos acadêmicos estudantis e uma intervenção didática sistemática, e a incidência de diversos fatores contextuais nos itinerários acadêmicos estudantis.

Padilla enfatiza que os resultados dessa pesquisa têm múltiplos envolvimento educativos visto que permitem visualizar alternativas de letramento acadêmico nas salas de aula universitárias, tais como: a necessidade de apoios institucionais ao longo dos cursos, para garantir a continuidade das ações didáticas iniciadas nos primeiros anos; o tornar mais explícitas e sistemáticas as intervenções docentes, inclusive com os estudantes avançados; o propiciar a transformação das práticas e representações da escrita dos estudantes para produzir modificações mais profundas e estáveis; e o favorecer sua participação em práticas acadêmicas que contribuam com o sentido de pertença a uma comunidade disciplinar.

No Chile, também essas questões estão sendo debatidas por vários professores e algumas ações que estão sendo desenvolvidas pensam além das habilidades profissionais, as de linguagem e de escrita. Errázuriz e Fuentes (2012), da Pontificia Universidad Católica de Chile, desenvolveram uma pesquisa em ação para intervir na realidade através de oficinas para alunos e professores. No que diz respeito à produção de textos, as autoras tomam como referências a partir de um foco construtivo de representação proposto por construções mentais de planejamento, redação e revisão. Além disso, esses processos são considerados inerentes para que evolua a capacidade do estudante para adaptar o seu repertório a uma situação de comunicação científica. Nesse sentido, é importante mencionar que as autoras se baseiam no conceito de letramento acadêmico postulado por Carlino (2005).

Seguindo a mesma vertente de letramento acadêmico, Lugo (2012) da Universidad Nacional de Itapúa, no Paraguai, realizou uma pesquisa referente à leitura e à escrita dos alunos e professores dos cursos preparatórios para admissão, bem como os dois primeiros anos de graduação nos cursos de Engenharia Civil, Electromecânica e comprovou que há limitações com relação

à base educacional e há a necessidade de aprimorar essa competência para não prejudicar o futuro profissional dos alunos, uma responsabilidade que cabe ao professor. Assim, com o resultado, almeja implementar medidas efetivas de situações instrucionais para reforçar as capacidades de estudantes para a escrita acadêmica.

Parodi (2007, 2009) desenvolveu um projeto de pesquisa na Pontifícia Universidade Católica de Valparaíso – PUCV, Chile, que objetivava conhecer os gêneros escritos especializados da universidade, partindo do pressuposto de que os materiais escritos utilizados pelos estudantes em sua formação universitária revelam informações relevantes sobre o discurso e o conhecimento disciplinar. Os textos foram coletados na academia e no campo profissional de quatro áreas disciplinares: Química industrial, Engenharia de Construção, Serviço Social e Psicologia. O *Corpus Acadêmico PUCV-2006* equivale a cerca de 100 milhões de palavras. O interessante desse projeto é apresentar um banco de dados sobre os tipos de discurso escrito usados nas salas de aula e no trabalho acadêmico da universidade e da prática profissional e uma caracterização deles.

De acordo com o autor, um *corpus* acadêmico desse tamanho e disponível gratuitamente *on-line* (www.elgrial.cl) é um marco na pesquisa em língua espanhola. Não só pelo tamanho desse *corpus* espanhol acadêmico, mas também por seu alto grau de representatividade e valor ecológico. Um conjunto de textos acadêmicos especializados, selecionados a partir de critérios bem definidos e compartilhado com um propósito único. Atingir um valor próximo a 100 milhões de palavras é, certamente, um contributo para o desenvolvimento da pesquisa na América Latina e no mundo. Não há nenhum registro que responde por algo semelhante originalmente coletado, bem como através da internet, cujas limitações são variadas.

No México, também os estudos confirmam as limitações notórias de habilidades verbais de estudantes universitários, como o estudo de Peralta (2010) que busca propor atividades de intervenção para ajudar alunos da graduação e da pós-graduação. Trata-se de uma proposta de ensino das disciplinas ligadas a várias Ciências Sociais e Ciências da Linguagem, em seis universidades públicas e privadas, cujos objetivos foram promover e desenvolver em dois grupos de alunos habilidades psicolinguísticas mediante a

prática intensiva de compreensão e produção oral e escrita de textos acadêmicos, durante o período de 2009, no Centro Universitario de Los Altos, a fim de comparar o desempenho inicial com o término do curso de cada grupo.

García-Arroyo e Quintana (2012), da Universidad Interamericana de Porto Rico, afirmam que o projeto desenvolvido no Centro de Escrita, inspirado nas propostas norte-americanas, tem como objetivo ajudar os alunos a melhorarem a qualidade do trabalho escrito, através de acompanhamento tutorial (um-para-um), em dois idiomas, Inglês e Espanhol. A proposta é para que os alunos de graduação recebam orientações individuais e em grupos, ou em oficinas que oferecem técnicas para que descubram o próprio processo de escrita; e há também um componente de formação do corpo docente. As autoras enfatizam que os professores que escrevem e publicam o seu trabalho são os que compreendem a importância do papel da escrita em suas disciplinas. São esses professores que também entendem a missão do Centro de Redação.

Pensando nessas questões, criou-se um comitê interdisciplinar cuja missão é ampliar a escrita nas várias disciplinas e não apenas nas disciplinas de linguagem, uma vez que em Porto Rico, o ensino de leitura e escrita ainda é visto a partir de um conhecimento de estrutura gramatical e, em muitas instituições, inclusive na das autoras, há um Centro de Línguas que desenvolve atividades pontuais e respostas “corretas”, acreditando-se que essas atividades vão ampliar a competência de escrita. Elas destacam também que, no próprio corpo docente em que estão inseridas, há quem defenda a ideia de que o processo de escrita é de responsabilidade dos professores de línguas e não compreendem o seu papel em ajudar os alunos a ganhar proficiência em uma língua, embora concordem que os alunos precisam melhorar as habilidades de escrita. Com essa concepção, esses professores não incluem atividades de escrita em seus cursos, o que passa a ser o principal desafio do comitê em convencer esses membros que a escrita é um instrumento de aprendizagem em todas as disciplinas, como também para qualquer área ou profissão.

Na Colômbia, há muitos trabalhos²⁴ que relatam experiências em diversas universidades, com uma diversidade de teorias e estratégias para o

²⁴ Para se ter uma visão minuciosa de trabalhos na Colômbia, consultar o texto de Uribe-Álvarez e Camargo-Martínez (2011). As autoras fazem uma revisão contextualizada na

desenvolvimento de competências de leitura e de escrita, como resposta a uma preocupação gerada nos professores pelas deficiências detectadas no processo de leitura e escrita acadêmico. Entre tantos, alguns buscam fazer um diagnóstico das práticas de leitura e escrita no ensino superior, vale destacar o de Pertuz-Córdoba (2008), da Universidad del Norte, que desenvolveu uma pesquisa denominada *El portafolio: diálogo necesario para cualificar la escritura*, com os alunos de Comunicação Social para diagnosticar o problema de ensino de escrita na faculdade, igualmente Cisneros (2007), de la Universidad Tecnológica de Pereira, faz uma pesquisa comparativa entre o diagnóstico inicial e após três anos de ensino na universidade para verificar a influência do contexto acadêmico no processo de leitura e escrita dos alunos; Paola Navarrete (2008), mediante o *Programa LEA (lectoescritura y aprendizaje)*, da Universidad de Santander, UDES, propõe uma pesquisa interdisciplinar entre a área de Psicologia e linguagem; Ramirez-Tamayo *et al.* (2007), da Universidade Cooperativa de Colombia, enfocam as estratégias de leitura no ensino superior, Carbonó-Truyol e Miranda-Trujillo (2008), da Universidad del Atlántico, procuram elevar a capacidade de interpretação, argumentação e proposição para análise de informações mais complexas dos textos acadêmicos. Narváez, Cadena e Calle (2008) se preocupam com as dificuldades dos graduandos nos primeiros anos de universidade para desenvolver a leitura e a escrita de textos específicos em uma disciplina.

Já os trabalhos de Arbeláez *et al.* (2008), da *Universidad Pontificia Bolivariana de Medellín*, e o do grupo Heterolalia (2007), da Universidad Central, se debruçam sobre a consolidação de uma política institucional para o desenvolvimento de uma melhor comunicação de seus alunos de maneira interdisciplinar. Outros trabalhos, como o de Pérez-Abril e Barrios-Martínez (2007), da Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá, investigam sobre as práticas de escrita de textos acadêmicos e a cultura nessa esfera e utilizam ferramentas virtuais para o trabalho colaborativo para implementar o seminário,

pesquisa interinstitucional financiada por Colciencias *Para qué se lê y se escribe na universidad colombiana? Uma contribuição à consolidação da cultura acadêmica, em que buscam expor as problemáticas que de maneira particular foram reconhecidas pelos vários pesquisadores e por seus grupos com o propósito de mostrar como esta pesquisa interinstitucional acolhe preocupações e perguntas relacionadas aos processos de leitura e de escrita no ensino superior.*

cujos eixos são os textos de produção dominantes argumentativos e expositivos que são legitimados através de situações de argumentação divulgados em *sites* públicos. O grupo Glotta (2007), de la Universidad de Ibagué – Colômbia, desenvolveu uma pesquisa de motivação e seu papel na leitura acadêmica e na escrita, a fim de determinar o tipo de relação entre desempenho na compreensão e produção de textos acadêmicos e motivação para ler e escrever, convictos de que quanto maior for a motivação, melhor será o desempenho em leitura e escrita de textos acadêmicos.

Peña (2007), de la Pontificia Universidad Javeriana - Colômbia, investigou sobre os processos de ensino e aprendizagem no ensino superior a fim de qualificá-los e desenvolver o espírito de investigação, o pensamento independente e as habilidades dos alunos de comunicação através de práticas de leitura e escrita. Recentemente, Peña e Marina (2012), da Universidad del Bosque – Bogotá, também realizaram uma pesquisa com alunos da pós-graduação para perceber as concepções e percepções que os alunos têm sobre a escrita. Os autores afirmam que os dados confirmam a falta de clareza que os alunos têm sobre tipo e gênero textuais, baixo reconhecimento do processo de escrita, tais como planejamento, edição e revisão de textos. Assim, os resultados apontam que é necessário o reconhecimento da complexidade do processo de produção de textos acadêmicos e a responsabilidade científica de instituições de ensino superior para proporcionar aos alunos condições para a formação profissional e acadêmica em que a escrita é inerente.

Stagnaro e Diaz (2012), da Universidad Nacional de General Sarmiento, apresentam uma pesquisa sobre as expectativas dos professores e as representações dos alunos sobre a escrita na universidade com o intuito de destacar os desencontros em que seria necessário desenvolver estratégias de intervenção que visem o ensino explícito de escrita nas disciplinas, bem como serem explícitas também as expectativas sobre a resolução das atividades de escritas diferentes. As autoras selecionam algumas características notadas nessas representações que podem interferir nas práticas dos alunos de uma forma negativa:

- leitura como uma atividade passiva;
- significado unívoco;
- falta de atenção para a situação comunicativa, o programa e objetivos do curso, os propósitos, o destinatário;
- escrita em relação à reprodução do conhecimento (conhecimento "médio", e não "transformar" o conhecimento através do processo de escrita);
- apelar para a própria opinião (senso comum) em vez do conhecimento acadêmico;
- confusão entre as várias tarefas. (STAGNARO; DIAZ, 2012, p. 12, tradução nossa).

A partir desse estudo, as autoras fizeram várias reflexões tanto do conhecimento que os alunos têm quando chegam à universidade, como também da diferenciação do discurso acadêmico aos discursos da escola básica. Isso significa que não apenas estudantes são esperados para escrever mais, mas também para reafirmar a informação fornecida na sala de aula e na literatura através da escrita e, dessa forma, tomar posse do conhecimento científico. Elas afirmam que os desencontros devem-se à mudança de gerações de professores universitários, percursos educacionais e culturais, e apontam um caminho que é diálogo, a interação entre professor-aluno com a clareza de que é necessário ensinar os conteúdos temáticos e as práticas de leitura e escrita nas disciplinas.

A investigação na Argentina é vasta e merece destaque o Projeto *Escritura y producción de conocimiento en las carreras de posgrado* desenvolvido na programação da *Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica de la República Argentina*, entre 2004 e 2007. Tanto as investigações como as práticas pedagógicas partem da importância da escrita em atividades intelectuais e em um melhor desempenho acadêmico oral. Para isso, o grupo acredita no conhecimento de que a análise de fenômenos discursivos contidos nas redações dos textos exigidos na pós-graduação incide na produção de conhecimentos próprios desse nível, ao mesmo tempo que facilita o ingresso pleno nas comunidades discursivas científicas. Ou seja, as carreiras de pós-graduação constituem uma comunidade de trânsito, uma instância pedagógica universitária que disponibiliza as ferramentas e autoriza os passos da comunidade discursiva científica em um determinado campo de conhecimento.

Um desses trabalhos é o de Bermúdez (2009) que analisa a comunidade discursiva de pós-graduação atendendo aos aspectos institucionais e as

tradicionais disciplinas e aborda a construção de identidades enunciativas em três gêneros: monografia, seminário e trabalho de conclusão de cursos de especialização. Já Del Rosal (2009)²⁵ considera as comunidades científicas como domínios de letramento ao afirmar que os universos nos quais há a possibilidade de manejar os modos de escrita constituem os recursos indispensáveis para a aquisição de uma cidadania investigativa, assevera ainda que a pós-graduação é uma comunidade de aprendizagem, na qual os processos individuais de construção de conhecimentos são vinculados com os processos comunitários. Enfatiza a dimensão sociocultural do letramento acadêmico e aborda as características que definem o enquadramento da proposta pedagógica em um modelo “aprender a ler/ ler para aprender”.

Montemayour-Borsinger (2009) analisa as características das teses de doutorado em Física, baseando-se na perspectiva sistêmico-funcional, parte de um contexto cultural e situacional e estuda as estruturas de organização textual utilizadas no início e no final das teses. A autora enfatiza que os textos, ao serem avaliados pelos jurados na defesa de uma tese, atendem a aspectos diversos, alguns respondem a tradições acadêmicas e disciplinares, tais como amplitude da investigação empírica, pertinência da análise, conhecimento da bibliografia correspondente ao campo de investigação, interesse da contribuição para uma comunidade científica, originalidade da tese, abertura interdisciplinar.

Em síntese, a escrita final de uma tese de doutorado consagra o autor como investigador, capaz de uma atividade com certo grau de autonomia em um campo científico. Outros trabalhos se dedicam ao gênero defesa, como o de Savio (2009) que se refere às estratégias discursivas desenvolvidas pelos estudantes em tese de doutorado. Considera o ethos do enunciador em um jogo entre professor e pesquisador, a organização da exposição e a representação dominante da discursividade científica. Essa preocupação se estende ao trabalho de Narvaja Arnoux (2009) que esboça uma proposta pedagógica, um simulacro, destinado a facilitar a elaboração de uma defesa nas carreiras humanísticas.

²⁵ Del Rosal (2009) e Kiczkovsky (2009) são membros do grupo referido, mas não representam instituições argentinas, são da Sede Mexicana de la Cátedra UNESCO de lectra y Escritura.

Já as diretrizes em relação ao campo linguístico tomadas por Martínez (2009) são pautadas pelo enfoque etnopragmático, cujas concepções centrais expõem uma vez que descreve os procedimentos de análises e orienta a escritura de um artigo científico. Kiczkovsky (2009) desenvolve concepções de teorias científicas para estudantes e o processo de construção em redes. Ao analisar as monografias se interroga não apenas acerca dos mecanismos cognitivos em jogo, mas também o papel de avaliador.

Na diversidade de investigação, alguns autores destacam o gênero que faz parte do gênero tese de doutorado. Di Stefano (2009) focaliza a problemática de aplicação de corpo teórico em um estudo de caso, identifica a partir das estruturas estilísticas e de coerência textual as dificuldades das articulações de saberes. Pereira e Di Stefano (2009) abordam sobre a representação rigorosa na escrita e reescritura da introdução da tese e permite reconhecer os modos mais adequados de vinculação com a comunidade científica em que se destina o trabalho. Narvaja de Arnoux (2009) considera a escritura do capítulo de tese e observa os problemas genéricos dos escritos dos estudantes, a tensão entre autonomia e remissão a um espaço textual maior e entre discurso teórico e postura enunciativa e os fenômenos associados com a pontuação periférica.

Hidalgo e Passarella (2009) deram uma contribuição fazendo um diagnóstico em várias universidades da Argentina e do Chile, cuja análise sinaliza tanto as características etárias e genéricas dos estudantes, a origem de suas universidades e a situação de trabalho, como as experiências prévias de investigação, o momento em que encontram o trabalho de tese e as representações acerca de dificuldades dos estudantes. Também refletem sobre as diversas e complexas relações entre doutorando e seus orientadores e analisam as expectativas dos alunos sobre a orientação do trabalho de tese.

Outro gênero também estudado é o projeto de tese, intenso e dificultoso, que inclui a especificação de um tema, a inscrição de um campo de conhecimento e a seleção pertinente e hierarquitizada de questões que antecedem linhas centrais de uma metodologia que vai ser adotada, um trabalho que requer leituras e reescrituras necessárias para o trabalho de tese. Carlino (2009) investiga sobre o projeto de teses e sinaliza a importância de explorar os aspectos genéricos e, a partir de sua experiência em trabalhos de

teses, mostra a importância de implementar como estratégia pedagógica o diário de teses e a avaliação de interesses de revisão entre pares. Vitale (2009) também aborda sobre esse gênero, mostrando a incidência de sucessivas reescrituras na aprendizagem no campo disciplinar e na configuração de um sujeito produtor de conhecimentos em um ambiente novo.

Ao fim desta seção, podemos dizer que há uma diversidade de trabalhos e tentativas de responder a uma questão frequente em todos os países: a dificuldade dos alunos com os gêneros acadêmicos. Isso justifica a investigação sobre vários gêneros tanto na graduação como na pós-graduação. Talvez pela proximidade do idioma espanhol e pelos vastos trabalhos publicados, em nossas leituras de textos latino-americanos, percebemos uma tendência nos artigos de tomar como base as propostas de Castelló e de Carlino para o aprofundamento teórico e como inspiração para novas práticas.

De um modo geral, muitos investigadores utilizam a combinação de métodos quantitativos e qualitativos, modelos de pesquisa observacional, participativa e interpretativa e, em muitos casos, apontam sugestões para resolver a questão. Em poucas instituições, os resultados levaram à mudança de política educacional para toda a universidade, mas já estimulam a rever os conhecimentos discursivos de cada campo nos programas específicos.

Também em muitos trabalhos há a apreensão de que a produção e compreensão de textos não é responsabilidade apenas do professor de linguagem, mas a ampliação dessas habilidades está relacionada ao desenvolvimento do pensamento e, conseqüentemente, com toda a aprendizagem nas várias disciplinas.

As iniciativas para ensinar os gêneros acadêmicos estão crescendo cada vez mais e há muitos trabalhos que sinalizam a necessidade de exercitar esses textos no início da carreira na universidade ou durante todo o processo do curso no ensino superior, ou apenas em um componente de linguagem. Certamente, as práticas de leitura e escrita na universidade, os contextos culturais, o processo de interação e ensino estão sendo mais revisitados e investigados na América Latina, a exemplo do Brasil, como veremos na seção que segue.

2.2 A INVESTIGAÇÃO NO CENÁRIO BRASILEIRO

A investigação sobre ensino de gêneros acadêmicos no Brasil é semelhante ao que acontece em toda América Latina, todavia, enquanto muitos trabalhos realizados na Argentina, Chile, Colômbia, por exemplo, são baseados nas discussões teóricas de Carlino e Castelló, no Brasil, as influências teóricas são mais das concepções norte-americana e europeia. Pela própria dimensão geográfica do Brasil e pela quantidade de universidades, há uma diversidade de trabalhos com linhas teóricas variadas e pouca visibilidade de muitas dessas práticas em um cenário nacional, várias das experiências são resultados de ações individuais e/ou em pequenos grupos.

Mesmo que haja essa dispersão nacional, nos eventos em Linguística no Brasil, o ensino superior vem recebendo uma atenção especial, como por exemplo, o VI Simpósio Internacional de Gêneros Textuais – SIGET, realizado em agosto de 2011 em Natal-RN que trouxe como tema central “Gênero textual/discursivo e Letramento”, entre as várias linhas de estudo, quatro dos simpósios eram específicos da esfera acadêmica: 1. Gêneros Acadêmicos, Práticas Discursivas e Identidade Docente: movimentos; 2. *Tesis de Grado y Artículos Científicos: Descripción léxico-gramatical y retórico-discursiva*; 3. Gêneros Discursivos em Letramentos Escolares e Acadêmicos; 4. Letramento e Gêneros Acadêmicos.

Para tentar visualizar como está a investigação, fizemos uma pesquisa nos *sites*²⁶ de periódicos e banco de teses da CAPES, utilizamos a busca pelo item assunto, todas as palavras. Quanto a teses, delimitamos o ano de 2012:

²⁶ Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/Teses.do>>. Acesso em: 05/06/2013. Disponível em: <www.periodicos.capes.gov.br/>. Acesso em: 05/06/2013.

Tabela 2 – Dados da CAPES sobre a temática da tese.

Assunto da busca	Periódicos da CAPES		Banco de Teses (2012)
	Revisado por pares	Portal de periódicos	
Produção de texto na universidade	1682	2321	24
Produção textual na universidade	163	190	12
Ensino de produção de texto na universidade	534	640	11
Gênero acadêmico	2645	3427	36

Fonte: CAPES, dados da pesquisa, 2013.

Embora tenhamos encontrado muitos trabalhos nos periódicos da CAPES sobre a temática, alguns não correspondem à produção de textos na universidade, em especial, a busca realizada por gêneros acadêmicos, pois remete a gênero (masculino e feminino). Quanto à pesquisa no banco de teses, no último ano (2012), o número é pouco expressivo em relação à quantidade de universidades do país e, mesmo assim, ao ler os resumos dessas teses, apenas dois trabalhos de universidades do Nordeste focalizam o estudo na perspectiva de escrita no ensino superior (ver 2.2.2). Esses dados, para nós, representam como a investigação ainda é nova no Brasil, pois, em vários artigos publicados em periódicos, grande parte das pesquisas estão em estágio inicial em suas universidades e os resultados são parciais.

Fizemos um recorte de alguns trabalhos que ganharam visibilidade nacional e na região Nordeste, na qual a nossa universidade está situada.

2.2.1 Visibilidade nacional

Uma das pioneiras na investigação dos gêneros acadêmicos no Brasil é Motta-Roth²⁷. Desde 1994, a pesquisadora desenvolve ações de ensino e pesquisa nessa área, inicialmente na forma de um seminário para produção de textos acadêmicos em inglês, como a “Academic Writing”, na XVII Semana de Letras da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), e mais tarde, em língua portuguesa, em formato de cursos e palestras sobre redação acadêmica em pós-graduação em diferentes áreas e em várias instituições, depois vendidos como material didático, intitulado “Redação acadêmica: princípios básicos”.

Em 1995, em sua tese de doutorado defendida na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), estudou a organização retórica em 60 resenhas acadêmicas produzidas por especialistas de três diferentes culturas disciplinares – a saber, linguística, química e economia –, todas escritas em inglês e publicadas em periódicos científicos internacionais das respectivas áreas.

A partir daí, a autora, ao longo de mais de uma década de prática de ensino de redação acadêmica, busca levar o aluno a tornar-se um autor, um analista do discurso. O pressuposto é que, para produzir textos adequados à disciplina nos níveis ideacional, interpessoal e textual, o aluno sem qualquer experiência acadêmica precisa conhecer o contexto acadêmico. Pode fazer isso, aprendendo a ler textos para identificar quem escreve para quem (em que posição / relação), para dizer o quê (campo) e de que forma (modo).

Baseada por uma pesquisa-ação, Motta-Roth (2006) afirma que a proposta didática adotada no curso de Redação Acadêmica tenta orientar a produção de texto do aluno sob uma perspectiva sociointerativa, vendo seu texto como resposta às necessidades de conhecimento de sua disciplina e como ação que poderá influenciar esse campo. O curso pressupõe que o aluno precisa aprender a língua, sobre a língua e por meio da língua. Recentemente, Motta-Roth (2010, 2012) publicou uma versão desse referido curso,

²⁷ Na pesquisa realizada por Thaís (2012), temos apenas um trabalho brasileiro referenciado, cuja autora é a profa. Motta-Roth. Parece-nos evidente a referência e visibilidade do trabalho dela no cenário nacional e internacional quando se trata de produção textual na universidade.

ênfatizando que a abordagem sociorretórica dá uma contribuição efetiva ao desenvolvimento do letramento científico, possibilitando a elaboração de uma abordagem pedagógica voltada para os gêneros discursivos e para a produção textual no contexto acadêmico, inspirada na obra de Swales (1990; 2004).

Segundo Motta-Roth (2012), o curso objetiva aumentar a conscientização das práticas de letramento acadêmico para desenvolver competências de leitura e escrita através de um ciclo de escrita que busca incentivar os alunos a desenvolverem habilidades de análise do discurso a fim de que possam melhorar as competências de escrita ao longo da vida acadêmica em um ciclo de leitura / escrita / revisão / edição / publicação. O ciclo de escrita ensinado no curso se completa em três passos:

1. Exploração do contexto – coletar exemplares do gênero, observar e relatar prática de pesquisas, gêneros, conceitos e problemas de seus laboratórios (Que papéis do jogo de linguagem nas práticas de produção de conhecimento na sua disciplina?);
2. Exploração do texto – alunos analisam sistemas de gêneros de significados referenciais (Que torna inteligível o sistema de atividade em seu contexto), por significados interpessoais (que representam as funções e relações dos participantes desse sistema de atividade), e para a própria linguagem (forma de texto e conteúdo) (Como é o contexto de construção da linguagem e vice-versa?);
3. Produção de texto – alunos escrevem, revisam e publicam seus próprios textos, bem como exemplares de gêneros relevantes dos outros (como é a linguagem usada para o engajamento e participação em práticas de letramento acadêmico? Quem publica e onde? Quem lê o quê? Você pretende publicar o seu texto? Como é possível você fazer isso?). (MOTTA-ROTH, 2012, p. 112, tradução nossa).

Alguns trabalhos se dedicam à prática pedagógica, como o de Dorsa e Castillo (2011) que tem como objeto de estudo o texto acadêmico, sua conceituação e formas de divulgação e a relação dos alunos com a escrita em cursos de graduação e pós-graduação. Como espaço complexo de constituição do conhecimento científico, materializa-se por meio de gêneros diferentes: didáticos, de divulgação, de conclusão, além dos espaços textuais que também abrangem outro conjunto de gêneros: pré-textuais e pós-textuais. O estudo tem por objetivo trazer à tona questões provocadoras que envolvem a pluralidade discursiva dos sujeitos envolvidos, as diferentes formas de leitura e linguagens

assim como o papel do docente nessa construção. Figueiredo e Bonini (2006) investigam as concepções sobre o ensino-aprendizagem da escrita acadêmica, a partir de respostas de grupo de alunos de mestrado a um questionário, após terem participado de uma oficina de produção textual acadêmica escrita.

Com diferentes frentes teóricas, a investigação de gêneros na modalidade oral vem sendo ampliada. Um desses trabalhos é a pesquisa de Silva, A. (2011) que analisa uma exposição oral acadêmica representativa de um corpus de cinquenta e oito (58) exposições realizadas por estudantes de Ciências Atuariais, Ciências Sociais, Economia, Estatística e Letras de uma universidade federal brasileira. Com o objetivo de verificar possíveis efeitos da compreensão dos textos-base e da utilização dos textos escritos de apoio para a qualidade das exposições orais. Baseada no conceito de retextualização discutido por Marcuschi (2001), Silva, A. (2011) enfatiza que retextualizar é uma nova textualização, isto é, um processo de transformação de um texto em outro, mantendo a base informacional do texto de origem. A retextualização pode ocorrer entre textos escritos, entre textos orais, de textos escritos para textos orais e de textos orais para textos escritos.

Outros autores escolhem um gênero oral, na academia, para investigar. Rojo e Schneuwly (2006), por exemplo, elegeram a conferência para fazer um exercício de análise de um gênero oral formal e público em termos das relações entre oral-escrita, oral-oral e escrita-escrita na constituição da conferência e em sua “retextualização” (MARCUSCHI, 2001) como transcrição. Os autores tomaram como dados os múltiplos textos orais e escritos em jogo em uma conferência proferida por Bernard Schneuwly e defendem que oralidade e escrita mantêm uma relação complexa de mútuo efeito e interferência nos gêneros orais formais públicos, que pode ser melhor compreendida em termos de “sistema de atividades” que colocam em circulação e em relação “sistemas de gêneros” (BAZERMAN, 2005a, 2005b), entendidos no sentido bakhtiniano do termo.

Bezerra (2009) descreveu aspectos retóricos do gênero defesa de trabalhos de grau, identificando formas tipificadas, características de defesa de dissertação e de defesa de tese, com o intuito de demonstrar que não se constituem gêneros diferentes, visto que são retomadas formas de agir idênticas, esperando-se obter os mesmos efeitos: aprovação e obtenção de um

título acadêmico. À luz de estudos sociorretóricos e do resultado da análise, a autora afirma que a presença de formas tipificadas idênticas (tais como, exposição de texto resumo, questionamentos, respostas e discurso argumentativo) e de dados singulares tanto em defesa de dissertação quanto de tese (por exemplo, situação distensa, informalidade e uso de palavras denotando aproximação). A “defesa de trabalho de grau” pode ser utilizada como uma expressão superordenada, que denomina esse gênero textual; singularidades identificadas dependem mais dos participantes da interação social na qual ocorre a defesa do que da ação social de defesa de trabalho e a especificação “dissertação” ou “tese” reflete os gêneros escritos, assim reconhecidos, que originam a defesa oral de trabalhos de grau.

Há trabalhos que buscam entender as diferenças e semelhanças entre a exposição oral em sessões de pôsteres e de comunicação. Dionísio (2009) afirma que a participação em sessão de pôsteres não se limita à exposição do material impresso em uma parede, em um suporte específico e acrescenta que as atividades discursivas envolvidas na apresentação do gênero pôster acadêmico são bem mais diversificadas do que a mera elaboração de um cartaz, um banner, ou seja, de uma atividade escrita. O planejamento e a organização da participação do aluno que vai apresentar o pôster não terminam com a confecção do texto impresso, pois a forma de apresentação oral da pesquisa, ou seja, a apresentação pública é parte integrante dessa participação em eventos. A partir da definição de pôster acadêmico como um evento multimodal, a autora afirma, na análise comparativa realizada, que as normas para submissão a eventos são extremamente mais exigentes para o pôster, há obrigatoriedade da exposição das modalidades escrita e oral da língua apenas para o pôster, o tempo e as condições de apresentação entre as duas formas de participação variam significativamente, a audiência tem formas de interação completamente diferente em cada sessão, a valorização acadêmica está refletida desde a determinação do ator social até a escolha do espaço físico das apresentações.

Algumas ações são de trabalhos de extensão como “Nivelamento em Língua Portuguesa”. O trabalho de Novaes (2011) desenvolvido há sete anos no Centro Universitário Augusto Mota (UNISUAM-RJ) pretende, por meio de encontros semanais (40 horas no decorrer de cada semestre), minimizar as

dificuldades, em especial, de leitura e produção de textos, dos alunos que ingressam na instituição. Busca também trabalhar determinados fatos da gramática da língua, por eles estudados ao longo do processo de escolaridade, cujo domínio é exigido nas situações interlocutivas mais formais. Tal projeto tem como objetivo desenvolver uma proposta de ensino de produção textual a partir dos gêneros discursivos, que capacite os discentes para a elaboração eficiente de textos em diferentes situações interlocutivas da vida social e acadêmica. Para a realização da proposta, constituiu-se um corpus com textos escritos de diferentes gêneros discursivos, produzidos por alunos dos diversos cursos de graduação dessa universidade.

Baseando-se na vertente de letramento/literacia, Oliveira (2011) considera que o modelo do letramento acadêmico em consonância com os modelos das habilidades e da socialização é a forma mais adequada de compreender como os alunos revelam e constroem a condição letrada exigida pela universidade e discute que algumas crenças sobre a escrita dos alunos podem levar a práticas equivocadas que apenas exigem dos estudantes reprodução, de forma automática, das convenções do discurso acadêmico. A autora defende que a valorização dos significados que os alunos atribuem à escrita em suas práticas e a visão dos alunos como sujeitos da linguagem são medidas que colaboram para que eles passem de meros reprodutores de discursos legitimados na academia a produtores de seus próprios discursos. Na mesma perspectiva teórica sociocultural de literacia, Fischer (2010) apresenta um modelo de análise de eventos de literacia que foi desenhado com a perspectiva de compreender como se dá a constituição de sujeitos letrados em um curso de Letras brasileiro, especificamente, nas disciplinas de “Estudos da Língua Portuguesa I: conhecimentos básicos” e “Leitura e Produção Textual”.

A autora afirma que esse modelo, ao permitir identificar distintos eventos – *interdiscursivos*, *identitários-profissionais* e *reflexivo-transformativos* –, também admite indicar e explicar diferentes literacias em que os sujeitos vão participando na universidade e acrescenta que são vários os fatores que influenciam e desafiam a análise de eventos e a construção de literacias em contexto acadêmico. Assim, ela destaca que o desvendar significados culturais e estruturas de poder subjacentes “às práticas de literacia e as interações no

meio acadêmico através de movimentos dialógicos oportunizam a expansão de identidades e a (re)construção de sentidos às orientações das literacias em Letras”. (FISCHER, 2010, p. 160). Já Fiad (2011) situa-se na discussão sobre escrita escolar e tem como objetivo principal observar, com base em discussões recentes 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.

Corrêa (2011), revisitando os estudos de Street (1984, 1996), mostra que há aspectos da produção do texto escrito que permanecem ocultos em função do modo como os alunos são orientados sobre essa produção e propõe uma reordenação dessa perspectiva etnográfica para mostrar que a observação das práticas discursivas em formulações textuais particulares permite reconhecer aspectos da trama das relações intergenéricas na composição do texto. O objetivo dele é destacar a contribuição da perspectiva discursiva, pautada na discussão do Círculo Bakhtiniano, para a obtenção e análise de dados tais como os obtidos pela pesquisa etnográfica. Sem desconsiderar os sujeitos empíricos (mas pensando-os como sujeitos do discurso) e as determinações dos diferentes espaços sociais em que a escrita é produzida (mas refletindo-as como captáveis seja nas relações intertextuais, seja nas relações intergenéricas, seja nas relações interdiscursivas), é possível recompor esses dados etnográficos a partir do texto. Mesmo que, no limite, seja impossível recompor todos os elos, toda falta deve ser considerada como significativa e, também, muito provavelmente, como fonte de boas hipóteses sobre o processo de produção do discurso. Desse modo, a observação das práticas discursivas registradas nos textos deve permitir reconhecer, por exemplo, a trama, ainda que não exaustiva, das relações intergenéricas na composição do texto e a história de sua produção.

Corrêa (2011) enfatiza que, para alguém que se inicia em um novo ambiente social, é sempre difícil alcançar o presumido da nova esfera de atividade em sua relação com a manifestação linguística correspondente; dificuldade que também atinge os responsáveis – supostamente hábeis nesse tipo de produção escrita – pelo letramento acadêmico nas universidades. Da parte dos alunos, o autor considera que as relações entre gêneros conhecidos

(incluindo os presumidos que lhe são associados) e gêneros por dominar ocorrem com frequência e podem ser bons indicadores: a) de que, na constituição de um gênero, encontram-se, sempre, outros gêneros; e b) de que não basta relacionar os gêneros do discurso com base, apenas, em suas materialidades linguísticas; é preciso, também, estabelecer relações entre os seus presumidos.

Com relação ao professor, a atenção pode estar voltada mais para as relações verbais entre gêneros do que para o presumido que lhes é atribuído no próprio contexto acadêmico, com a circunstância agravante de supô-lo como conhecido pelos alunos. Nessas circunstâncias, é comum que os alunos sejam orientados a seguir certos percursos verbais sem que dominem, ainda, inteiramente, o presumido (do gênero) a que esses recursos estão associados. Pode-se, pois, dizer que do ponto de vista da linguagem, é a desatenção à parte presumida do gênero que acaba levando aos chamados aspectos “ocultos” do letramento acadêmico. (CORRÊA, 2011).

Há também uma contribuição para o ensino de gênero acadêmico, a proposta de "modelos didáticos" da escola suíça. Conforme Machado e Cristóvão (2006, p. 557), o objetivo da construção de Modelos Didáticos de gêneros é promover a análise, a reconstrução e a apropriação de gêneros em atividades pedagógicas comunicativas e prática em contextos culturais específicos. Os Modelos Didáticos servem à aula de redação e de leitura, uma vez que permitem "a visualização das dimensões constitutivas do gênero e a seleção das que podem ser ensinadas" em um determinado nível de ensino.

A construção do Modelo Didático pressupõe a análise de um conjunto de textos considerados como pertencentes ao gênero que se quer estudar/ensinar, na ordem analítica referida no trabalho de Bakhtin, partindo do contexto em direção ao texto. Essa construção de dá com base nos seguintes elementos (cf. MACHADO; CRISTÓVÃO 2006, p. 557-558):

1. as características da situação de produção (quem é o produtor (que papel social desempenha), quem é o leitor em potencial (que papel social desempenha), onde e quando o texto é produzido, em que instituição social se produz e circula o gênero, em qual suporte, com qual objetivo, qual o valor social que lhe é atribuído, etc.);

2. os conteúdos típicos do gênero;
3. as diferentes formas de mobilizar esses conteúdos;
4. a construção composicional dos conteúdos caracteristicamente associada ao gênero;
5. o estilo particular do gênero: as configurações específicas de unidades de linguagem quanto à posição enunciativa do enunciador (presença/ausência de pronomes pessoais de primeira e segunda pessoa, dêiticos, tempos verbais, modalizadores, inserção de vozes); as sequências textuais (descritiva, explicativa, argumentativa, narrativa, injuntiva, dialogal) e os tipos de discurso (interativo, teórico, relato interativo e narração), predominantes e subordinados que caracterizam o gênero; as características dos mecanismos de coesão nominal e verbal; as características dos mecanismos de conexão; as características dos períodos; as características lexicais.

Respaldadas pela perspectiva teórico-metodológica do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) e motivadas pelas dificuldades constatadas entre os alunos dos cursos de graduação, mestrado e até doutorado, quando se viam diante da necessidade de produzir textos, Machado, Lousada e Tardelli (2007a, b,c,d) procuraram por meio da coleção “Leitura e Produção de Textos Técnicos e Acadêmicos” composta de quatro livros, os quais exploram os gêneros resumo, resenha, diário de leitura e o planejamento para o gênero acadêmico, inovar em um sistema de aprendizagem fácil e de rápida assimilação. A proposta de Modelo Didático dessas autoras não é de transmitir informações, mas ensinar em conjunto, através de exercícios didáticos que se seguem ao final de cada temática abordada. As obras apresentam-se em seções com temas de fácil compreensão; desse modo, o leitor passa a praticar o que lê, aprendendo e apreendendo os conteúdos tratados, refletindo sobre o que foi exercitado em cada volume.

Nos Modelos Didáticos propostos pelo ISD, a construção não precisa ser teoricamente perfeita, devendo mobilizar as diversas referências relevantes para o contexto do professor que está propondo o Modelo Didático. Coloca-se, assim, a possibilidade da utilização de referências teóricas diversas, de diferentes estudos sobre o gênero a ser ensinado, além de referências obtidas por meio da observação e da análise de práticas sociais que envolvem o

gênero, junto a especialistas na sua produção (cf. MACHADO; CRISTÓVÃO, 2006).

Não há dúvida que o ISD e a proposta da coleção coordenada por Machado circulou o país. Uma discussão interessante nessa perspectiva é a de não precisar olhar fixamente para um único ponto, pois para dar conta da linguagem em toda a sua complexidade, não se pode deixar de se comunicar com outras teorias e outras áreas do conhecimento. Talvez, seja essa a razão da diversidade de perspectivas nas várias regiões brasileiras, como veremos a seguir na região Nordeste.

2.2.2 Visibilidade no Nordeste

Embora muitos dos trabalhos resenhados nesta seção tenham repercussão nacional, a opção de deixá-los aqui está relacionada ao entendimento de que no Nordeste há um cenário vasto de pesquisa e experiências em várias universidades, muitos trabalhos publicados em um panorama nacional e internacional. A comprovação disso está na organização de eventos que aconteceram na região, como o Seminário de Leitura e Produção no Ensino Superior que se encontra na sua oitava edição e ocorreu em Natal, na UFRN, em julho de 2013. Esse evento ocorre, desde 1999, no âmbito do Congresso de Leitura do Brasil – COLE, que é sediado pela Universidade Estadual de Campinas. A atual proposta é de que nos anos em que não estiver inserido na programação do COLE, que ocorre bianualmente, esse evento circule por instituições universitárias localizadas em diferentes regiões do Brasil, propagando e incentivando a discussão sobre a qualidade da produção acadêmica de conhecimento. O evento propõe-se a criar um espaço para as discussões sobre a produção de conhecimento nas universidades brasileiras.

Destacaremos, assim, algumas iniciativas em universidades públicas. O subprojeto Ateliê de Textos Acadêmicos (ATA), coordenado pela profa. Regina Celi Pereira amplia esse escopo de atuação para o nível de pós-graduação, voltando o foco para um nível maior de proficiência, tendo como objetivo geral

criar um espaço de oficina de textos acadêmicos, e que também tenha acesso a diferentes áreas de conhecimento científico, viabilizando a investigação das diferentes nuances que envolvem a elaboração de textos acadêmicos em sua interface com diferentes formas de construir conhecimentos.

Segundo Pereira, R. (2011), a proposta encontra-se em conformidade com outras iniciativas Institucionais, a exemplo do que vem sendo desenvolvido na Universidade de Buenos Aires (UBA), com a qual a Universidade Federal da Paraíba (UFPB/PROLING) mantém vínculos de cooperação, que desenvolve projetos de letramento acadêmico com alunos da graduação e da pós-graduação (cf. NARVAJA DE ARNOUX, 2009). O grupo pretende atuar também nesse nível, criando uma equipe de pesquisadores que atue direta e indiretamente nas ações específicas de acompanhamento, assessoramento e supervisão de elaboração de artigos científicos, resumos, resenhas, dissertações e teses de alunos da pós-graduação e de outros Programas e Áreas de conhecimento.

Trata-se de uma iniciativa de investigação dos aspectos linguístico-discursivos dos textos acadêmicos, essencialmente de caráter interdisciplinar que se respalda na necessidade de proporcionar formação acadêmica de primeiro nível frente às demandas atuais de qualificação profissional. A proficiência em textos escritos tem sido e sempre será um desafio tanto para a comunidade escolar como para os demais setores da sociedade e, para isso, a academia precisa inovar em formas de tornar esse letramento acessível a uma maior parte da população.

De acordo com Pereira, R. (2011), a perspectiva teórico-metodológica do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) se identifica perfeitamente com a abordagem interdisciplinar requerida pelas pesquisas que focalizam a escrita em toda sua complexidade. O ISD refere-se à noção de linguagem como ação, ou seja, a partir do uso situado da linguagem, agimos na sociedade e nos desenvolvemos cognitivamente. Nesse cenário, em situações reais de uso da língua, a Linguística Aplicada (LA) tem tido um papel fundamental porque consegue atuar – por meio das pesquisas desenvolvidas na área – como um elemento de contato entre as teorias que circulam nos meios acadêmicos e o reflexo delas no estudo e análise das práticas sociais de linguagem.

Alguns trabalhos buscam explorar os vários gêneros acadêmicos, como o de Bezerra (2011) e de Oliveira (2011), da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN). Essas iniciativas desenvolvem atividades que envolvem a produção e a reescrita de textos, o que desperta para a necessidade da reflexão sobre a escrita no âmbito acadêmico. Na tentativa de indicar um caminho para essa problemática, propõem-se como procedimentos metodológicos práticas de revisão e reescrita nas quais podem ser analisadas, por professores e alunos, as produções textuais discentes em várias etapas, com o propósito de identificar as necessidades e as dificuldades enfrentadas pelos alunos.

Considerando que o gênero resumo é de grande importância no contexto escolar/acadêmico, Azevedo e Nicolau (2011), da UFPB, por meio de uma pesquisa exploratória e explicativa, realiza um estudo sobre o processo de produção desse gênero, solicitado em diferentes disciplinas, observa como o aluno retextualiza e reconduz o resumo a partir do uso de metarregras, mostrando os problemas identificados na teoria dos gêneros e da retextualização para que o aluno apresente êxito nesse tipo de produção textual. Silva, A. (2011), da Universidade Estadual do Ceará (UECE), descreve uma organização retórica das informações do gênero artigo acadêmico experimental (AAE) produzido por alunos iniciantes do Curso de Graduação em Letras e entende, a priori, que o AAE é um dos gêneros de grande prestígio na produção, na distribuição e no consumo do conhecimento científico sendo associado a gêneros escritos que reportam a alguma investigação feita por seus autores, objetivando a apresentação de descobertas e a discussão de questões teóricas e metodológicas. Peixoto (2011), da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), investiga o gênero resenha e realiza uma oficina com alunos da graduação em Letras dessa universidade, com o propósito de concretizar um estudo de caso sobre a compreensão e produção/refacção do referido gênero textual. O objetivo da autora era verificar, sob o ponto de vista estrutural, como os alunos se apercebiam do gênero e, sob o ponto de vista cognitivo, como as informações eram abstraídas pelos participantes. Nesse contexto, foi promovida uma análise individual e em dupla, assim como debate ao final da atividade, para que houvesse reflexão sobre as atividades realizadas, cujos resultados apontam que os alunos aperfeiçoaram suas

produções, passando a utilizar movimentos retóricos e artifícios peculiares ao gênero trabalhado.

Na UFRN, o projeto de pesquisa Polifonia em Gêneros do Discurso Acadêmico de Diferentes Áreas do Conhecimento e a (Não) Assunção da Responsabilidade Enunciativa, coordenado pela profa. Maria das Graças Rodrigues, propõe dar continuidade às investigações do grupo ao longo da última década, no âmbito dos gêneros do discurso acadêmico. Dessa feita, busca responder a novas questões e ampliar os dados, incluindo artigos científicos e capítulos de livros teóricos de diferentes áreas. Nessa direção, ressalta que é comum encontrar artigos científicos e capítulos de livros teóricos de diferentes áreas do conhecimento produzidos uns na 3.^a pessoa do singular, alguns na 1.^a pessoa do singular e outros na 1.^a pessoa do plural. Essa possibilidade de escolha mostra se o ponto de vista (PDV) é assumido diretamente por um locutor / enunciador primeiro, ou indiretamente por um locutor / enunciador segundo (intratextual), ou, ainda, por um enunciador segundo não locutor. Essas orientações discursivas configuram diferentes PDVs, ou a (não) assunção da responsabilidade enunciativa. Para o grupo, essa mobilização enunciativa parece ter ligação direta com as áreas do conhecimento, a biologia, saúde, engenharias, humanidades, sociais e aplicadas. O percurso teórico se circunscreve à linguística da enunciação e ao conceito de gênero do discurso bakhtiniano. Por fim, adota como percurso metodológico a abordagem qualitativa de natureza interpretativista.

A Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) desenvolveu uma experiência de ensino de Língua Portuguesa para fins acadêmicos em diferentes cursos de graduação nessa universidade. A partir das observações e reflexões sobre as dificuldades dos discentes recém-ingressos quanto ao domínio das habilidades de leitura e de escrita acadêmica, Silva, E. (2012) e suas orientadas propõem uma coletânea, sob o enfoque da Linguística Aplicada, com alternativas de didatização de gêneros representativos desse tipo de escrita (esquema, resumo e resenha acadêmicos). A ideia das autoras da coletânea é tentar responder à pergunta frequente dos alunos recém-ingressos na universidade: Professora, como é que se faz? A proposta considera o contexto de produção na academia, os trabalhos, observando a dinâmica, a interação e as implicações ideológicas dos gêneros; assim, as

autoras acreditam que podem revelar a natureza pragmática no sentido de ajudar os estudantes a desenvolverem sua competência comunicativa acadêmica.

Como mencionado no levantamento no Banco de Teses da CAPES, duas pesquisas tratavam da temática que ora investigamos. A tese de Rodrigues (2012) amplia o debate sobre a produção textual de gêneros acadêmicos escritos, detendo-se, de modo particular, à apreensão das crenças e das estratégias de aprendizagem que orientam o processo de escrita do resumo, da resenha e do artigo científico. Para a autora, esses textos representam boa parte dos gêneros a partir dos quais o aluno se envolve nas diversas atividades languageiras da comunidade acadêmica, atenta para a organização e funcionamento da linguagem desse grupo, se apropria das formas do dizer e fomenta a divulgação e circulação do conhecimento. As crenças, nessa direção, abrangem um conjunto de representações; suposições; ideias populares; uma forma de conhecimento estável, declarável, intuitivo, implícito ou explícito; um tipo de conhecimento metacognitivo; um modo de aprendizagem e de ensino de língua; e ainda um processo de aprendizagem. As crenças abrem oportunidades para que professores e alunos (re)conheçam as estratégias ativadas na/para a produção do texto e favorecem que outras e novas estratégias – cognitivas, linguísticas, textuais e/ou discursivas – sejam adotadas.

À luz desses conceitos, o trabalho dessa pesquisadora busca: i) descrever as crenças que orientam a escrita acadêmica e, em especial, as crenças de produção desses textos; ii) discutir as estratégias típicas do manuseio da arquitetura textual comum ao discurso teórico-científico; assim como iii) explorar as estratégias que revelam as ações do aluno para mobilizar saberes sobre a escrita, os gêneros textuais e/ou outros saberes (linguísticos, sociais, históricos, cognitivos, discursivos, etc.). Metodologicamente, as crenças e estratégias são identificadas a partir da técnica do grupo focal e por meio da coleta de textos produzidos por alunos do curso de Letras de uma universidade pública da Paraíba, Brasil.

A autora assegura que esses dados revelam a posse dos alunos de um tipo de conhecimento metacognitivo sobre o processo de produção textual, sobre o contexto de produção e sobre o leitor potencial desse texto, embora

demonstrem mobilizar poucas estratégias, principalmente de natureza linguístico-textual, para monitorar a escrita e a revisão do texto. A autora enfatiza que a pesquisa ressalta a necessidade de a produção desses textos ocorrer de modo mais explícito e frequente na rotina acadêmica, para que os alunos adquiram estratégias mais eficientes de escrita, estabeleçam relações entre gênero e texto, entre os modos de dizer e fazer acadêmicos. Também reforça que é preciso que as atividades sejam mais regulares e que deem sistematicidade às estratégias de revisão gramatical, textual e discursiva. Essas atividades devem favorecer, enfim, a inserção dos alunos em um contexto de letramento acadêmico e o confronto entre velhas e novas crenças.

A outra tese é a de Pereira, C. (2012) que enfatiza a produção dos gêneros elaborados nesse âmbito, especialmente os que se configuram como trabalho de conclusão de curso, como monografia, dissertação e tese como uma das preocupações mais recorrentes de professores no Ensino Superior na atualidade. Partindo dessa perspectiva, e com vista a compreender os processos discursivos envolvidos na produção do gênero monografia no âmbito universitário, a autora analisa discursos de professores e de alunos sobre o processo de produção da monografia no Curso de Letras, considerando a orientação, a escritura e as especificidades desse gênero. Baseada nos estudos bakhtinianos em interface com a Linguística da Enunciação, com os fundamentos da Análise Textual dos Discursos e, por fim, com os estudos sobre a produção textual no ensino superior, a pesquisa pauta-se em uma abordagem qualitativa, com base em procedimentos etnográficos de geração de dados, a saber: a realização de observações *in loco*, assim como a aplicação de questionários com perguntas abertas para 10 (dez) alunos e 06 (seis) professores do Curso de Letras.

Segundo Pereira, C. (2012), a análise dos discursos dos sujeitos selecionados revela que: (i) a produção e a orientação da monografia são formas de ação pela linguagem que precisam ter em conta, quando de sua execução, a liberdade de escolha do aluno como princípio da produção da monografia, bem como o maior envolvimento de orientador-orientando com vista a melhorar a qualidade da produção, entre outros; (ii) há a necessidade de uma articulação entre o projeto de pesquisa e a monografia, considerando-se o trabalho de orientação, que deve partir no nascimento do projeto de

pesquisa; (iii) são muitos os papéis atribuídos em discursos de professores e alunos para as funções de orientador e de orientando, de maneira que ambos veem atribuições comuns tanto nos discursos de alunos quanto nos discursos dos professores; (iv) os discursos de professores e alunos indicam ainda assumirem, em alguns casos, a responsabilidade enunciativa pelo conteúdo das proposições-enunciados, bem como mostram que as vozes dos manuais de metodologia e das normas institucionais estão intrinsecamente subjacentes ao processo de produção da monografia.

Na UEPB, desde 2007, quando iniciamos nossa pesquisa, começamos a discutir em eventos nacionais e internacionais, como também em periódico, sobre os gêneros acadêmicos e sobre a nossa experiência (SANTOS, 2009, 2010a, 2010b, 2011a, 2012; SANTOS; MENDONÇA, 2008; SANTOS; ALMEIDA, 2009, 2010, 2013a). Esses trabalhos, voltados à esfera acadêmica, relatam sobre o espaço escolar criativo, a experiência desenvolvida na UEPB, análise do gênero diário, expõe sobre a vivência com seminário e sobre o projeto SESA, objeto desta pesquisa. Não faremos uma descrição desses trabalhos, uma vez que já são contemplados ao longo da tese.

Merece enfatizar apenas o trabalho sobre o gênero diário dialogado, em que objetivamos analisar a voz dos alunos quanto à prática pedagógica do ensino de língua vernácula. Trata-se de uma pesquisa-ação realizada com duas turmas de alunos matriculados no 1.º período do curso de Arquivologia da UEPB cujos diários foram elaborados a partir das aulas de Oficina de Texto. Revisa o conceito da transposição didática e de recontextualização; as condições de produção do texto são baseadas no Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), como discutido por Bronckart (1999, 2006, 2008).

Como resultado, de um modo geral a respeito da prática docente, as vozes dos discentes sinalizam que as reflexões para um processo teórico-metodológico precisam ser debruçadas sobre o sentido do humano, em relação com o outro, com o mundo, com o transcendente. Uma elaboração que, ao mesmo tempo, possibilite a incorporação dos valores concernentes ao humano e que conduza os indivíduos a se desenvolverem de maneira autônoma e autêntica, o que nos leva a afirmar que o gênero diário é um caminho para se pensar nesse agir linguístico.

As vozes discentes sobre a prática pedagógica permitem enfatizar que o educador é apenas mais um componente na vivência do educando. Ele se distingue dos demais pela presença significativa da vontade que orienta a sua ação de participar nesse processo e de representar nos mundos discursivos, para o que está se tornando homem, por meio da consciência, uma determinada escolha do ser, uma escolha do “certo” daquilo que deve ser (SANTOS, 2013a), capaz de estabelecer uma relação²⁸ que não se constitui por um ato impositivo, por um decreto, mas que requer abertura e tem como única via a confiança. É a confiança que suplanta a resistência contra o estar sendo formado e possibilita que o educando aceite o educador como pessoa.

Em nosso entendimento, o conceito de transposição didática recebe uma nova interpretação. A legitimação de um saber não depende, em nossa opinião, apenas do reconhecimento epistemológico, como sinaliza Chevallard, nem apenas da ordem social, como sinaliza Bernstein, mas da ordem discursiva, ou seja, a legitimidade e a autorização do discurso que são controladas por um poder constitutivo e hegemônico dos discursos. Isso implica admitir que a legitimidade do discurso não depende apenas de uma ordem científica, mas de ordens políticas, dos sistemas que regem as instituições, e, para isso, entram em negociação fatores sociais, culturais, políticos e ideológicos. Assim, esse processo não se limita à codificação e transmissão de conteúdos, avança em direção a um conjunto de ações de seus agentes e possibilita a mobilização e integração em uma situação de aprendizagem tacitamente aceita entre seus interlocutores. (SANTOS, 2009).

Talvez a transposição didática seja a mais nobre e complexa tarefa do professor. Para fazer a transposição didática, é preciso levar em conta os objetivos e os valores educativos da escola; a idade e a situação sociocultural dos alunos; os recursos disponíveis para ensinar, aprender e avaliar; as expectativas da família e da comunidade; as demandas da sociedade – aí incluídos o exercício da cidadania e o mundo do trabalho; o universo cognitivo e afetivo dos alunos; e os desafios que eles enfrentam para se desenvolver. Nesse sentido, a escrita de diários dialogados parece ser um espaço em que

²⁸ Neste parágrafo, os conceitos de relação e confiança são baseados em Buber (1982).

essas vozes podem ressoar, pois possibilita o sujeito emergir como alguém que é (re)instituído por meio das várias práticas discursivas das quais participa e busca expressar reações e emoções, as quais emitem avaliar diversos textos, relacionando o que é dito a alguma experiência pessoal.

Concluindo essa seção, podemos sintetizar que a pesquisa no Brasil caminha em várias universidades e com perspectivas diferenciadas. Há influência dos estudos norte-americanos e europeus. As práticas de leitura e de escrita em muitas universidades são representações isoladas de professores de prática de linguagem ou de pequenos grupos, em muitos casos, são aplicadas nos cursos de Letras, Psicologia e/ou Educação.

Infelizmente, na maioria dessas universidades, não há uma política institucional para se tratar a questão de letramento na acadêmica de forma mais efetiva e eficaz. Como resultado desse levantamento de perspectivas e estudos de ensino de gêneros acadêmicos, na seção seguinte, podemos sintetizar todo esse percurso em uma única palavra: fronteiras.

2.3 EM FRONTEIRAS: O ESTADO DA ARTE

Neste capítulo, fizemos um levantamento dos principais estudos e perspectivas sobre gêneros acadêmicos traçando o nosso caminho por divisões geográficas. Percebemos que há uma diversidade de iniciativas e podemos detectar abordagens e práticas de leitura e escrita no ensino superior. Não há como negar a influência europeia dos estudos das várias vertentes de letramento e de perspectivas retóricas e dos centros de composição de texto dos EUA para o ensino e pesquisa. Podemos afirmar que há uma diversidade de trabalhos e tentativas de responder a uma questão frequente em todos os países: a dificuldade dos alunos com o gênero acadêmico. Isso justifica a investigação de vários gêneros tanto na graduação como na pós-graduação.

É evidente que o movimento internacional sobre o ensino de escrita na academia surge com a internacionalização do ensino de inglês (britânico ou norte-americano) para fins acadêmicos e o acesso a recursos e modelos de ensino via internet, e pode-se acrescentar ainda, na Europa, que o Processo de

Bolonha tem sido um estímulo para a partilha de ideias estruturais de ensino pelas universidades como também o aumento de conferências internacionais que debatem sobre muitos aspectos de literacia.

Listamos algumas iniciativas para termos uma visão geral do percurso realizado:

Tabela 3 – Iniciativas/Tendências no ensino de gêneros acadêmicos.

INICIATIVAS/TENDÊNCIAS		FRONTEIRAS GEOGRÁFICAS			
		Europa	USA	América Latina	Brasil
1	Acompanhamento face a face	X	X		
2	Tutoria <i>on-line</i>	X	X		
3	Workshops extracurriculares	X	X	X	X
4	Cursos obrigatórios de escrita	X	X		
5	Palestras e Oficinas	X	X	X	X
6	Suporte à língua estrangeira	X	X	X	
7	Suporte ao e-learning	X	X		
8	Centros de Escritas (Línguas)	X	X	X	X
9	Projeto interdisciplinar (linguagem e disciplinar)	X	X	X	X
10	Capacitação de supervisores (orientadores)	X			
11	Processo de produção de texto orientado	X	X	X	X
12	Colaboração e <i>feedback</i>	X	X		
13	Associação de habilidades interpessoais (confiança)	X	X		X
14	Projetos destinados à pós-graduação (mestrado e doutorado)	X	X	X	X
15	Projetos destinados à graduação	X	X	X	X
16	Gêneros acadêmicos orais e escritos (simultaneamente)	X	X	X	X
17	Atividade disciplina no currículo no 1.º ano de graduação	X	X	X	X
18	Produção de manuais didáticos e/ou proposta de ensino	X	X	X	X
19	Iniciativas com <i>software</i> (e-portfólio ou outro gênero digital)	X	X		
20	Políticas para Programas Gerais Institucionais	X	X		
21	Compreensão de trabalhar com multi(literacias/letramento)	X	X	X	X
22	Ferramentas web 2.0 para Produção de Texto Acadêmico	X	X		

Fonte: Dados da pesquisa, 2013

A tendência dos EUA quanto aos cursos focados no primeiro ano de graduação é uma realidade nas quatro divisões estabelecidas no quadro; essa determinação nos parece justificável, pela necessidade de adaptação do aluno ao novo ambiente discursivo, como acontece em nossa realidade, embora acreditemos na ideia de um ensino contínuo de vários gêneros (orais e escritos) durante todo o curso. A extensa investigação nos EUA cria

paradigma, estimula outras nações a cogitarem sobre esse objeto, incentiva a reflexão sobre uma cultura que foi precursora: os cursos no 1.º ano do ensino superior. As iniciativas para ensinar os gêneros acadêmicos estão crescendo cada vez mais e há muitos trabalhos que sinalizam a necessidade de exercitar esses textos no início da carreira na universidade ou durante todo o processo do curso no ensino superior, ou apenas em um componente de linguagem.

Muitos programas também incluem alguns WAC na estrutura curricular para proporcionar continuidade, algumas instituições designam cursos de escrita intensiva e extensiva, outras universidades abrem cursos em uma disciplina paralelamente em que todos ou alguns alunos devem participar. Raramente, os departamentos organizam uma sequência de atividades escritas e suporte ao estudante que se estenda ao longo de seu currículo, no entanto já existem universidades que têm exigido que todo o departamento se envolva com tal sequência, cursos ministrados por profissionais em várias disciplinas com temas para escrever retirados de suas disciplinas.

Embora existam trabalhos que focalizem a concepção de múltiplos letramentos, as experiências dos EUA desenvolvidas por Fisher *et al.*, Russell, Barzeman, no conjunto de sua obra, fortalecem a reflexão sobre a dicotomia físico/virtual para se pensar a importância do espaço na configuração de uma sociedade, evitando a ideia pessimista das análises que apontam para a aniquilação do espaço físico em função de uma virtualização da experiência e, como afirma Bakhtin, sem dissociar do tempo. A experiência dos EUA que se respalda no conceito de *timescapes*, de cronotopo instiga a reflexão sobre uma cultura movida pela tecnologia e seus desdobramentos sociais, sobre as hibridações nas manifestações culturais, leva-nos a compreender que, é na geração de espaços instantâneos, que surgem as tensões e complexidades das relações espaço-temporais contemporâneos.

Sobre a falta de uma política institucional das universidades, cabe dizer que é um ponto comum em muitas universidades. Embora muitos investigadores utilizem a combinação de métodos quantitativos e qualitativos, modelos de pesquisa observacional, participativa e interpretativa, em muitos casos apontem sugestões para resolver a questão, em poucas instituições, os resultados levaram à mudança de política educacional para toda a

universidade, mas já estimulam a rever os conhecimentos discursivos de cada campo nos programas específicos.

A compreensão de uma interação entre as disciplinas é perceptível em várias iniciativas e nos parece que, podemos considerar de uma tendência inovadora. Nesse sentido, é preciso considerar as conexões entre escrita e conhecimento em uma disciplina, bem como o papel epistemológico do último porque "a escrita e o objeto da escrita não podem ser separados, e a aprendizagem da escrita disciplinar terá de ser feita em ligação com o ensino da disciplina em si." (DONAHUE, 2010, p. 57). Também em muitos trabalhos há a concepção de que a produção e a compreensão de textos não é responsabilidade apenas do professor de linguagem, mas a ampliação dessas habilidades está relacionada ao desenvolvimento do pensamento e, conseqüentemente, com toda a aprendizagem nas várias disciplinas. A colaboração entre especialistas linguistas e especialistas disciplinares pode levar à pesquisa e publicação sobre gêneros acadêmicos e abordagens pedagógicas para apoiar estudantes/escritores, o que pode beneficiar a comunidade acadêmica. (SAMUELS; DEANE, 2008; DEANE; GANOBOSIK-WILLIAMS, 2012; POLLET, 2012; SANTOS, 2010a, 2011a, 2012; SANTOS; MENDONÇA, 2008).

As reflexões sobre o nivelamento e o formato de alguns centros de línguas foram citados e criticados em vários trabalhos pela maneira estruturalista e mecânica de se pensar a linguagem. O fato de muitas universidades terem Centro de Línguas não significa que o trabalho tenha uma adequação para o ensino de gênero, muitos funcionam meramente por determinação política, como forma de extensão e não há continuidade em suas práticas.

Parecem-nos inovadoras algumas tendências de trazer para o Ensino Superior questionamentos e conceitos que durante muito tempo fizeram parte de estudos na educação Básica como as habilidades interpessoais ao tentar desmistificar o conhecimento teórico e promover a apropriação de confiança, de conhecimento pelo sujeito, como também o combate à insegurança enorme no processo de escrita no início da graduação na universidade, incentivo à criatividade e levar o alunado a participar do processo de escrita para se chegar ao conhecimento. (BOCH; FRIER, 2012; BRÄUER; GIRGENSOHN,

2012; MCCONLOGUE; MITCHELL; PEAKE, 2012; SANTOS, 2009, 2010a, 2010b, 2011a, 2012; SANTOS; MENDONÇA, 2008; SANTOS; ALMEIDA, 2010, 2013a).

Acreditamos que a tendência pouco desenvolvida em quase todas as universidades pesquisadas é de cursos para supervisão/orientação de trabalhos, como o que acontece na Dinamarca e vários países da Europa, narrado por Rienecker e Stray Jørgensen (2012). O *Academic Writing Centre* desenvolve várias ações: o ensino da supervisão, *feedback* aos alunos, avaliações e ensino de escrita, bem como ensino de habilidades gerais. Argumentam ainda que novos supervisores precisam estar preparados para ajudar seus candidatos a planejar, avaliar e rever sua pesquisa e sua tese, estar preparado para dar *feedback* formativo sobre rascunhos do PhD, para sentar-se em comissões de avaliação, e para a escrita de avaliações de PhD, que são úteis para o candidato, para a universidade, e para os futuros empregadores. É olhar para o objeto de estudo invertendo o processo. O foco deixa de ser, em primeira instância, capacitar o aluno e passa a ser munir o professor-orientador de competências necessárias para exercer tal função. Essa inversão não exclui o aluno, mas busca observar as dificuldades para se trabalhar com o objeto tese em um processo de cooperação entre quem orienta e quem é orientado. Simpatizamos com essa proposta porque em nossa caminhada acadêmica o que mais se escuta dos candidatos a doutorado é a falta de uma orientação efetiva.

Pelas iniciativas contempladas na Europa e no USA, fica evidente a influência exercida nos demais países quanto às abordagens teóricas:

Tabela 4 – As abordagens teóricas nas pesquisas sobre gênero acadêmico em fronteiras.

ABORDAGENS TEÓRICAS NAS PESQUISAS SOBRE GÊNEROS ACADÊMICOS		Fronteiras Geográficas			
		Europa	USA	América Latina	Brasil
1	A escola britânica de ESP, formada por autores como Swales (1990) e Bhatia (1993)	X	X		X
2	A Escola Americana da nova retórica ou sócio-retórica, representada por Bazerman (1988) e Miller (1984), Russel (2012)	X	X		X
3	A Escola Sistemático-Funcional de Sydney, representada por Halliday e Hasan (1989) e Martin (1993)	X		X	
4	A escola suíça, representada por autores como Jean-Paul Bronckart, Bernard Schneuwly e Joachin Dolz (1999, 2006, 2008)	X			X
5	A escola de Novos estudos de letramento (literacia) abordados por Street (1984, 1996, 2001), Lea e Street (1998, 1999, 2006)	X	X	X	X
6	Outras concepções de Literacias, como de ensino Abordada Carlino (2003, 2004, 2005, 2012), Castelló <i>et al.</i> (2011b), Castelló (2012)	X		X	

Fonte: Dados da pesquisa, 2013

Os aportes teóricos são variados, as metodologias são múltiplas, mas um aspecto merece atenção, a influência dos estudos de composição do EUA no cenário europeu e o cruzamento dessas tradições por grande parte do mundo. Vale ressaltar que, no contexto acadêmico, as atividades de leitura e de escrita determinam quais as capacidades e as competências necessárias precisam ser reveladas, bem como se define o que significa literacia (letramento). Se literacia pode ser definida tal como um conjunto de competências ou capacidades a ela associada, estas estão permanentemente em processo de mudança, pois dependem dos contextos e de quais perspectivas diferentes de mundo são enraizadas. Assim, o termo literacia acadêmica é tão abrangente e possui muitos significados que dependem das práticas de professores e alunos.

Muitos desses pesquisadores já testaram modelos sugeridos por essas abordagens, fazendo adaptações para outros gêneros acadêmicos, embora reconheçam que há movimentos retóricos que parecem estar comprovadamente nos textos. Parece-nos inevitável fazer alterações, já que em cada contexto somam-se valores, expectativas, convencões e crenças próprias de cada esfera/comunidade discursiva.

As fronteiras são muitas para olhar o objeto, sintetizamos as investigações em cinco grandes categorias:

1. Trabalhos que têm como objeto de estudo a análise do discurso disciplinar e os gêneros acadêmicos associados a essas disciplinas.
2. Trabalhos que focalizam o uso da escrita em uma língua estrangeira com fins acadêmicos, principalmente o inglês, com ênfase nas diferenças linguísticas.
3. Trabalhos que visam o ensino da escrita acadêmica que contribuem para o desenvolvimento de práticas educativas de ensino de um determinado gênero discursivo e que analisam a importância desse instrumento de aprendizagem na formação do estudante.
4. Trabalhos que enfatizam a prática de leitura e escrita como procedimento para nivelamento para suprir deficiências e para se inserir na esfera do ensino superior.
5. Trabalhos que vislumbram o ensino da supervisão, *feedback* aos alunos, avaliações e ensino de escrita, bem como ensino de habilidades gerais.

Diante das fronteiras teóricas e metodológicas, observamos que a análise dialógica do discurso (ADD), em uma perspectiva bakhtiniana, aparece em vários trabalhos para a concepção de linguagem e gêneros discursivos. No entanto, apenas o trabalho de Fisher *et al.* (2012) utiliza um conceito das diretrizes bakhtinianas como elemento norteador de toda a proposta. Essa constatação ratifica a importância desta tese para a área teórica e para a investigação do objeto: ensino de gêneros acadêmicos. A nossa proposta de ensino é uma contribuição para ADD, como trabalho que investiga na esfera do ensino superior e que apresenta em suas diretrizes as concepções de Bakhtin e do Círculo para o entendimento do ensino de gêneros acadêmicos. Isso não significa que o olhar para o objeto deva ser restrito aos estudos russos, mas uni-los a outros conceitos interdisciplinarmente.

Concluindo este capítulo, retomamos a tradução da metáfora de Morin (1986) na Tapeçaria de Miró, da Fundação Joan Miró, Barcelona. O autor faz

um convite para que imaginemos uma tapeçaria contemporânea. Ela comporta fios de linho, seda, algodão, lã, de cores variadas. Para conhecê-la, seria interessante conhecer as leis e princípios relativos a cada uma dessas espécies de fio. Contudo, a soma dos conhecimentos sobre cada tipo de fio que compõe a tapeçaria é insuficiente para conhecer essa nova realidade que é o tecido (ou seja, as qualidades e propriedades dessa tessitura). É também incapaz de nos auxiliar no conhecimento da sua forma e configuração.

Moran (1986) organiza a análise em três etapas:

- A primeira etapa da complexidade indica que conhecimentos simples não ajudam a conhecer as propriedades do conjunto. Trata-se de uma constatação banal que, no entanto, tem consequências não banais: a tapeçaria é mais do que a soma dos fios que a constituem. O todo é mais do que a soma de suas partes.
- A segunda etapa da complexidade revela que o fato de existir uma tapeçaria faz com que as qualidades desse ou daquele fio não possam, todas elas, expressar-se na plenitude, pois estão inibidas ou virtualizadas. Assim, o todo é menor do que a soma de suas partes.
- A terceira etapa da complexidade é a mais difícil de entender pela nossa estrutura mental.

Acreditamos que a metáfora nos auxilia a compreender o nosso objeto e considerar as fronteiras existentes nele, observar que o todo é ao mesmo tempo maior e menor do que a soma de suas partes. Parafraseando Morin (1986), tanto na tapeçaria, como no ensino de gêneros acadêmicos, os fios não estão dispostos ao acaso, são organizados em função da talagarça, isto é, de uma unidade sintética na qual cada parte contribui para o conjunto. Os gêneros acadêmicos, como a tapeçaria, são um fenômeno que pode ser percebido e conhecido, mas não pode ser explicado por nenhuma lei simples, é preciso um “caleidoscópio” de olhares para definir o objeto, o que faremos no próximo capítulo.

Figura 8 – Tapís de la Fundació.



Fonte: Fundação Joan Miró, Barcelona, 1979. Disponível em: <<http://fjm.fundaciomiro-bcn.org>>. Acesso em: 07/06/2013.

3 OS PRINCÍPIOS DIALÓGICOS DE LINGUAGEM DO PROJETO SESA: A CONSTRUÇÃO DE UMA CONCEPÇÃO POLÍTICO-CULTURAL DE SOCIEDADE

Para Bakhtin, importa menos a heteroglossia como tal e mais a dialogização das vozes sociais, isto é, o encontro sociocultural dessas vozes e a dinâmica que aí se estabelece: elas vão se apoiar mutuamente, se interiluminar, se contrapor parcial ou totalmente, se diluir em outras, se parodiar, se arremedar, polemizar velada ou explicitamente e assim por diante. Em outras palavras, “o verdadeiro ambiente de um enunciado” (p. 272) é o plurilinguismo dialogizado (são as fronteiras) em que as vozes sociais se entrecruzam continuamente de maneira multiforme, processo em que se vão também formando novas vozes sociais. Para caracterizar, então, aquilo que é uma das pedras angulares das teorizações do Círculo, isto é, a dinâmica inerente ao universo da criação ideológica, o jogo de forças que torna esse universo vivo e móvel, o Círculo de Bakhtin adotou a metáfora do diálogo.

(FARACO, 2009, p. 58)

A partir da concepção dialógica de linguagem inaugurada pelo Círculo de Bakhtin, as teorias linguísticas tomaram outros rumos e, nos últimos anos, a interação tornou-se um dos paradigmas de investigação linguística mais importantes. Ao abordar a língua em uma perspectiva social, em que o ser humano é visto como um ser concreto, produto de múltiplas influências e sujeito das transformações sociais, percebemos a linguagem como construção social, variando em função das relações sociais em que o sujeito está inserido.

No movimento de interação social, os sujeitos constituem os seus discursos por meio das palavras de outros sujeitos (e não da língua, isto é, já ideologizadas), as quais ganham significação no seu discurso interior e, ao mesmo tempo, geram as réplicas ao dizer do outro, que por sua vez vão mobilizar o discurso desse outro, e assim por diante. A noção de interação verbal via discurso é gerada pelo efeito de sentidos originado pela junção de sequência verbal, situação de produção, contexto histórico social e papéis sociais desempenhados pelos interlocutores. Ou seja, além dos aspectos

linguísticos as condições de produção do discurso são definitivas para compô-lo; e isso não se aplica somente à interação verbal face a face, mas adentra o discurso romanesco. Nesse sentido, para Bakhtin/Volochínov ([1929] 2009), a comunicação é concebida como um processo interativo, muito mais amplo do que a mera transmissão de informações, já que a linguagem é interação social. O sujeito, ao falar ou escrever, deixa em seu texto marcas profundas de sua sociedade, seu núcleo familiar, suas experiências, além de pressuposições sobre o que o interlocutor gostaria ou não de ouvir ou ler, tendo em vista também seu contexto social.

Nas seções que seguem, não temos a intenção de tentar esgotar os vários conceitos com os quais a vertente Análise Dialógica do Discurso (ADD) pode contribuir, mas optamos por refletir sobre aspectos da teoria que fundamentam a nossa proposta de ensino; do mesmo modo, não entraremos na polêmica estabelecida sobre a autoria²⁹ das obras do Círculo, uma vez que, para nós, a questão já está resolvida e pouco importa se é atribuída a Bakhtin, a Volochínov ou a Medvedev. Interessa-nos, nesse processo, reconhecer que as ideias são atuais e pertinentes, o interessante é ressignificar o que já foi dito, ir além do já-dito e mostrar o caráter heurístico das propostas desses autores.

O objetivo aqui é traçar os princípios norteadores da concepção dialógica de linguagem da nossa proposta pedagógica. Nossas perspectivas para a construção de um marco doutrinal respaldam-se à luz das reflexões do Círculo Bakhtiniano, embora tenhamos buscado inspiração em outros autores que contribuem para elucidar o nosso objeto de estudo. Ao lançarmos uma proposta de ensino, tomamos como base o Marco Referencial (dimensão política e ideológica) para se fazer um Planejamento Participativo proposto por Gandin (2001, p. 91-92) que é dividido em três partes: “a compreender a realidade global na qual se insere a instituição planejada (marco situacional); – propor um projeto político-social de ser humano e de sociedade (marco doutrinal); – firmar um processo técnico ideal para contribuir com a construção deste ser humano e desta sociedade (marco operativo)”. Desse modo, o 3.º e o 4.º capítulos deste trabalho apresentam os princípios norteadores para

²⁹ A respeito dessa questão da autoria ver o texto de Faraco (2009), Cunha (2011), Almeida (2011).

construção de homem e sociedade (marco doutrinal), o 5.º e o 6.º apresentam e analisam a realidade investigada e o último capítulo aponta os caminhos didáticos (marco operativo).

Dividimos este capítulo em seis seções que delineiam as diretrizes bakhtinianas para o método sociológico em Ciências Humanas: 1. Método ou diretrizes para as Ciências Humanas?; 2. A concepção dialógica de linguagem: fundamentos para o ensino de gêneros acadêmicos; 3. A concepção de gêneros discursivos; 4. Os gêneros como manifestação de cultura; 5. A palavra de outrem: as fronteiras do fenômeno social da interação verbal; 6. Em fronteira: as bases do pensamento do Círculo de Bakhtin no projeto SESA.

3.1 MÉTODO OU DIRETRIZES PARA AS CIÊNCIAS HUMANAS?

De acordo com Bakhtin (1981, p. 109), o gênero discursivo “vive do presente, mas sempre recorda o seu passado, o seu começo. É o representante da memória criativa no processo de desenvolvimento literário”. Dessa forma, para entender melhor o nosso objeto de estudo, nesta seção, buscaremos refletir sobre as Ciências Humanas para que possamos discorrer sobre a escrita nessa esfera. Embora Bakhtin (2010) apresente apenas a metodologia para Ciências Humanas³⁰, consideramos essa área também como Social, por reconhecer que é uma via de mão dupla, dialética entre o humano e

³⁰ De acordo com a CAPES, a classificação original das Áreas do Conhecimento apresentou uma hierarquização em quatro níveis, que vão do mais geral aos mais específicos, abrangendo 08 grandes áreas, 76 áreas e 340 subáreas do conhecimento. Em 23 de janeiro de 2008 através da Portaria n.º 9, no âmbito da CAPES, após a decisão do Conselho Superior em sua 44.ª reunião, de 5 de dezembro de 2007, foi alterada a configuração original da Tabela, criando a Grande Área Multidisciplinar e, dentro dela as áreas Interdisciplinar, Ensino de Ciências e Matemática, Materiais e Biotecnologia. Além disso, criou dentro da área Interdisciplinar, as subáreas Meio-Ambiente e Agrárias; Engenharia/Tecnologia/Gestão; Saúde e Biológicas; e Sociais e Humanidades. Essa decisão foi justificada pela necessidade operacional de atender a necessidade de organização do processo de avaliação e fomento realizado pela CAPES, uma vez que é a partir da configuração da Tabela de Áreas de Conhecimento que são organizadas as Áreas de Avaliação. Sendo assim, a Arquivologia estaria em uma subárea da Ciência da Informação na avaliação de uma grande área das Ciências Sociais Aplicadas, a Educação pertence à grande área das Ciências Humanas e a Linguística diz respeito à grande área Linguística, Letras e Artes; em nosso entendimento, todas essas são Humanas e Sociais e sempre que nos referirmos às Ciências Humanas neste trabalho, estamos também situados nas Ciências Sociais Aplicadas.

o social, em que uma depende da outra para ser investigada, pois não há objeto científico que não seja mediatizado por texto; além disso, por entender que nosso objeto de estudo transita entre a Linguística, a Educação e a Arquivologia.

Bakhtin se via como um pensador e não como um cientista, preso à positividade e à modelização formal, mas se colocava fora de uma racionalidade propriamente científica e desenvolvia um pensamento mais livre transcendendo as fronteiras de disciplinas e metodologias estabelecidas. Para ele, o mundo não é um objeto calculável com um modelo instrumentalizante de uma análise científica. Até o fim de sua vida, deixou muito clara a sua recusa às correntes do pensamento do objetivismo abstrato e subjetivismo individualista e a abertura à discussão das ciências humanas como fundamentalmente hermenêuticas.

Faraco (2009) adverte sobre as diversas procuras dos textos de Bakhtin (e do Círculo) como um método científico, vários pesquisadores se aproximam deles na expectativa de encontrar um conjunto de procedimentos para a análise literária e para a análise linguística e aponta que, em busca de uma cientificidade, transformam categorias filosóficas em categorias científicas, em categorias de método, em especial a polifonia, o diálogo, a carnavalização. Mesmo os trabalhos de “Voloshinov e Medvedev, comprometidos com o pressuposto de cientificidade do pensamento marxista, dificilmente podem ser lidos como contendo recortes de ‘objetos calculáveis’ e formalizações de proposições de método” (p. 39).

Os textos do Círculo de Bakhtin, em nenhum momento, apresentam uma formalização de método científico, mas sim diretrizes para conhecermos melhor o objeto estudado³¹; e também o fazer científico nas ciências humanas materializado por gestos interpretativos, por contínua atribuição de sentidos. Em seu texto “Metodologia das ciências humanas”, parece que o pensamento desse filósofo sobre ciências humanas foi inspirado na leitura dos textos do alemão Dilthey (1833-1911), que recusava a concepção positivista que pretendia reduzir as ciências humanas e sociais às ciências naturais, no entanto Bakhtin critica o psicologismo inerente ao raciocínio de Dilthey ao

³¹ Ver a 3.^a parte do texto de Marxismo e Filosofia da Linguagem e o 5.^o capítulo de Problemas da poética de Dostoiévski, como também exposto no 1.^o capítulo deste trabalho.

mostrar como ele constituía um sistema em que o psiquismo tem primazia sobre o universo da cultura, desconsiderando a dimensão social. Para Bakhtin (2010, p. 395), a consciência individual é construída pela interação verbal e o universo da cultura tem primazia sobre o psiquismo. O objeto das ciências humanas é o “ser expressivo e falante”, ou seja, o objeto da pesquisa é objeto falado, é o próprio texto fazendo um duplo movimento: como resposta ao já dito e também sob o condicionamento da resposta ainda não dita, mas solicitada e prevista, assim o objeto também é falante a explicar e compreender.

Bakhtin diferencia o que ele vê entre as ciências com relação ao objeto. Nas ciências naturais, uma relação monológica porque o objeto é mudo; nas ciências humanas³² (ciências do espírito), uma relação dialógica porque o objeto é um texto. Nas ciências naturais, o sujeito contempla e fala sobre uma coisa muda; nas ciências humanas, há pelo menos dois sujeitos sociais e historicamente localizados, o que analisa e o analisado. Desse modo, no dizer desse filósofo, as ciências humanas se debruçam sobre a significação e trabalham com a compreensão e não apenas com a explicação. (cf. BAKHTIN, 2010a; AMORIM, 2004, 2006; FARACO, 2009). “A compreensão como visão de sentido, não uma visão fenomênica e sim uma visão do sentido vivo da vivência na expressão, uma visão do fenômeno internamente compreendido, por assim dizer, autocompreendido” (BAKHTIN, 2010a, p. 396).

Nesse conjunto de diferenciações entre ciências naturais e humanas, o que nos importa entender sobre o dizer de Bakhtin sobre ciências humanas é a capacidade de não fundir em um só os dois sujeitos (o pesquisador e o pesquisado), não refrear a alteridade daquilo que é outro sem transformar em qualquer coisa que é para si. “Compreender³³ não deve excluir a possibilidade de uma modificação de seu próprio ponto de vista. O ato de compreensão supõe um combate onde o que está em jogo reside numa modificação e num enriquecimento recíprocos” (BAKHTIN, 2010a, p. 249). Dessa maneira, não existe sentido anterior ou último; segundo esse filósofo, há progressão

³² Amorim (2004) adverte que o fato de ter o homem como objeto não define as ciências humanas. Essa concepção perde a validade nas abordagens que supõem uma continuidade entre natureza e cultura. O que não impede que o homem seja estudado por abordagens cognitivistas ou etológicas, visões opostas de Bakhtin em que o estudo do homem é não natural e o acesso da cultura é descontínuo.

³³ Bakhtin usa compreender e interpretar como equivalentes.

dialógica que parte do texto e daquilo que existe nos contextos passados a chegar à frente, o começo de um contexto futuro, assim um contexto inacabado sem limitação para o contexto dialógico de um texto. “Isto confere às ciências humanas um caráter provisório e plural que deverá se defrontar com o imperativo da explicação e da formulação de leis tendendo ao universal” (AMORIM, 2004, p. 193).

A respeito desse aspecto, Amorim (2004) discute com ênfase essa concepção bahktiniana das ciências humanas como espaço de tensão dialógica, afirma que um texto só pode se dizer através de um outro e a cada vez que é lido um novo sentido é declarado e acresce ao dizer de Bakhtin:

A reinterpretação e a releitura são a marca dessas ciências. Este é, aliás, o destino de toda grande obra nesse campo e nisso consiste a maior parte da atividade do pesquisador em ciências humanas: reler e reescrever. Ou se relê textos teóricos, ou se reinterpreta textos recolhidos em campo. Basta ver os diferentes resultados interpretativos que têm por objeto uma mesma cultura. (AMORIM, 2004, p. 194).

Se pensarmos a aprendizagem dos gêneros acadêmicos com relação ao uso informal de algumas expressões, por exemplo, o suposto erro poderia ter várias significações, vários sentidos. Em uma pesquisa chomskiana, a competência das estruturas seria estudada e generalizada, em um contexto sociolinguístico, seria observado o uso de uma variação linguística e o preconceito estabelecido entre as esferas de uso, em uma interpretação sociológica, poderia ser interpretada como uma resistência cultural às normas cultas. Assim, se mudarmos o olhar teórico, poderíamos ter outras interpretações, como disse Saussure (1975), o ponto de vista é que define o objeto. É justamente isso que Bakhtin discute: a bipolaridade entre a explicação e a interpretação, entre o conceito e o sentido, o reproduzível e o irreproduzível, o lógico e o dialógico (cf. BAKHTIN, 1981; AMORIM, 2004).³⁴

³⁴ Amorim (2004) apresenta essa questão a respeito desses pares de oposição e dos pares sobre teoria do signo contidos em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. A autora levanta uma possibilidade que Bakhtin poderia ter formulado uma teoria dialética das ciências humanas e deixa a pergunta se não o fez por tempo ou por escolha.

Amorim (2004, p. 195-196) acresce a ideia de proximidade de um polo ou de outro, a tentativa de supressão de um ou de outro, o desafio de encontrar um equilíbrio entre os dois, na vasta heterogeneidade de textos. Polos opostos que não se excluem e se devem confrontar no interior de um mesmo trabalho. Nesse jogo de tensões, sustentar a diferença, a exotopia e a bivocalidade em um movimento que deve inscrever o outro em nosso universo de questões, mas sem reduzi-lo para que se possa sempre ouvir a sua voz, o que a autora define como “uma abordagem polifônica das ciências humanas.” (op. cit., p. 198). A alteridade do objeto torna-se interlocução e funda assim a especificidade do discurso das ciências humanas. Nesse sentido, a autora propõe uma dupla inversão.

Inversão dupla operada pelo texto de pesquisa em relação à situação enunciativa de campo: o outro ao qual o texto se dirige é um *e/e* e o outro de que fala é um *tu*. Se a voz do objeto é real posto que fala no texto, a enunciação que dispõe o objeto como *tu* e o destinatário como ele só existe como funcionamento textual. É preciso não confundir a composição enunciativa do texto com a enunciação real que se deu na situação de campo. Na enunciação real, o outro era o *tu* ao qual se dirigia o pesquisador e que tomava a palavra tornando-se um *eu*. No texto, o outro está necessariamente no lugar do objeto, logo do *e/e*. Que sua voz faça no texto o papel de um *tu* que interfere na palavra do autor obrigando-o a lhe responder, não restitui magicamente a copresença do outro. (AMORIM, op. cit., p. 198-199).

Desse modo, o leitor estará no lugar do *tu*, tomará a palavra e dará um sentido a ela com suas próprias palavras que é exterior e posterior ao texto. “A dupla inversão do texto de pesquisa em ciências humanas designa, pois, uma enunciação segunda e composicional.” (op. cit., p. 199). Do mesmo jeito, de acordo com a autora, o *eu*, ao aparecer no texto, é condição segunda, é reveladora a apresentação sob forma de um *nós* ou de *se*. Enquanto locutor (*nós* ou *se*), será marcado pela particularidade e parcialidade do ponto de vista e das questões que ele propõe. Embora a impressão seja de generalização para conceptualizar ou formular princípios de sistematização, é uma voz presente no texto. Falar como um *eu* no texto científico passa-se a ideia de uma cumplicidade muda e sem objeção ao vivido por alguém. Renunciar a pretensão de que o *se* produz um enunciado no qual ninguém fala é desprezar a concepção de inacabamento do texto.

Parece-nos ser esse um dos desafios para o ensino dos gêneros acadêmicos, como ser aceito em um universo culturalmente formado de normas e princípios, mas com a clareza do meu posicionamento diante dos vários outros, das relações estabelecidas entre o objeto, entre o sujeito e o objeto, entre os sujeitos que participam antes, durante e após o meu texto. Resumidamente, Amorim (op. cit., p. 202) apresenta duas proposições de esboço para uma abordagem polifônica das ciências humanas:

- A dupla inversão como dispositivo textual de base que dispõe os papéis enunciativos mínimos de um acontecimento cuja resultante é imprevisível;
- O carnaval como variante-limite da abordagem polifônica – sua impossibilidade no texto científico e sua função pré ou pós-teórica da desarrumação e renovação da pesquisa.

Assim, ela acrescenta que a análise é voltada para o objeto e não busca a subjetividade do pesquisador, e afirma dois princípios de trabalho (op. cit., p. 207): “1. A recusa de um subjetivismo relativista onde o objeto seria inteiramente reduzido ao modo como dele se fala; 2. A recusa da ilusão positivista ou do pressuposto fenomenológico de que é possível falar das coisas ‘tal com elas são’”.

O objeto das ciências humanas existe independente de mim, antes e depois de mim, ele é o próprio discurso, em suas variadas fases, seja de construção, de recolhimento ou de transmissão. A problematização dos contextos de interpretação, distantes ou não, fundamenta-se em uma renovação interminável dos sentidos em todos os contextos novos que podem ser investigados em dois tempos: “o pequeno tempo – a atualidade, o passado imediato e o futuro previsível – ou o grande tempo – o diálogo infinito e inacabável em que nenhum sentido morre” (BAKHTIN, 2010a, p. 409).

No dizer de Bakhtin, podemos pensar como responsabilidade do pesquisador a unidade entre teoria, ética e estética; um agir do sujeito consciente de sua responsabilidade de sujeito humano que responde à sociedade pelos seus atos, em uma “inter-relação entre o mítico (*mythos*) – que é coesivo, mas repetitivo –, o prático (*métis*) – que é vivo, mas contingente – e o teórico (*logos*), que é somativo, mas pode distanciar-se do aqui e agora” (SOBRAL, 2005, p. 118).

Sobral (op. cit., p. 118) adverte que o agir do sujeito, nos planos citados anteriormente, deve ter condições de impedir que:

- a. O *logos* (a razão, o discurso) ceda ao *mythos* (a repetição, o abstrato) e desdenhe a *métis* (o prático, o concreto);
- b. O *mythos* instaure o discurso único, indiscutível (anti-*logos*) e abstrato (anti-*métis*);
- c. A *métis* imponha a singularidade como único critério de valor e sufoque tanto a necessária generalização que o *logos* propicia em sua dialogicidade como a coesão que o *mythos* propicia, evitando a queda na luta de todos contra todos.

Enfim, ensinar os gêneros acadêmicos, em uma postura bakhtiniana, equivale a definir como percebemos essas relações entre os aspectos generalizáveis e os aspectos particulares do objeto estudado, entre as expectativas do pesquisador e a realidade do objeto em um plano ético. A escrita, nesse sentido, não é mecânica, é construção permanente de discursos sociais e históricos do ser no mundo do sujeito pesquisador que apresenta uma avaliação responsável de suas ações nas coerções de suas relações sociais.

Acreditamos que as diretrizes traçadas pelo Círculo bakhtiniano nos apresentam o caminho de se pensar não apenas as categorias filosóficas – já discutidas por vários autores –, mas, sobretudo, categorias de um método para ciências humanas, que podem representar uma maneira de ser visto o discurso de outrem com mais ética ao ser citado no texto ou objeto de pesquisa do investigador, uma compreensão das fronteiras da interação verbal.

Entender as ciências humanas/sociais à luz do pensamento do círculo bakhtiniano nos permite perceber que “a consciência individual se amplia na interação com os outros, na interação com uma realidade idealizada, mediada pela cultura: a participação em atividades no mundo medeia o individual e o social” (MOTTA-ROTH, 2006, p. 503). Assim, escrever só é importante na medida em que nos possibilita desempenhar determinados papéis em uma sociedade. Sob essa perspectiva, achar lugar para a escrita na vida do aluno não é suficiente, é preciso e requer muito mais, como veremos na próxima seção.

3.2 A CONCEPÇÃO DIALÓGICA DE LINGUAGEM: FUNDAMENTOS BÁSICOS PARA O ENSINO DE GÊNEROS ACADÊMICOS

Na seção anterior, fizemos algumas observações sobre as ciências humanas e sociais, sobre o cuidado ético do pesquisador em não emudecer o texto do pesquisado, do mesmo jeito em que o texto do pesquisado não pode fazer desaparecer o do pesquisador, mas deve restituir as condições de enunciação que lhe possibilitam vários sentidos.

Ao definir o nosso objeto de estudo (p. 23), entendemos a acuidade do conceito de linguagem na formação de um profissional da área de Arquivologia, uma vez que há uma preocupação dos indexadores em estabelecer relações entre a linguagem natural e as linguagens documentais. Essas linguagens representam o conteúdo dos documentos que são discutidos por alguns autores, a exemplo de Moreiro González (2004), que aborda um panorama da variedade e da evolução histórica dessas linguagens e recomenda que se observem as considerações de ordem linguística e as condições funcionais e ferramentas precisas, a serem utilizadas em contextos e necessidades determinados e determinantes.

A literatura sobre esse tema em Arquivologia é escassa, e as contribuições realizadas, geralmente, são sob a ótica da linguística textual e sobre a observância da importância do contexto. Um dos trabalhos que merece destaque é o de Fujita (2004) que apresenta a leitura como um processo que permite a análise de assunto de textos, causando influência no resultado da indexação. Segundo a autora, o estudo da leitura por meio da interação de suas variáveis – o texto, o leitor e o contexto – visa compreender as dificuldades de análise de assunto de textos e reunir subsídios para a elaboração de orientação à formação do indexador em leitura documentária que contribua para o aprimoramento da capacidade de leitura do indexador.

Alguns autores da área de Ciências da Informação já sinalizam uma discussão acerca da subjetividade e do contexto de cada processo de indexação, pois, para se ter um resultado de qualidade, depende-se de uma competência do sujeito para desenvolver a análise, ou seja, da fidelidade em exprimir o pensamento do autor e da avaliação pertinente do utilizador. Nesses termos, a reflexão sobre as linguagens combinatórias, ou sobre a rigidez das

normas aplicadas, a nosso ver, parece ser um foco restrito. Assim, se ganha espaço para investigação da singularidade de cada contexto e da formação desses sujeitos envolvidos nessa interação, por isso acreditamos que um passo significativo para a ampliação dessa discussão na Ciência da Informação é o raciocinar sobre o conceito de linguagem empregado nas situações de ordem específica da disciplina Arquivologia, e em nosso caso específico, para o ensino de gêneros acadêmicos nessa referida área.

A concepção dialógica de Bakhtin/Volochínov (1929/1981)³⁵ é sua contribuição maior para as mudanças que se desenvolvem, atualmente, nos diversos domínios de estudo da linguagem. Essa concepção amplia as reflexões sobre a língua para além da estrutura, focalizando o discurso no seu contexto sócio-histórico. Esses autores constroem uma nova forma de pensar a linguagem a partir da crítica às duas tendências vigentes nos anos vinte do século passado: a estilística clássica que se baseia no idealismo e o estruturalismo situado nos estudos do sistema abstrato. Essas teorias não davam conta do funcionamento da língua e surge a terceira tendência que considera a linguagem em uso e o sujeito inserido na história produzindo sentido nessa interação. Abordaremos os principais conceitos significativos para esta pesquisa.

Bakhtin/Volochínov (1929/1981) consideram limitada a teoria da expressão do *subjetivismo idealista*, que tomou o objeto de estudo como enunciação monológica isolada e exclui qualquer réplica ativa ou resposta, e mostram que o processo de compreensão exige sempre uma resposta ativa. O problema do ato passivo nada tem a ver com a atividade de linguagem, pois exclui a possibilidade de abertura que esta permite e limita a pluralidade de leituras que esse modo de ver oferece. O ato de compreender não se reduz à decodificação e alcança uma amplitude maior do que aquela que se fecha no interior da mente. Um ponto que podemos destacar da rejeição de Bahktin a essa tendência é que a expressão é tudo aquilo que, tendo se formado e determinado de alguma maneira no psiquismo do indivíduo, exterioriza-se objetivamente para outrem com a ajuda de algum código de signos exteriores,

³⁵ Neste texto, ao se referir a essa obra, não faremos alusão ao Círculo de Bakhtin, mas seguiremos a tradução brasileira na qual aparecem os nomes dos dois autores (Bakhtin e Volochínov).

ou seja, a expressão comporta, portanto, duas facetas: o conteúdo (interior) e sua objetivação exterior para outrem (ou também para si mesmo).

A outra crítica incide sobre a orientação do pensamento filosófico do *objetivismo abstrato* fundamentado no sistema linguístico estável e constituído por formas independentes da situação social. A ênfase está na linguística estruturalista, que valoriza mais o objeto do que o sujeito; enfatiza mais a forma do que o conteúdo e considera o significado no nível da língua. Essa visão de língua considera que o sentido está no texto e os sujeitos interpretam de forma sempre idêntica as mensagens que trocam.

Para ilustrar essas posições, temos de retomar os estudos linguísticos do século XX, iniciados por Saussure no século XIX, por buscar um método ou um estatuto científico para os estudos da linguagem. Para Saussure (2001, p. 17), “a língua é ao mesmo tempo, um produto social da faculdade de linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade aos indivíduos.” Já a linguagem, tomada em seus diferentes domínios, é ao mesmo tempo física, fisiológica e psíquica, pertencendo ao domínio individual e ao social. Desse modo, deriva-se uma divisão entre língua e fala em que esta é individual e, portanto, fica à margem dos estudos, junto a outros elementos constitutivos do ato comunicativo: o sujeito e os aspectos sócio-históricos do discurso. Essa teoria constituiu um avanço significativo para a época.

A distinção língua e linguagem foi mais um alvo das críticas, na qual Saussure observa que aquela ocupa uma posição privilegiada e de autonomia em relação à linguagem. A língua é vista por sua parte formal ou por suas regularidades, mesmo sendo parte da linguagem, não se confunde com ela. A língua é considerada como *norma de todas as outras manifestações da linguagem* (SAUSSURE, 2001, p. 16-17). Há outras contribuições desse autor para a linguística, que marcaram as reflexões positivistas de sua época: a tese da arbitrariedade do signo, aceitando o convencionalismo e rejeitando o naturalismo, e a da língua como um sistema de valores, que vincula a Linguística ao princípio semiológico. Esses são pontos essenciais da teoria que colocaram os estudos da linguagem enquanto ciência. Para Saussure (2001, p. 24), a língua é “sistema de signos que exprimem ideias, e é comparável, por

isso, à escrita, ao alfabeto dos surdos mudos, aos ritos simbólicos, às formas de polidez, aos sinais militares, etc. Ela é apenas o principal desses sistemas.”.

Ser caracterizada como fato social, presente nos membros de uma comunidade linguística, constituiu não só a base do estudo imanente da língua, mas também o paradigma que sustenta a Linguística da língua proposta por Saussure. A visão estrutural manteve-se até os anos 1970 e serviu de base para muitas outras pesquisas em diferentes áreas. No entanto, a partir dessa década, passou a ser foco das principais críticas, período em que várias abordagens foram se constituindo. Por exemplo, a Sociolinguística, a Linguística Textual, a Análise do Discurso, a Análise da Conversação e os estudos bakhtinianos foram traduzidos. (ALMEIDA; SANTOS, 2010; SANTOS; ALMEIDA, 2012).

Bakhtin/Volochínov (1929/1981, p. 124) defenderam que “a língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes”. Fatores históricos, sociais, situações e condições em que ocorrem a fala são incluídos nessa teoria sobre o funcionamento da linguagem. Os autores elaboram o primado do dialogismo na linguagem, que passa a ser vista como sócio-ideológica, cuja unidade fundamental é o diálogo. Dessa perspectiva, ninguém fala sozinho; quando falamos ou escrevemos é para alguém, em alguma circunstância social, assim, é que a palavra serve de ponte entre o locutor e o interlocutor no ato interativo.

Do ponto de vista bakhtiniano, a linguagem permeia toda a vida social e se atualiza na enunciação dialógica, cujo sentido é plurivalente e polissêmico no processo comunicativo entre indivíduos socialmente organizados. Além disso, Bakhtin/Volochínov (1929/1981, p. 123) postulam que:

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

A posição desses autores contra as tendências filosófico-linguísticas coloca em evidência, também, o comportamento dos interlocutores na interação. Na visão dialógica, o locutor constrói seu enunciado em função do

interlocutor, que tem um papel ativo, constitutivo na formulação dos enunciados. Visivelmente, é o outro (interlocutor) quem condiciona o que o locutor diz e, desse modo, ambos são colocados no mesmo plano. Dessa forma, Bakhtin/Volochínov (1929/1981) e Bakhtin (1992) criticaram os estudos centrados na oração e propuseram uma nova disciplina, cujo objeto de estudo seriam as relações dialógicas. Inserir o locutor e o receptor no funcionamento da linguagem é admitir que o processo de compreensão não se limita à identificação de forma linguística.

Uma contribuição importante para a reflexão dessa tendência está em afirmar que o processo de compreensão do signo e o da identificação do sinal não podem ser confundidos e são vistos de forma separada. Essa abordagem revela que o locutor utiliza a língua para suas necessidades enunciativas concretas, em um contexto também concreto. Para Bakhtin/Volochínov (1929/1981, p. 93), o essencial na tarefa de decodificação não consiste em reconhecer a forma utilizada, mas “compreendê-la num contexto preciso, compreender sua significação numa enunciação particular. Em suma, trata-se de perceber seu caráter de novidade e não somente sua conformidade à norma.”.

Nessa perspectiva, não é a forma linguística enquanto sinal estável que é essencial, mas o importante é sentido que essa forma obtém no contexto, o que permite a adequação do signo, sempre variável e flexível, conforme as condições de uma situação concreta dada.

Esses autores revelam que é no contexto preciso de uso que ocorre a mobilidade específica do signo e que este varia e se flexibiliza, para conferir à palavra uma forma particular de produzir sentido, do mesmo modo como ocorre no processo de compreensão. Esse fato mostra que, segundo Bakhtin/Volochínov (1929/1981, p. 94), o sentido precisa ser compreendido no processo em que é construído e se manifesta pela “apreensão da orientação que é conferida à palavra por seu contexto e uma situação precisos, uma orientação no sentido da evolução e não do imobilismo.” Na perspectiva da linguagem enquanto uso, ou seja, na prática viva da língua, a consciência linguística dos locutores não se ocupa com o sistema abstrato de formas linguísticas, afirmam Bakhtin/Volochínov (1929/1981, p. 95), mas “apenas com

a linguagem no sentido de conjunto dos contextos possíveis de uso de cada forma particular.” Desse ponto de vista, há necessidade de antes compreender a língua viva para depois analisá-la.

Na perspectiva dialógica de Bakhtin e o Círculo, o modo de compreender ou de produzir sentido exige discussão acerca da unicidade da forma linguística e da polissemia, que é inerente às línguas, o que significa dizer que a significação não se prende a uma forma tomada de modo isolado ou fora das determinações sociais. A unicidade coloca o objeto como único e idêntico a si mesmo, enquanto a polissemia permite visualizar os vários sentidos de uma palavra. Conforme Bakhtin/Volochínov (1929/1981, p. 106), “o sentido da palavra é totalmente determinado por seu contexto que não é fixo” nem é uma situação isolada, mas algo a se precisar. A palavra assume um sentido em cada contexto, fato que mostra o caráter polissêmico e plurivalente que ela comporta pela natureza dialógica da linguagem. Para esse autor, são tantas as significações quantos forem os contextos, que não estão prontos, mas sempre em situação de interação. Para Bakhtin/Volochínov (1929/1981, p. 41), “as palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios.”.

Nessa abordagem, toda enunciação só pode ser concebida como produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados, sendo a ela que devemos as mudanças semânticas. Bakhtin/Volochínov (1929/1981, p. 131-132) asseguram que “compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela, encontrar o seu lugar adequado no contexto correspondente.” A compreensão é sempre uma reação ao que o outro disse e provoca uma resposta. No processo de compreender, “locutor e receptor” (os interlocutores) introduzem o objeto a ser compreendido no contexto potencial da resposta. Todos esses valores se juntam no momento da produção do sentido que se realiza no processo de compreensão ativa e responsiva, *forma de diálogo* que leva à formulação de uma *contrapalavra*. A concepção de *compreensão responsiva* é fundamental para entendermos o funcionamento da linguagem. (ALMEIDA; SANTOS, 2010; SANTOS; ALMEIDA, 2010, 2012, 2013b).

Para se compreender o processo de produção de sentido, na visão de Bakhtin/Volochínov, é necessário considerar dois níveis de significação, na língua e no discurso, os quais se distinguem pelos conceitos de *tema* e *significação*. O *tema* é individual e não reiterável, é o sentido contextual determinado pelos elementos verbais e não verbais e a *significação*, é o sentido potencial ou possibilidade de significar, no sistema da língua ou a palavra no dicionário. No que diz respeito à língua, os elementos são reiteráveis e idênticos, sendo abstratos por não terem existência concreta isoladamente. Nesse fenômeno, Bakhtin/Volochínov ([1929] 1981) revelam que toda palavra usada na fala real possui não apenas tema e significação no sentido objetivo, de conteúdo, desses termos, mas também um acento de valor ou “apreciativo”. Esses conceitos são extremamente importantes para o ensino de gêneros acadêmicos que varia conforme a situação.

Para estudar os enunciados à luz dos estudos de Bakhtin (1992), faz-se necessário admitir que enunciado é constituído de duas partes: uma parte verbal e uma parte extraverbal. A parte extraverbal do enunciado é que determina o sentido da primeira parte (verbal): situação. Melhor dizendo, o espaço e o tempo do evento, o objeto ou o tema do enunciado, a posição dos interlocutores diante do fato. Toda interação verbal se realiza sob a forma de uma troca de enunciados, isto é, na dimensão de um diálogo. Os discursos mais íntimos são inteiramente dialógicos: são atravessados pelas avaliações de um ouvinte virtual, de um auditório potencial, mesmo se a representação de tal auditório não aparece de forma clara no espírito do locutor. Todo enunciado, além de sua orientação social, comporta um sentido, um conteúdo, porém, é de acordo com as circunstâncias, de acordo com o contexto, que esse enunciado terá um sentido, a cada vez, diferente. Assim, o pedir silêncio do professor, ou solicitar uma atividade de sala de aula, comporta sentidos diferentes, dependendo de seu contexto.

Para Bakhtin (1999, p. 21), a enunciação é uma prática social, inseparável das relações que mantêm os interlocutores, “o centro organizador de toda enunciação, de toda expressão, não é o interior, mas o exterior: está situado no meio social que envolve o indivíduo”. Ele acrescenta que não existe atividade mental sem expressão semiótica. Consequentemente, é preciso

eliminar de saída o princípio de uma distinção qualitativa entre o conteúdo interior e a expressão exterior, pois não é a atividade mental que organiza a expressão, mas, ao contrário, é a expressão que organiza a atividade mental, que a modela e determina sua orientação.

Segundo esse filósofo, o discurso humano é um fenômeno biface: todo enunciado exige a presença simultânea de um locutor e de um ouvinte. Toda expressão linguística é orientada em direção ao outro, em direção ao ouvinte, mesmo quando esse outro se encontra fisicamente ausente, ou mesmo que o enunciado seja emanado de um interlocutor único, como na exposição de um professor durante sua aula.

Desse modo, pensar em uma interação criativa, nos termos de Bakhtin, é levar em consideração, na comunicação verbal, a elaboração dos diferentes tipos de enunciados, correspondendo, cada um deles, a um diferente tipo de comunicação social. Entender que a verdadeira essência da linguagem é o evento social da interação verbal que se encontra concretizada em um ou vários enunciados. Bakhtin concebe, portanto, a linguagem primordialmente como interação e não como sistema (estrutura); como processo e não como produto, por isso, para o nosso trabalho, tão importante quanto à concepção de linguagem é o entendimento da concepção de autor e autoria.

No texto escrito entre 1920-1922, “Autor e a personagem” (2010), Bakhtin distingue o autor-pessoa (escritor) do autor-criador (a função estético-formal engendradora do texto). Esse último é entendido como uma posição estético-formal cuja função básica é materializar uma relação axiológica com o herói e o seu mundo. Essas posições nunca são totalmente homogêneas, mas são heterogêneas coordenadas. Depois, em 1924, Bakhtin amplia o intuito da posição axiológica do autor-criador, incluindo a forma composicional e o material às ideias do herói e seu mundo. Assim, o autor-criador dá forma ao conteúdo ao registrar os eventos da vida, recortando-os e reorganizando-os esteticamente.

Destacamos, aqui, uma atenção especial ao texto “Discurso na Vida e Discurso na Arte” (VOLOCHÍNOV/BAKHTIN, [1926]1976) que propicia uma discussão sobre a poética sociológica, sobre o método sociológico aplicado aos estudos literários. Embora a obra trate de reflexões sobre literatura,

compreendemo-na pertinente à análise de qualquer gênero discursivo, verbal ou não verbal (SANTOS; ALMEIDA, 2013b); assim consideramos o gênero acadêmico representante de uma obra com valor verbo-axiológico que estabelece, segundo Volochínov/Bakhtin ([1926]1976, p. 3), “uma forma especial de inter-relação entre criador³⁶ e contemplador fixada em uma obra de arte”. Para esses autores,

a comunicação artística deriva da base comum a ela e a outras formas sociais, mas, ao mesmo tempo, ela retém, como todas as outras formas, sua própria singularidade; ela é um tipo especial de comunicação, possuindo uma forma própria peculiar. Compreender esta forma especial de comunicação realizada e fixada no material de uma obra de arte – eis aí precisamente a tarefa da poética sociológica. (VOLOCHÍNOV/BAKHTIN, [1926]1976, p. 3).

Reconhecendo que a linguagem acadêmica possui sua própria singularidade, de acordo com o gênero discursivo, muitas vezes ela se aproxima da realidade objetiva. Sendo assim, cada palavra representa um julgamento de valor de seu criador, sua forma como sua expressão direta. Volochínov/Bakhtin ([1926]1976, p. 10) afirmam que julgamentos de valor, antes de tudo, determinam a seleção de “palavras do autor e a recepção desta seleção (a cosseleção) pelo ouvinte. O poeta, afinal, seleciona palavras não do dicionário, mas do contexto da vida onde as palavras foram embebidas e se impregnaram de julgamentos de valor.”.

Assim, no gênero acadêmico, a palavra escolhida está em consonância com a empatia, com a concordância ou discordância de seu auditório, com sua relação ao seu objeto do enunciado, em relação ao herói³⁷. O auditório e o herói são participantes constantes do evento criativo e “pela mediação da forma artística, o criador assume uma posição ativa com respeito ao conteúdo.” (VOLOCHÍNOV/BAKHTIN, 1976, p. 10), mas o ouvinte afeta a inter-relação do criador e do herói. Nesse sentido, é preciso entender o que se pode dizer, como dizer, o que será aceito ou não pela comunidade acadêmica. Essas posições socioavaliativas são práticas culturais que assumem posições

³⁶ Neste texto, as palavras criador, autor, poeta são similares e se referem a quem constrói o texto; do mesmo jeito que contemplador, auditório, ouvinte equivalem a quem recebe o texto.

³⁷ A palavra “Herói” na obra *Discurso na Vida e Discurso na Arte*, de Volochínov/Bakhtin (1976), é compreendida como objeto do enunciado, o tópico, o assunto, aquilo do que se fala.

responsivas frente a outras posições valorativas que ao mesmo tempo refletem e refratam³⁸ o mundo, ou seja, uma interpretação do mundo, uma transposição da realidade vivida para o ato estético como sistemas de valores e cria novos sistemas de valores.

A teoria bakhtiniana enfatiza, ainda, a mobilidade, a diversidade, a pluralidade de usos da língua e de sentidos. O modo de construir sentido ocorre no processo de interação, no qual a palavra possui um acento apreciativo, ora reiterando ora alterando sua consistência significativa. É esse *acento apreciativo* ou avaliativo que dá vida à palavra, e ele muda conforme o contexto. Uma mesma palavra pode, ainda, adquirir sentidos diferentes conforme a entoação expressiva, assim como a enunciação, que também possui uma orientação apreciativa. Para Bakhtin/Volochínov (1981), sem acento apreciativo não há palavra. A palavra vai acumulando os sentidos das suas diversas utilizações ou na prática viva da língua. O acento dá o tom da conversa ou orienta para o sentido da enunciação. É às entoações que se devem as apreciações e a estas devemos as significações, que são formadas no horizonte do interlocutor.

Os autores utilizam diversas metáforas para mostrar que o sentido se constrói em situações dialógicas assim como uma *faísca elétrica* que se produz no encontro entre dois polos opostos. Essa imagem da faísca permite visualizar não só o caráter funcional da linguagem, mas também a singularidade do ato de produzir sentido. Para esses estudiosos, há uma inter-relação entre apreciação e significação. Toda palavra em uso possui um acento apreciativo, uma apreciação social transmitida por meio de entoação expressiva. Desse modo, toda enunciação contém um sentido e uma apreciação, que não foram contemplados na teoria saussureana.

Bakhtin/Volochínov (1929/1981, p. 125) postulam que “a enunciação realizada é como uma ilha emergindo de um oceano sem limites.” Com isso, revela que o sentido não só é inacabado, mas é sempre elaborado na enunciação concreta que é parte do diálogo ininterrupto, como uma *ilha* flui do oceano ilimitado dos contextos e dos interlocutores, que mudam a cada uso da linguagem, tornando-se sempre outro. Essa metáfora remete para a ideia de

³⁸ Ampliaremos essa discussão no próximo capítulo.

que há sempre uma possibilidade de se atribuírem outros sentidos ou que a linguagem é sempre dinâmica e que as palavras significam em um contexto. Bakhtin/Volochínov (1929/1981, p. 130) revelam que a “multiplicidade das significações é o índice que faz uma palavra uma palavra”.

Essa concepção de linguagem enquanto interação verbal e as reflexões acerca do dialogismo colocaram Bakhtin/Volochínov como pioneiros dos estudos sobre o discurso e o texto na ciência da linguagem. Nessa perspectiva, o conceito de texto está ligado às formas de produção do conhecimento. Na teoria de Bakhtin (1992), o texto é o dado fundamental, é objeto e produto das ciências humanas e tem uma abordagem diferente daquela da Linguística Textual. Barros (1994) afirma que Bakhtin, ao distinguir enunciado (discurso) e texto, define o texto como um tecido de muitas vozes que se entrecruzam, completam-se e respondem uma as outras ou polemizam entre si no seu interior e o coloca no centro de suas investigações sobre o homem. Para essa autora, o enunciado é um todo inseparável, um ato, em uma cadeia discursiva, o texto é um encadeamento discursivo.

Para Bakhtin (1992), sendo o enunciado a unidade da comunicação verbal, a linguagem toma forma em função das atividades, que geram enunciados relativamente estáveis ou gêneros do discurso. Esses gêneros são organizados nas esferas humanas, por isso são tão variáveis. Eles comportam conteúdos temáticos gerados conforme as realidades sócio-culturais dos interlocutores, um estilo, forma de dizer ou aspecto expressivo, e uma construção composicional referente à estruturação do enunciado.

Nessa perspectiva de linguagem, o que importa é o todo da interação que se constitui na forma de gênero que, por sua vez, se constitui nas situações concretas de enunciação. Desse ponto de vista, Bakhtin (1992, p. 279) elabora uma teoria para o gênero afirmando:

a utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma e doutra esfera da atividade humana e que refletem as condições e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua (...) –, mas também e, sobretudo, por sua construção composicional.

Essa visão que vincula os enunciados às esferas de atividade humana evidencia não só o dialogismo da linguagem, como explica a multiplicidade de gêneros e, conseqüentemente, de sentidos que um texto apresenta. O gênero determina também o modo de ler e escrever. Não lemos ou escrevemos um romance do mesmo modo que uma publicidade. Toda a complexidade do ato de ler e escrever deve-se à diversidade de gêneros, de sentidos e de leitores. Bakhtin percebeu, ainda, que as vozes que se explicitam ou se ocultam nas atividades de linguagem são realizadas pelos diversos sujeitos, através dos gêneros ou modos de dizer que veiculam socialmente e dão forma ao texto. (cf. ALMEIDA, 2004; ALMEIDA; SANTOS, 2009).

Como observa Bakhtin (1992, p. 301), esses “gêneros do discurso nos são dados quase como a própria língua materna, que dominamos com facilidade antes mesmo que lhe estudemos a gramática.” E acrescenta que aprender a falar é aprender a estruturar enunciados. São os gêneros que organizam nossa fala do mesmo modo que organizam as formas gramaticais, o que expomos na próxima seção.

3.3 A CONCEPÇÃO DE GÊNEROS DISCURSIVOS

Esta seção é dedicada ao entendimento sobre a noção de gênero no sentido desenvolvido pelo Círculo. Para Bakhtin (1992, p. 312), “o que se ouve soar na palavra é eco do gênero em sua totalidade.” Assim, ele toma gênero como enunciado dizendo que o gênero do discurso não é uma forma da língua, mas uma forma de enunciado que recebe daquele uma expressividade determinada.

Rojo (2005), fazendo um levantamento de estudos no Brasil que tomam por base as teorias dos gêneros, divide esses trabalhos em duas vertentes: teoria de gêneros do discurso ou discursivos e teoria de gêneros de texto ou textuais. A autora afirma que ambas as vertentes encontram-se enraizadas em diferentes releituras da herança bakhtiniana, sendo que a teoria dos gêneros discursivos centra-se no estudo dos parâmetros das situações de produção dos enunciados ou textos e em seus aspectos sócio-históricos. Já a teoria dos gêneros de textos está centrada na descrição da materialidade textual

(estrutura ou forma composicional). Os dados levantados por essa autora apontam para o fato de todos os trabalhos fazerem descrições de recursos linguísticos, de enunciados ou de textos pertencentes ao gênero, no entanto adotavam metodologia e procedimentos diversos e recorrem a diferentes autores e conceitos para a seleção de categorias de análise.

Muitos estudiosos refletiram sobre os elementos constitutivos da situação de comunicação, alguns parâmetros constitutivos das condições de produção/recepção dos gêneros discursivos foram revistos por Bronckart (1999), resumidos por Grillo & Cardoso (2003) como os parâmetros que correspondem às condições enunciativas que presidem toda produção de linguagem. São eles: esfera de comunicação, identidade social dos interlocutores, finalidade, concepção do referente, suporte material e natureza do interdiscurso. Esses parâmetros são chamados por Bakhtin (1992[1953]) de situação imediata de comunicação, combinados com a abordagem das condições sócio-históricas que estão relacionadas aos aspectos ideológicos em uma dada formação social.

O que nos importa aqui é deixar claro o que entendemos do conceito de gêneros discursivos e como procuraremos aplicá-lo em nossa análise de gêneros acadêmicos, como reflexos de uma condição específica e a suas finalidades que definem o conteúdo (temático), o estilo da linguagem e sua construção composicional. Esses elementos estão indissoluvelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação que elabora “seus tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 2010a, p. 262), com predomínio do coletivo, do social sobre o individual e o subjetivo.

A atração do jovem Bakhtin por esta noção [de “gênero”] é facilmente explicável: ela está bem de acordo com as suas duas opções metodológicas iniciais: a não separação entre forma e conteúdo e a predominância do social sobre o individual. Isso porque o gênero está em primeiro lugar, ao lado do coletivo e do social. (TODOROV, 1981, p. 124).

Além dessas questões apontadas por Todorov (1981), vale destacar que as ideias de Bakhtin não aparecem de forma diacrônica e nem em um único escrito, mas sempre apreciavam a heterogeneidade dos gêneros discursivos e

a dificuldade de definir a natureza geral do enunciado. Bakhtin (2010a) estabelece duas categorias: gêneros discursivos primários (simples) e secundários (complexos) e sinaliza em não se tratar de uma diferença funcional. A distinção se constitui nas dimensões das esferas de uso da linguagem; os primários são da ordem da comunicação cotidiana e os secundários são produzidos a partir de códigos culturais mais complexos e elaborados, predominantemente escritos.

Com essa valorização das esferas de usos, é possível pensar nas formulações de Bakhtin sobre os gêneros discursivos no contexto “das interações de uma cultura³⁹ dialogicizada não apenas pela palavra, mas por linguagens de comunicação, seja dos ritos ou das mediações tecnológicas” (MACHADO, 2005, p. 163).

Para o campo da linguística, o estudo da natureza do enunciado e da diversidade de formas de gênero dos enunciados nos diversos campos da atividade humana opera com enunciados concretos, e é esse ponto que interessa a nossa discussão. “A língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua” (BAKHTIN, 2010a, p. 265).

Essa dimensão criadora das atividades pertencentes a diferentes áreas não se inscreve em uma mesma ordem das coisas, nem igualmente para os indivíduos. “O indivíduo dispõe, certamente, de formas idênticas às de qualquer outro membro da comunidade, mas nenhuma forma, isto é, nenhuma abstração pode ser transmitida a quem quer que seja a não ser na concretude da relação” (FAÏTA, 2005, p. 164) nas quais se perfilam os sujeitos singulares.

Bakhtin afirma que, na maioria dos gêneros, o estilo individual não faz parte do plano do enunciado, exceto nos artístico-literários. Acrescenta que os estilos de linguagem ou funcionais não são outra coisa senão estilos de gêneros de determinadas esferas da atividade humana e da comunicação, que os gêneros são empregados de acordo com as condições específicas de cada

³⁹ Na próxima seção, faremos uma discussão a respeito da noção de cultura que é fundamental para a proposta que estamos pensando para este trabalho.

esfera. Assim o estilo integra a unidade do gênero do enunciado como seu elemento.

Nesse sentido, para refletir sobre os gêneros acadêmicos, parece-nos necessário pensar sobre essa relação do social com o individual, sobre a normatização que se exprime nas combinações que o enunciado realiza, ao mesmo tempo entender que a individualidade resulta da concepção que o locutor tem de seu projeto discursivo. Faïta (2005, p. 164) assegura que:

as normas, as restrições que regem as formas, constituem o quadro com o qual e no qual se materializa a multiplicidade de trocas constitutivas de toda atividade. É, pois, evidente que a descoberta de nossa individualidade combina com o grau de clareza da relação entre o uso da linguagem e o campo em que se exerce essa atividade; é essa percepção que nos confere o domínio dos gêneros, do jogo “dramático” no diálogo, da subversão possível desses mesmos gêneros. A norma, as formas prescritivas não funcionam mais só como referência à vinculação social, mas como meio de pensar, e, ao mesmo tempo, como coação para o pensamento.

Para nós fica evidente que quanto maior for o conhecimento das formas discursivas na academia, maior será a liberdade de uso dos gêneros, o que representa uma postura ativa do graduando para efeitos comunicativos e expressivos, que depende muito mais do contexto comunicativo e da cultura do que da própria palavra. Além disso, vale ressaltar que a motricidade do diálogo é assegurada na soma das contradições do processo de produção de sentidos, conforme enfatiza Faïta (2005, p. 166):

1. Contradição entre a individualidade da produção e a dimensão social do ato;
2. Contradição entre a pregnância incontornável das normas e a liberdade do projeto discursivo;
3. Contradição entre a liberdade de criação e a implicação de todo sujeito na relação triádica entre ele mesmo, o outro e essas vozes que se exprimiram antes ou se exprimem em outros lugares, em paralelo.

Essas contradições parecem ressoar a maneira como pensamos investigar o nosso objeto de estudo. Primeiramente, por acreditarmos que o enunciado apresenta marcas de dependência ao locutor; depois, pensamos que não há sobreposição de vozes como visto no capítulo anterior; e finalmente, os gêneros discursivos apresentam-se ao locutor como recursos

pensantes e dizentes. Esses gêneros acadêmicos podem ser desviados de seu destino e colaborar para novas formas de estratificação discursiva, contribuindo para novos gêneros e estilos na comunidade científica/acadêmica.

Sabemos que a escrita acadêmica responde a um conjunto de critérios de aceitabilidade que definem, muitas vezes, o estilo do gênero dentro dos padrões que buscam dar uma unidade à escrita das pesquisas, pensados em uma escala comunicacional que se estende para além da interação do dito e envolve o não dito da enunciação concreta social e culturalmente configurada. A respeito dessa problemática, entrevistamos⁴⁰ a profa. Marília Amorim sobre sua obra *O Pesquisador e seu Outro* ressaltando a temática estilo do gênero científico. Amorim analisa o texto “La Folie Wittgenstein” de Françoise Davoine, cuja escolha se deu por causa da relação entre a forma e o conteúdo, na medida em que revela traços significativos para o estudo que visa sublinhar a relação entre a alteridade tal como é representada no texto e a construção do saber. Amorim nos conta que:

A “La Folie Wittgenstein” é de uma psicanalista que escreve sobre psicose. No início achei que não tinha nada a ver comigo, com minha tese [...] depois, vi que o livro tinha tudo a ver com o que eu estava pesquisando, tratando, porque ela conseguiu fazer um texto de pesquisa baseado na psicanálise como Freud fez, enfim, casos clínicos com os quais formula. Essa psicóloga conseguiu fazer um livro que é de pesquisa, tratando de uma questão importantíssima e complexa na psicanálise, a clínica com psicótico, com neurótico claro, mas com psicótico é diferente. Ela está tratando de uma questão super difícil e específica em psicanálise. Ela consegue trazer conceitualmente autores da área, Freud e outros autores americanos, Lacan. Foi buscar na filosofia de Wittgenstein muitos elementos para pensar a linguagem do psicótico em relação a que conversa é essa com psicótico. Traz o quadro teórico completo. Ela tem um problema de pesquisa definido, traz respostas para os problemas [...] Numa escrita fora do convencional, parece um romance, criou uma ficção, a escrita de uma ficção. Há personagens, diálogos, mas é um texto de pesquisa. Eu achei aquilo fantástico [...] Ela concretiza aquilo que eu estava tentando trabalhar, a ideia de que há algo em comum entre o romance polifônico que fala Bakhtin e a escrita da pesquisa em Ciências Humanas, uma espécie de confirmação da minha tese.

Como se percebe, Amorim já sinalizava a expansão dos gêneros discursivos na comunidade acadêmica, o compromisso com o conhecimento da linguagem como manifestação viva das relações culturais ratifica as palavras de Bakhtin (2010a, p. 353) quando afirma “que nos falta é uma audácia

⁴⁰ A entrevista foi realizada no dia 31 de maio de 2012, no gabinete da referida professora, na Universidade de Paris 8.

científica e investigadora sem a qual é impossível elevar-se ao alto nem descer às profundidades”. Essa dialética dos estilos subjetivos em diferentes graus, geral e individual, abre perspectivas interessantes, pelo convite de mudança de paradigma para a análise da troca verbal. Amorim acrescenta que está começando a experimentar:

um convite meio complicado [...] para o pesquisador em Ciências Humanas se autorizar uma maior liberdade na escrita que não é uma liberdade poética, sair por aí fazendo romance ou poesia, mas algo que dê ao texto um trabalho de estilo onde essa dimensão polifônica da pesquisa aparece mais forte, mais presente, mais fluida. Como a nova escrita de pesquisa segue uma convenção, de uma certa maneira mata o estilo que fala muito no texto. [...] Defendo a ideia de que o trabalho do estilo, da escrita fala, tem alguma coisa a dizer e aonde não há trabalho de estilo, onde não há possibilidade de produzir uma escrita singular, alguma coisa vai ficar sem ser dita.

É evidente na fala de Amorim que a situação e o meio social determinam completamente a estrutura da enunciação, mas também aponta um repensar nos estratos mais profundos da estrutura que são determinados “pelas pressões sociais mais substanciais e duráveis a que está submetido o locutor” (VOLOCHÍNOV, 2009, p. 125). A autora acredita que não é fácil fazer isso “na academia, numa tese, hoje, talvez nem pensar”, no entanto ela comenta sobre seu último trabalho que escreveu de maneira livre que, na França, há uma vantagem, a liberdade de escrever em meio a tanta produção intelectual.

O gênero ensaio, onde tenho me situado mais ultimamente. É muito mais livre no sentido do que conta é a produção de pensamento, então você pode circular de uma área para outra, a interdisciplinaridade é mais aceita e a própria forma de escrita. [...] Alguma coisa deixa de ser dita quando o seu texto tem que ser formatado, a forma é predada, ela não é resultado da própria escrita na relação forma e conteúdo. A forma é fixa, é anterior.

Assim, Amorim explana sobre esse convite que ela faz em seu último livro “Petit traité de la bêtise contemporaine, suivi de Comment (re)devenir intelligent”. Trata-se de um livro que critica os vários elementos da cultura contemporânea, da pós-modernidade que não segue a essas convenções acadêmicas. Segundo Amorim, assim como existe a palavra que nos torna idiotas, ou que pelo menos tenta, existe aquela que nos torna inteligentes ao

nos dar um lugar no processo de transmissão e circulação da cultura. “A cultura é o que resiste porque ela nos fornece elementos múltiplos, provindos dos diferentes saberes, da arte, da história etc. para entender e valorizar a complexidade das coisas e desconfiar das simplificações idiotizantes”.⁴¹

Com relação à obra, ela nos menciona que é um livro de pesquisa, há todos os elementos que compõem uma pesquisa, mas que está escrito de uma forma quase que ficcional, com muito elemento de humor e destaca que há uma boa recepção na França, porque é escrito de uma forma completamente inédita, que foge ao padrão convencional da escrita científica. Essa questão do estilo também foi mencionado por Paulo Amorim⁴²:

13) Uma última questão: o seu estilo, coloquial, bem humorado, de tratar do leitor como interlocutor vem de Machado ou de Baudelaire: “hypocrite lecteur, mon semblable, mon frère!”?

Tentei escrever um livro engraçado e, segundo o que dizem os leitores, parece que consegui. Porque o humor é uma arma muito importante contra a idiotice, sobretudo quando ela é produzida por abuso de poder. Se eu fosse o Henfil, nosso genial cartunista, que, aliás, cito nesse trabalho, esse livro seria um cartoon. Isso fica claro, por exemplo, nas várias passagens em que debocho do Sarkozy e a quem me refiro, de maneira ironicamente pomposa, como o Presidente da República Francesa, vulgo, PRF...

Vale registrar que nem Amorim, nem nós, somos contra as convenções científicas, mas nos cabe aqui abrir uma discussão acerca do que Bakhtin já fazia sobre o estilo individual e geral que requer um estudo aprofundado da natureza do enunciado e da diversidade dos gêneros do discurso. Após entrevista, ficamos a pensar se havia algum trabalho acadêmico que reinventasse a história do estilo acadêmico, em especial, tese de doutorado. Para nossa surpresa, encontramos um trabalho⁴³, que consideramos corajoso, em busca de marcar a cultura fazendo a diferença na história.

⁴¹ Trecho da entrevista publicada em 4 de março de 2012, no blog *Conversa Afiada* – por Paulo Amorim. Disponível em: <www.conversaafiada.com.br/brasil/2012/03/04/pequeno-tratado-da-idiotice-contemporanea-por-marilia-amorim/>. Acesso em: 15/06/2012.

⁴² Última questão feita por Paulo Amorim a sua irmã Marília Amorim. Entrevista publicada em 4 de março de 2012, no blog *Conversa Afiada* – por Paulo Amorim. Disponível em: <www.conversaafiada.com.br/brasil/2012/03/04/pequeno-tratado-da-idiotice-contemporanea-por-marilia-amorim/>. Acesso em: 15/06/2012.

⁴³ Trata-se de um trabalho da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, da pós-graduação em Educação, de autoria de Rodrigues (2006), intitulado “Por uma pop’escrita acadêmica

De acordo com Rodrigues (2006), sua tese trata da escrita educacional como problema, pensar e praticar tal escrita a partir de algumas aberturas propostas por conceitos desenvolvidos pela filosofia da diferença de Gilles Deleuze e Felix Guattari. Busca unir Filosofia e Literatura, em trama, instiga a invenção de um espaço para experimentação da escrita, tentando lidar com a produção e a criação de uma escrita acadêmica enquanto modo de problematizar e indagar com uma educação que se ocupe do como referir-se aos estados intensivos que agem sobre o linguajar, incitadores de diferenças e de variações na própria escrita.

Com relação às convenções acadêmicas, o texto segue uma estrutura básica de qualquer tese de doutorado com elementos pré-textuais (capa, folha de rosto, resumo, abstract, etc.), textuais (texto organizado em capítulos) e pós-texto (referências); no entanto, a autora ousa em modificar os lugares dos dados da capa, por exemplo, o nome da autora aparece no final, juntamente com a palavra Porto Alegre, Verão de 2006. O sumário é bem inusitado, parecendo de um livro de ficção; não há citação direta e em grande parte do texto há narração, como se lesse um romance que às vezes aparece como poesia, misturados com trechos dissertativos:

Vento agitado. Intempérie para vibração fundar. Corpo movediço. Páginas tentam remover significações ao produzir alguma agitação na sua aparência funerária. [...]

E esse exercício de contar da experiência, das sensações da circulação de intensidade e contar daquilo que passa coletivamente, mesmo que seja de maneira nada especial, corriqueiro, cotidiano; é essa prática que, embora fazendo-se às vezes fragmentária e divergente, permite-lhe traçar arquiteturas, coreografias, cóleras, habitando lugares de modo diferentemente. Diversidades habitam uma experimentação naquilo que se passa, no que se conta, no que se escreve entre o corpo e o papel, tendo nas suas extremidades a constituição de uma dupla face. [...] Ora, trata-se menos de rechaçar em uso menos veloz da escrita, tampouco de menosprezar seus efeitos disciplinadores quando há um predomínio de funções institucionais e reguladoras. Trata-se de evitar a oposição de duas lógicas de escrita. A simples deslegitimação de um modo de escrita por outro faz com que a experimentação se instaure na institucionalizada sob um acordo normativo, e a constituição de novos espaços sobre o instituído se burocratize. (RODRIGUES, 2006, p. 22-25).

A autora acrescenta que o seu trabalho é um exercício acolhedor de múltiplas linguagens, movendo-se naquilo que ali se agita desde agenciamentos entre formas de conteúdo e formas de expressão potencializadores de irrupções nos efeitos de curso regular previsível, homogêneo e identitário do regime dominante da língua. Além disso, ela caracteriza seu texto como uma ação estético-política comprometido com relações entre as formas que conjuga ao se abrirem naquilo que vigora o heterogêneo, tornando visíveis múltiplos arranjos de forças que o compõem.

Assumir a escrita como diferentes modos potenciais de uso em seus territórios constituídos e de ativar potencialidades como território instigador de experimentações estéticas ao jogar com formas produtoras de um pensamento ativo através da própria escrita. É tensionar essas formas e nela provocar algum abalo nas intensidades que a constituem. Sempre existe o possível e o risco de uma prática experimental deslizando sobre um funcionamento institucional ou que surge nos seus interstícios, capaz de produzir espaços menos reguladores. [...] ocupando estrategicamente esse cenário para novas práticas, novas composições que possam instigar a experimentação estética e política em relação à abertura de brechas na escrita acadêmica educacional. (RODRIGUES, 2006, p. 22-25).

Assim, a proposta da autora é fabricar com a literatura e a filosofia em território de escritura com brechas, hospedeiro de atitudes contingentes que coloquem a fugir o soberano no modo institucional. A autora defende a ideia de que a “pop’escrita”⁴⁴ é uma aposta, um jogo ao acaso potente para produzir novos códigos por meio de um movimento de territorialização e desterritorialização com o vigor da experimentação que contém a pura concepção afirmativa da vida em seus desejos.

Trata-se de um desejo violento, combativo de um regime universal que habita a linguística castradora de variações na escrita: talvez uma escrita das potências das intensidades, dos movimentos agramaticais de inventividade, da instabilidade criativa, das multiplicidades aí produzidas. Um movimento que se diz pop ao agenciar prioritariamente a filosofia com a arte literária, favorecendo a experimentação de estilos na construção de não estilos – pop’escrita

⁴⁴ Gilles Deleuze (1988) empregou a expressão “pop” estabelecendo relação com a arte, defendendo-a como modo de produção de diferenças por repetições, como também uma das manifestações relevantes da arte moderna no que diz respeito à transformação do artificial do cotidiano em simulacro, podendo, assim, abalar os modelos em que as cópias se apoiam. Em outra obra, *Diálogos*, Deleuze e Parnet (1998) utilizam o termo pop agrupado à palavra filosofia (pop’filosofia) acerca de novas maneiras de ler e escrever filosofia, pois não há nada a compreender, nada a interpretar, apenas a experimentar. Inspirada nessa filosofia Rodrigues (2006) propõe esse termo pop’escrita.

acadêmica educacional como efeito do jogo e das práticas conjuntas do catador e do experimentador. (RODRIGUES, 2006, p. 23).

O que se vê na tese de Rodrigues (2006) é uma crítica ao engessamento dos estilos acadêmicos que, segundo ela, aprisionam a escrita a um regime de verdade de forma universal. Assim, a autora busca experimentar em seu texto o não estilo, confirmando aquilo que já afirma Bakhtin (2010a) sobre as formas de enunciados em uma dada esfera de atividade humana e sobre os gêneros literários serem mais propícios ao estilo individual e menos favoráveis nos gêneros científicos, por exemplo. Parece-nos que a proposta de Rodrigues (2006) é deixar o estilo individual ser mais visto em um gênero secundário, institucionalizado, com possibilidade de aceitação como em um romance polifônico, um olhar para a estilística discursiva.

Quanto à análise do gênero, Sobral (2009a, p. 131-132) apresenta uma proposta de apreciação enunciativa com base nas obras do Círculo de Bakhtin e enfatiza que deve incidir sobre princípios macrogenéricos e microgenéricos. O primeiro se refere à esfera de atividade, a saber:

1. Determinar em que esfera(s) de atividade se situa o gênero que mobiliza o texto a ser analisado, a fim de descrever sua forma específica de realização de atos discursivos num dado momento histórico;
2. Desvendar o que confere, no âmbito da esfera, certas características ao gênero, reconhecendo com isso que esfera e gênero se constituem mutuamente;
3. Examinar, à luz desses elementos, as discursividades que se manifestam e as textualidades mais ou menos típicas do gênero em análise, levando em conta as discursividades e textualidades que se fazem presentes em diferentes gêneros;
4. Partir ao mesmo tempo do particular (o texto dado) para o geral (o postulado a ser descoberto no plano do discurso do ponto de vista do gênero), ou seja, das marcas que a enunciação deixa nos enunciados, e do geral (o contexto em sentido amplo) para o particular (a inserção do texto num dado contexto), a fim de dar conta do fato de que o extradiscursivo só existe no discurso intradiscursivizado, mas nem por isso é menos extradiscursivo (e vice-versa).

O segundo princípio refere-se à materialidade textual. Sobral (2009b, p. 90) explica que afasta a tentação de reduzir todo texto a uma manipulação de sequências de algum prototexto teoricamente proposto e concretamente inexistente:

Assim, parte-se do objeto e busca-se seguir uma sequência lógica de análise que começa pela materialidade do texto, vai até a discursividade e a genericidade e então retorna a essa materialidade, reunindo nas etapas de interpretação elementos textuais, elementos da ordem do discurso e elementos do gênero em sua inserção social e histórica como forma de apropriação (necessariamente valorativa, interessada, não indiferente) do mundo.

Essa proposta ressalta o projeto enunciativo como um dispositivo adaptável, maleável que se realiza em cada conjuntura de produção de enunciados nas quais o locutor desempenha seu papel de mediador entre os sentidos socialmente possíveis e os sentidos que ele efetivamente realiza em termos valorativos (*Op. Cit., passim*). Analisar os gêneros no ensino superior com essa clareza é uma possibilidade de ensinar que o sentido nasce na diferença e depende da realização específica da esfera, da cultura e dos interlocutores.

É necessário perceber a cultura acadêmica como desestabilizadora de uma ordem cultural; a linguagem como uma manifestação viva de uma rede de vozes que vive do presente, mas recorda o seu passado e se projeta para um futuro. Em cada esfera, há um repertório de gêneros que se desenvolve e se complexifica a própria esfera, formando uma cultura híbrida e plural, mas que busca através das normas uma unidade que facilita a comunicação entre os membros de uma esfera, como também os limita em busca de uma impessoalidade, silenciando as vozes que deviam ressoar no processo de escrita, conforme veremos na próxima seção.

3.4 OS GÊNEROS COMO MANIFESTAÇÃO DE CULTURA

Na seção anterior, vimos que o gênero, de acordo com Bakhtin (1981, p. 109), “vive do presente, mas sempre recorda o seu passado, o seu começo. É o representante da memória criativa no processo de desenvolvimento literário”. Nesta seção, continuaremos nossa reflexão sobre os gêneros como manifestação da cultura, em especial a acadêmica. Num primeiro momento, buscaremos continuar nossa reflexão acerca do espaço e tempo, respaldados em alguns conceitos como exotopia e cronotopo para definir o que pensamos a respeito de cultura e, em um segundo momento,

recuperamos a história do aspecto normativo dos gêneros na esfera acadêmica como espaço coletivo construído por sujeitos que representam o mundo e definem o que é ou não permitido nessa esfera.

3.4.1 A cultura em um olhar bakhtiniano: exotopia e cronotopia

Os gêneros só podem ser pensados a partir da dimensão espacial e temporal e devem ser pensados como uma ação de manifestação cultural específica de acordo com a esfera de uso, num *continuum* relacional e dialógico. Nos textos de Bakhtin, a relação espaço-tempo é estudada em dois conceitos construídos em momentos distintos: cronotopo e exotopia.

A ideia de lugar exterior tem como texto-base “O autor e o herói” da obra *Estética da criação verbal* (2010a), como também aparece em “Para filosofia de um ato responsável”. Esse primeiro texto traduzido em vários países apresenta encaminhamentos diversos em livros e ensaios, havendo variações terminológicas para a composição externa da imagem do personagem a partir do lugar que a consciência do autor ocupa conhecida por exotopia, extraposição, outsideness, distância e externalização⁴⁵. A preferência pela tradução do russo para o francês *exotopie* foi proposta por Todorov (1981), em sua primeira que sistematiza o pensamento de Bakhtin para a Europa Ocidental. (cf. AMORIM, 2004, 2006; MACHADO, 2005, 2007, 2010; TEZZA, 2007). Independentemente da tradução é importante saber que o termo é representação do espaço e do tempo, trata-se de uma posição exterior a algo que pode ser percebida em categorias que a completam no tempo e a situam no espaço, embora na 5.^a edição de “*Estética da Criação Verbal*”, Bezerra (2007, p. X) afirma que a terminologia requer do tradutor um cuidado especial com as categorias do pensamento, sua uniformidade, seu emprego.

Na edição anterior de *estética da criação verbal*, aparece o termo “isotopia” como tradução da categoria bakhtiniana *vnienakhodímost*. Ora, na página 350 do original russo, o próprio Bakhtin define essa categoria como distância: transcreve em russo a palavra latina *distantsia* e ao lado, entre parênteses, escreve *vnienakhodímost*. Toda a argumentação ou distanciamento (ver “Notas”), e foi assim

⁴⁵ Ver o texto de Machado (2010) sobre essa discussão terminológica em traduções feitas em espanhol, inglês, francês e italiano.

que traduzi; algumas vezes como “distância”, o mais das vezes como “distanciamento”.

A esse respeito, Machado chama atenção que é fundamental não perder a noção de movimento nesses exercícios de metalinguagem, seja na interpretação ou na tradução, e é preciso distinguir entre termos e conceitos.

Os termos são ampliações do léxico das línguas: aquilo que não se pode dizer por meio de uma forma, será dito por uma outra que pode dizê-lo com mais propriedade. Esta é uma lei geral da semiose. Os conceitos, porém, não seguem a mesma lógica. O conceito nasce num contexto de ideias e por mais que seja interpretado no grande tempo da cultura, seu contexto não pode ser descartado. (MACHADO, 2010, p. 233).

Se pensarmos em conceito de exotopia como interpretação da consciência aberta à vida, Bakhtin (2010a) apresenta o autor como uma consciência de uma consciência que ultrapassa a estética e coloca o objeto estético no mundo dos valores transcendentais à obra.

Não posso viver do meu próprio acabamento e do acabamento do acontecimento, nem agir; para viver preciso ser inacabado, aberto para mim – ao menos em todos os momentos essenciais –, preciso ainda me antepor axiologicamente a mim mesmo, não coincidir com a minha existência presente. (BAKHTIN, 2010a, p. 11).

O acabamento a que o russo se refere vem de fora, é o outro que nos completa, que enxerga o que não podemos ver, do mesmo jeito vemos no outro o que ele próprio não pode enxergar. De acordo com Bakhtin (1992, p. 34), “uma relação impregnada da tensão peculiar a uma exotopia – no espaço, no tempo, nos valores – que permite juntar por inteiro um herói que, internamente, está disseminado e disperso no mundo do pré-dado da cognição e no acontecimento aberto do ato ético”. Assim, quanto mais for o inacabamento do autor em relação ao herói, a objetividade estética transforma-se em objetividade cognitiva e ética.

Além dessa relação entre o autor-criador e o herói, o conceito de exotopia fundamenta-se também no que Bakhtin (1992, p. 43) define de excedente da visão humana. Trata-se da não coincidência dos horizontes concretos da contemplação de um homem situado fora de mim e à minha frente. “Esse excedente constante da minha visão e de meu conhecimento a respeito do outro é condicionado pelo lugar que sou o único a ocupar no

mundo: neste lugar, neste instante preciso, num conjunto de dadas circunstâncias – todos os outros se situam fora de mim”. Do mesmo jeito, o autor acrescenta que a visão que tenho do outro é precisamente a que só o outro vê quando se trata de mim mesmo. É a exotopia do indivíduo no tempo, no espaço, na cultura capaz de fornecer a condição de compreender de forma criativa.

No campo da cultura, a distância⁴⁶ é a alavanca mais poderosa da compreensão. A cultura do outro só se revela com plenitude e profundidade (mas não em toda a plenitude, porque virão outras culturas que a verão e compreenderão ainda mais) aos olhos de outra cultura. Um sentido só revela as suas profundidades encontrando-se e contactando com o outro, com o sentido do outro: entre eles começa uma espécie de diálogo que supera o fechamento e a unilateralidade desses sentidos, dessas culturas. (BAKHTIN, 2010a, p. 100).

O conceito de exotopia é fundamental para o trabalho em Ciências Humanas, tema bastante discutido por Amorim (2004, 2006), a respeito de não se fazer uma fusão dos dois pontos de vista – do pesquisador e do pesquisado – e que mantenha o caráter dialógico, revelando sempre as diferenças e as tensões. A exterioridade do pesquisador deve ser manifestada de forma a ser revelado no pesquisado algo que ele não pode ver.

Colocamos para a cultura do outro novas questões que ela mesma não se colocava; nela procuramos resposta a essas questões, e a cultura do outro nos responde, revelando-nos seus novos aspectos, novas profundidades de sentido. Sem levantar nossas questões não podemos compreender nada do outro de modo criativo (é claro, desde que se trate de questões sérias, autênticas). Nesse encontro dialógico de duas culturas elas não se fundem nem se confundem; cada uma mantém a sua unidade e a sua integridade aberta, mas elas se enriquecem mutuamente. (BAKHTIN, op. cit., p. 366).

Bakhtin também destaca a ignorância que tem sido dada nas ciências humanas ao complexo acontecimento do encontro e da interação com a palavra do outro. “O verdadeiro objeto é a inter-relação e a interação dos ‘espíritos’” (op. cit., p. 380) e apresenta a preocupação na tentativa de compreender a palavra do outro. Primeiro compreender uma obra da mesma maneira como a compreendeu o próprio autor sem sair dos limites da compreensão dele e, em segundo, a sua exotopia temporal e cultural, inclusa em nosso contexto, que muitas vezes é alheio para o autor.

⁴⁶ A palavra “distância” equivale à exotopia.

Quando pensamos no ensino dos gêneros acadêmicos, essas questões sobre as relações com o objeto e os outros que fazem parte do texto são inquietações legítimas. Apontamos também uma necessidade de se refletir nessa relação que se dá no processo pedagógico para a compreensão do próprio gênero, do conhecimento do objeto, das convenções acadêmicas, da interação com o docente e os discentes. Essas relações estão ligadas diretamente ao processo de leitura e escrita, em uma competência que se dá pelo processo de compreender e avaliar.

Bakhtin afirma que não há compreensão sem avaliação, o sujeito da compreensão enfoca a obra com um conceito de mundo já formado que define as avaliações, no entanto esse sujeito não pode descartar a possibilidade de mudança e até de renúncia aos pontos de vista já deliberados. Nesse aspecto, acreditamos que o papel do docente como um outro é fundamental para o ato criativo da construção do gênero acadêmico, que pode ter como resultado um enriquecimento na compreensão da palavra alheia. O aprofundamento da compreensão torna a palavra do outro mais pessoal, porém sem mesclá-la, capacidade de identificar e encontrar com o outro desconhecido, com o novo.

Ao deparar com a cultura acadêmica no primeiro ano de graduação, o corpo discente se sente em uma cultura estrangeira e, em muitos casos, chega ao fim do curso com dificuldade de aprendizagem, contradizendo o ato de compreender que se estima ser plural e polissêmico. Conhecendo pouco as convenções acadêmicas, as práticas e como se dá esse processo de inter-relação, de separação de duas consciências, parece-nos que podemos investir para que a inserção dos alunos em uma nova cultura possa ser um processo menos doloroso para professores e, principalmente para próprios discentes, que não assimilam essas fronteiras entre suas palavras e as palavras alheias, uma luta dialógica constante.

Nesse sentido, se os gêneros são manifestação da cultura, é preciso entendê-los na dimensão espaço-temporal das representações e da interatividade discursiva animadas em seu interior. O gênero passa a ser a celebração das vozes na grande temporalidade das culturas e civilizações. Bakhtin adverte que não se pode estudar a literatura isolada de toda cultura de

uma época, e pior ainda fechar o fenômeno literário apenas na época de sua criação, em sua chamada contemporaneidade.

Quando tentamos interpretar e explicar uma obra apenas a partir das condições de sua época, apenas das condições da época mais próxima, nunca penetramos nas profundezas dos seus sentidos. O fechamento em uma época não permite compreender a futura vida da obra nos séculos subsequentes; essa vida se apresenta como um paradoxo qualquer. As obras dissolvem as fronteiras da sua época, vivem nos séculos, isto é, no *grande tempo*, e além disso levam frequentemente (as grandes obras, sempre) uma vida mais intensiva e plena que em sua atualidade. (BAKHTIN, 2010a, p. 362).

Diferentemente dos teóricos do Formalismo Russo que tomavam a progressão cronológica unidirecional, sequencial para distinguir os tempos da narrativa do tempo de experiência, Bakhtin buscou orientação nas leis da física e o seu interesse foi a simultaneidade de experiências distintas que emergem em ações. O tempo indissociável do espaço tornou-se fundamental para desfazer a noção de tempo absoluto e de tempo cronológico. Para Bakhtin, “o ordenamento cronológico não faz sentido nem dentro nem fora da narrativa (...), o tempo se organiza mediante convenções que não se restringem a definir o movimento e o arranjo de situações vivenciais”, (MACHADO, 2010, p. 211) o que faz da narrativa um campo fértil para investigação uma vez que se permite ouvir as vozes dos discursos sobre a vida na arte.

No conjunto da obra de Bakhtin, vários textos retomam essa concepção do tempo e, conseqüentemente, a concepção de homem. A cada tempo, uma nova concepção de homem aparece, “começa com o romance grego, cujo tempo é voltado para um passado mítico estável e em que o herói atravessa todas as provas permanecendo idêntico a ele mesmo. Termina com o cronotopo de Rabelais, da cultura popular e do carnaval” (AMORIM, 2006, p. 103) em o que o tempo é coletivo, compartilhado por uma sociedade sem classes, que vive no presente, mas recorda o seu passado, o seu começo, eliminando a ideia de nascimento original e a da morte definitiva. Diferentemente do tempo místico, nessa perspectiva de entender o tempo integrador do passado e do futuro mais longínquos, para ressignificá-los a cada momento. Bakhtin (2010a, p. 224) destaca que “Rabelais ocupa posição específica no desenvolvimento do romance realista de formação a respeito da construção da imagem do homem em crescimento com base no tempo

folclórico histórico-popular” e incita-nos a perceber a importância de Rabelais tanto para todo o problema da assimilação do tempo no romance quanto, em particular, para o problema da imagem do homem em formação e confere a Goethe uma atenção especial em suas análises.

A capacidade de ver o tempo, de ler o tempo no todo espacial do mundo e, por outro lado, de perceber o preenchimento do espaço não como um fundo imóvel e um dado acabado de uma vez por todas, mas como um todo em formação, como acontecimento; é a capacidade de ler os indícios do curso do tempo em tudo, começando pela natureza e terminando pelas regras e ideias humanas (até conceitos abstratos). O tempo se revela acima de tudo na natureza: o movimento do sol, das estrelas, o canto dos galos, os objetos sensoriais, visíveis das estações do ano; tudo isso, em uma relação indissolúvel com os respectivos momentos da vida humana, dos costumes, da atividade (do trabalho). (...) Demais, os visíveis indícios complexos do tempo histórico, na verdadeira acepção do sentido, são vestígios visíveis da criação do homem, vestígios de suas mãos e da sua inteligência: cidades, ruas, casas, obras de arte, técnicas, organizações sociais, etc. (BAKHTIN, 2010a, p. 225).

Para Goethe, tempo e espaço são indissolúveis e concretos, ou seja, o aspecto geográfico corresponde a um acontecimento histórico, portanto o tempo é histórico e a imagem do homem está em formação. A atualidade, para ele, se manifesta como uma essencial diversidade de tempos, tanto na natureza como na vida humana, o presente é como remanescentes ou relíquias dos diferentes graus e formações do passado e como embriões de um futuro mais ou menos distante. Bakhtin, então, nomeou por meio de um neologismo: “cronotopo, uma categoria em que tempo e espaço são construídos na composição da obra literária como texto de cultura (...). Cronotopo é uma forma de compreensão da experiência”, (MACHADO, 2010, p. 211-212) quase como uma metáfora da noção de tempo nos campos da física e da biologia.

Se há diferenciações entre o conceito de cronotopo e o de exotopia, isso não constitui uma contradição. Ao apresentar seu ponto de vista sobre o lugar do autor e da obra no grande tempo, destacamos duas questões a esse respeito em passagens distintas elaboradas por Bakhtin. Primeiramente, na grande temporalidade, as vozes nos gêneros continuarão a ecoar entre nós e para além de nós:

Não existe a primeira nem a última palavra, e não há limites para o contexto dialógico (este se estende ao passado sem limites e ao futuro sem limites). Nem os sentidos do passado, isto é, nascidos no diálogo dos séculos passados, podem jamais ser estáveis (concluídos, acabados de uma vez por todas): eles sempre irão mudar (renovando-se) no processo de desenvolvimento subsequente, futuro do diálogo. Em qualquer momento do desenvolvimento do diálogo existem massas imensas e ilimitadas de sentidos esquecidos, mas em determinados momentos do sucessivo desenvolvimento do diálogo, em seu curso, tais sentidos serão lembrados e reviverão em forma renovada (em novo contexto). Não existe nada absolutamente morto: cada sentido terá sua festa de renovação. Questão do grande tempo. (BAKHTIN, 2010a, p. 410).

Em segundo lugar, o tempo que representa é diferente do tempo representado, o que é comum em textos acadêmicos que podem ser autobiográficos ou fruto de pesquisa-ação. Para Bakhtin (1978), mesmo as autobiografias, ou as confissões mais autênticas, estariam fora do mundo, seriam representadas, porque seria imagem do criador. O russo acrescenta ainda que por mais verdadeiro que seja o mundo representado, ele não poderá ser idêntico ao mundo real, do ponto de vista espaço-temporal, o que se cria é sempre imagem do autor-criador.

Depois dessa discussão a respeito dos conceitos exotopia e cronotopia, listamos a seguir os principais pontos da abordagem cronotópica dos gêneros sintetizados por Machado (2005, p. 159-161):

1. As obras, assim como todos os sistemas da cultura, são fenômenos marcados pela mobilidade no espaço e no tempo;
2. A cultura é uma unidade aberta, não um sistema fechado em suas possibilidades;
3. Compreender um sistema cultural é dirigir a ele um olhar extraposto⁴⁷;
4. As possibilidades discursivas num diálogo são tão infinitas quanto às possibilidades de uso da língua. Os gêneros discursivos criam elos entre os elementos heterogêneos culturais;

Se aplicarmos essa síntese ao nosso objeto de estudo, motiva-nos um trabalho de compreensão das relações entre a expressão da individualidade e as pressões sociais que as determinam como manifestações culturais situadas no espaço e no tempo, um sistema aberto que não há limites para relações dialógicas futuras. Vale destacar, nessa reflexão, os trabalhos de Adam (2004;

⁴⁷ Equivale a exotópico.

2012⁴⁸) e Adam e Groves (2007) sobre temporalidade que nos ajudam a compreender que não pode haver invasão cientificamente objetiva/neutra sobre o presente futuro⁴⁹ dos outros ou de empréstimos de sucessores. É importante assinalar que o ponto de vista do futuro presente⁵⁰ facilita o reconhecimento de que somos responsáveis pelo tempo-espaço distanciado, efeitos das ações em andamento que irão materializar algum tempo, em algum lugar. A complexidade temporal de futuridade social também compreende a esfera de ação tripla (passado, presente e futuro), conhecimento e ética. E, portanto, move-se para longe da ênfase exclusiva no conhecimento para abranger o que fazemos e suas potenciais consequências que se estendem por vários trechos de tempo e espaço.

A autora propõe que uma investigação na área das humanidades e ciências sociais precisa ser a implicação da modernização (amplamente, a busca do desenvolvimento econômico ao lado da formação de instituições liberal-democráticas do Estado) para a relação da humanidade com o seu futuro. Ela descreve como as instituições da modernidade tardia estão sujeitas a uma contradição crucial entre o crescente poder para criar o futuro que os acompanha e nossa capacidade de assumir a responsabilidade pelas consequências desse poder. A questão crucial que ela coloca, portanto, – *como podemos conceber nossa responsabilidade para com o futuro?* Nesse sentido, ela ressalta que é um efeito de uma crise dentro dos pressupostos que fundamentam os conceitos e imagens que nos permitiram acreditar no futuro, em primeiro lugar, e em cuja produção as humanidades e, mais tarde, as

⁴⁸ Na altura que fizemos o doutorado-sanduíche em Portugal, tivemos a oportunidade de participar do evento “Os tempos Sociais e o mundo contemporâneo: um debate para as Ciências Sociais e Humanidades” – UMINHO-PT, no qual a profa. Bárbara Adam apresentou uma vasta literatura sobre os estudos de tempo e futuro que estão disponíveis no site <www.cardiff.ac.uk/socsi/futures>.

⁴⁹ A expressão *Presente futuro*, no glossário, refere-se a abordagens para o futuro a partir do ponto de vista do presente através do qual procuramos prever, transformar e controlar o futuro para o benefício do presente. Ele projeta o futuro como um terreno que está *vazio, aberto* e sujeito a colonização. A partir desse ponto de vista o presente factual é real, enquanto o *futuro presente, futuros latentes* apresentam um estado que ainda se tornará uma realidade. Disponível em: <www.cardiff.ac.uk/socsi/futures/glossary.doc>. Acesso em: 03/09/2012.

⁵⁰ De acordo com o glossário, entende-se *Futuro presente* como um ponto de vista que nos posiciona com referência aos atos e processos já existentes no caminho e nos permite acompanhar as ações de seus potenciais impactos sobre as gerações futuras. Ele permite-nos conhecer a nós mesmos como responsáveis por nossa *timeprint* e os efeitos *do tempo-espaço distanciado* de nossas ações e omissões. Disponível em: <www.cardiff.ac.uk/socsi/futures/glossary.doc>. Acesso em: 03/09/2012.

ciências sociais aplicadas têm historicamente desempenhado um papel importante.

Vale destacar também que o espaço e o tempo de ensinar e aprender eram determinados pelo movimento, deslocamento até a instituição designada para a tarefa de ensinar e aprender, o tempo que o homem dedicava à formação escolar em um espaço institucional, a sala de aula. As transformações tecnológicas impõem novos ritmos e dimensões à tarefa de ensinar e aprender, o estado de aprendizagem é constante, é se adaptar ao novo. Além disso, múltiplas são as agências que apresentam informações e conhecimentos a que se pode ter acesso, sem a obrigatoriedade de deslocamentos físicos até as instituições tradicionais de ensino para aprender. Nesse sentido, não podemos falar de espaço e tempo fora ou exterior a nós. Em se tratando do que chamamos de “espaço-tempo virtual”, jamais poderíamos separá-lo de um pretenso “espaço-tempo real”, pois ambos só são espaços-tempo real ou virtual em detrimento de nós, somos nós quem conferimos esse *status* de espaço-tempo a partir de nossas intuições acerca do que seja espaço-tempo definido pelo homem. Uma vez que não haja mais seres humanos, não haverá mais espaço-tempo, nem histórico, nem geográfico, pois são noções atribuídas a partir de nós mesmos.

O que se desloca é a informação em dois sentidos: o primeiro, o da espacialidade física, em tempo real, sendo possível de serem acessadas através das tecnologias mediáticas de última geração. O segundo, pela sua alteração constante, transformações permanentes, sua temporalidade intensiva e fugaz. Velocidade, esse é o termo síntese do *status* espaço-temporal do conhecimento na atualidade. Velocidade para aprender e velocidade para esquecer. Velocidade para acessar as informações, interagir com elas e superá-las com outras inovações. (KENSKI, 2007).

Como é o espaço e tempo do professor? Pensar na atuação de um professor é necessário em sua formação inicial e continuada dentro e fora da sala de aula, sobre sua identidade pessoal e profissional docente, seus anseios, seus estilos. Qual é a familiarização desse profissional com as novas tecnologias educativas, suas possibilidades e limites para que faça escolhas

conscientes sobre o uso das formas mais adequadas ao ensino de um determinado tipo de conhecimento, em um determinado nível de complexidade, para um grupo específico de alunos e no tempo disponível. O que cabe ao ensino virtual e o que cabe somente ao presencial? Como pensar o espaço-tempo da sala de aula? Quais são os desafios e perspectivas para esse novo professor? A apreensão do conhecimento na perspectiva das novas tecnologias eletrônicas de comunicação e informação, ao ser assumida como possibilidade didática exige que, em termos metodológicos, também se oriente a prática docente a partir de uma nova lógica. Compreender este novo mundo com uma nova lógica, uma nova cultura, uma nova sensibilidade, uma nova percepção. Não mais, apenas, a perspectiva estrutural e linear de apresentação e desenvolvimento metodológico do conteúdo a ser ensinado; nem tampouco, a exclusiva perspectiva dialética. O espaço-tempo do professor está relacionado ao posicionamento não mais como o detentor do monopólio do saber, mas como um parceiro, no sentido clássico do termo, que encaminhe e oriente o aluno diante das múltiplas possibilidades e formas de se alcançar o conhecimento e de se relacionar com ele.

Fazendo uma analogia da situação do professor com a realidade, é como estar “plugado” o tempo inteiro, o Sony Ericsson Timescape™ modifica a maneira como o usuário deve interagir com outras pessoas reunindo todas as suas comunicações em uma exibição. Todos os eventos (texto, multimídia ou atualizações de serviços da web) aparecem como um bloco em um fluxo cronológico na tela. O uso de gêneros digitais (blog, portfólio, etc.) na internet para fins educacionais e acadêmicos estariam nessa vertente do “timescapes” que, para Jesus (2013, p. 28), “é um novo arranjo espaço-temporal que se estrutura em torno da ampliação do espaço real em favor do virtual, ligado a uma temporalidade múltipla, que paradoxalmente é só presente e ao mesmo tempo tem uma duração”.

Como efeito dessas reflexões sobre grande temporalidade, em especial a nossa responsabilidade para um futuro, no que esperamos fazer com o ensino de gêneros acadêmicos na fronteira da normalização e da individualidade, da voz do autor e das outras vozes que circulam a enunciação, levantamos uma questão: como fazer o corpo discente enxergar as formas

idênticas disponíveis a qualquer membro da comunidade acadêmica, sobretudo a abstração que, a nosso ver, só pode ser realizada na concretude da relação, com as nuances sociais, psicológicas e afetivas⁵¹ nas quais se perfilam os sujeitos singulares ao se inscreverem em áreas diferentes?

“A normatização exprime-se nas combinações que o enunciado realiza, enquanto a individualidade resulta da livre concepção, pelo locutor, do seu projeto discursivo” (FAÏTA, 2008, p. 164). A norma gramatical, as normas da ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas – Brasil) ou qualquer outra, a ISO (*Internacional Organization for Standardization*), por exemplo, não são apenas referências para aceitação social, mas como processo e coação do pensamento do que é permitido ou não em uma esfera de comunicação.

Refletir sobre o problema do acabamento do enunciado, a materialização da posição do autor-criador, em relação às vozes ouvidas e silenciadas em seu texto, independentemente das normas linguísticas ou determinadas por uma esfera, permite-nos nortear como a cultura interfere no ato individual e social do sujeito; em especial, na esfera acadêmica, entender o processo histórico das normas vigentes na universidade oportuniza investigar a fronteira entre a pregnância incortonável das normas e a liberdade da escrita, culturalmente situada em um espaço e tempo, destaques que se seguem na próxima seção.

3.4.2 A cultura da normalização acadêmica

Bakhtin (2010a, p. 309) já apontava o problema das fronteiras do texto, o texto como enunciado, o problema das funções do texto e dos gêneros de texto, o problema do segundo sujeito “que reproduz (para esse ou outro fim, inclusive para fins de pesquisa) o texto (do outro) e cria um texto emoldurador (que comenta, avalia, objetiva, etc.)”. O texto que reflete todos os textos (no limite) de um dado campo do sentido e que apresenta dois polos. Cada texto

⁵¹ Apresentaremos uma discussão mais aprofundada a esse respeito na proposta pedagógica.

“pressupõe um sistema universalmente aceito (isto é, convencional no âmbito de um dado grupo) de signos, uma linguagem. (...) por trás de cada texto está o sistema de linguagem” (Ibid., p. 309). Há nessa dimensão o que pode ser repetido e reproduzido e o que é individual, único e singular, onde reside todo o sentido, a intenção por ser criado.

Além desses problemas do texto e de suas fronteiras, Bakhtin acrescenta que o acontecimento da vida do texto se desenvolve na fronteira de duas consciências, de dois sujeitos. “É um encontro de dois textos – do texto pronto e do texto a ser criado, que reage; conseqüentemente, é o encontro de dois sujeitos, de dois autores”. (Ibid., p. 311). Nesse sentido, podemos acrescentar a essas tensões levantadas por Bakhtin, especificamente, a fronteira do texto acadêmico e da normalização. Como estabelecer um equilíbrio entre o texto e a normalização? Buscar um caminho para quando as normas culturalmente estabelecidas e difundidas sem normalização, muitas vezes, não possam afetar o diálogo do pensamento humanístico de maneira especial quando se trata da complexa inter-relação do texto – objeto de estudo e reflexão – e do contexto a ser criado – que interroga, que levanta projeções, no qual se realiza o pensamento cognoscente e valorativo do pesquisador.

Aqui, o que nos importa entender quais os impactos dessas normas, como manifestação de uma cultura, para a escrita acadêmica? Como compreender o uso das normas internacionais ou nacionais sem que haja prejuízo para o projeto discursivo? Para responder a essas questões, nesta seção, apresentamos uma breve explanação sobre NBR que regem os textos acadêmicos, a ABNT.

Desde a pré-história, o homem descobriu como podia manipular a natureza para atingir os seus próprios fins, estendendo a aplicação dos princípios da normalização como uma vantagem para si próprio. Podemos considerar a linguagem falada e escrita como as formas primárias de Normalização, estas foram desenvolvidas para possibilitar a comunicação e o entendimento entre a humanidade, ou seja, para normalizar.

A Normalização reflete o estado de crescimento de uma economia, pois nem todas as normas internacionais ou regionais são adequadas para uma adaptação ao nível nacional cuja normalização deverá tanto quanto possível

basear o seu acervo normativo no acervo normativo internacional. Nos países desenvolvidos, o progresso está intimamente relacionado a uma cultura das normas; os países em desenvolvimento que se encontram no limiar da industrialização e pretendem melhorar a qualidade de vida das populações deverão orientar as suas ações para formar uma cultura das normas assimilada pelo aspecto econômico e social. Se normalizar consiste, de um modo particular, na formulação, edição e implementação de normas, para que se tenha benefícios da atividade de normalização, parece-nos importante que os órgãos competentes tenham atenção às normas que podem não se adaptar ao que se espera da sociedade, podendo ser exigente em demasia ou insuficiente em outros aspectos.

É preciso entender que a normalização não pode ser decretada nem ser imposta. A Norma é um documento que pode ser utilizado como referência em contratos ou leis, todavia, nessas situações, a decisão da sua utilização deverá ser uma decisão livre das duas partes (caso dos contratos) ou uma decisão dos governantes ou representantes do setor (caso das normas tornadas obrigatórias por lei).

A normalização é dividida em três grandes níveis – internacional, regional e nacional⁵² – representando estes a extensão geográfica, política ou econômica da normalização. Entre as principais organizações internacionais de normalização podem ser citadas ISO (*Internacional Organization for Standardization*), IEC (*Internacional Electrotechnical Commission*) e ITU (*Internacional Telecommunication Union*). As organizações regionais são comissões de países situados em uma mesma área geográfica, política e econômica, a saber, CEN (*Comité Européen de Normalisation*), CENELEC (*Comité Européen de Normalisation Electrotechnique*), ETSI (*European Telecommunications Standards Institut*), COPANT (*Comissão Pan-americana de Normas Técnicas*) e ARSO (*African Regional Organization for Standardization*), entre outras. Os organismos nacionais são responsáveis para executar o processo de normalização dentro do país e é indicado como membro da correspondente organização internacional e regional de

⁵² Como nosso objetivo não é fazer um estudo apurado dos tipos de organizações e suas respectivas normas, apenas citamo-las. No entanto, as organizações podem ser melhor investigadas no Manual de Normalização (2009) do IPQ (Instituto Português de Qualidade) disponível no site <www.ipq.pt>, como também de maneira mais didática e compilada desse manual em Cornelsen (2011), um guia prático para elaboração de trabalhos técnico-científicos.

normalização, como ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas – Brasil), DIN (*Deutsches Institut für Normung* – Alemanha) SCC (*Standards Council of Canada*), entre outras.

As instituições de ensino estão cada vez mais reconhecendo os benefícios e as características de padronização internacional em muitos currículos. A esse respeito a nível internacional, a ISO aponta, como uma contribuição vital, as ações das instituições de ensino para sensibilizar a comunidade acadêmica sobre a padronização e seus benefícios, e desenvolve ações que visam apoiar o trabalho nas universidades; entre outras, destacam-se⁵³:

- Um repositório de recursos e materiais de ensino.
- Prêmios para promover instituições de educação liderando o caminho na normalização.
- Organização (em parceria com a IEC e ITU) da Cooperação Mundial da Normalização dia acadêmicas.
- Promover a cooperação entre os organismos de normalização e instituições de ensino nos países em desenvolvimento.
- Contribuição para cursos de pós-graduação.

No Brasil, o órgão competente para normalizar é a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), fundada em 28 de setembro de 1940, a partir de uma demanda levantada pela Associação Brasileira de Cimento Portland – ABCP, em 1937. Através de resolução do Conselho Nacional de Metrologia, Normalização e Qualidade Industrial (CONMETRO), tornou-se, 30 anos depois, o único Foro Nacional de Normalização. É uma entidade privada, sem fins lucrativos, reconhecida como único Foro Nacional de Normalização através da Resolução n.º 07 do CONMETRO, de 24.08.1992. É membro fundador da ISO (*International Organization for Standardization*), da COPANT (Comissão Panamericana de Normas Técnicas) e da AMN (Associação Mercosul de Normalização).

Dentro da ISO, a ABNT tem um papel de destaque, por fazer parte do *Technical Management Board* – TMB, um comitê seletivo, formado por entidades normalizadoras de apenas doze (12) países, responsável pela gestão, planejamento estratégico e desempenho de atividades técnicas. As outras onze

⁵³ Informações disponibilizadas no site da ISO <www.iso.org>.

(11) entidades normalizadoras de países que possuem assento nesse comitê são: AENOR (Espanha), AFNOR (França), ANSI (Estados Unidos), BSI (Reino Unido), DIN (Alemanha), JISC (Japão), NEN (Holanda), SAC (China), SCC (Canadá), SABS (África do Sul) e SN (Noruega). A ABNT é a representante oficial no Brasil das seguintes entidades internacionais: ISO (*International Organization for Standardization*), IEC (*International Eletrotechnical Commission*); e das entidades de normalização regional COPANT (Comissão Panamericana de Normas Técnicas) e a AMN (Associação Mercosul de Normalização).

No que tange ao trabalho acadêmico, as normas são utilizadas por estudantes, professores e instituições de ensino para elaboração, apresentação e publicação de dissertações, teses, trabalhos acadêmicos e projetos. Existem algumas normas que são específicas para determinado tipo de trabalho, mas há normas gerais que servem para qualquer trabalho acadêmico. São elas: NBR 14724, que regulamenta a estrutura de apresentação de trabalhos acadêmicos; NBR 10520, que regulamenta as citações; NBR 6023, que regulamenta as referências.

Há revisões para adaptação das necessidades que surgem com a utilização da norma publicada, como no caso da ABNT NBR 14724 e da ABNT NBR 15287⁵⁴, cujas alterações serviram para valorizar o conteúdo do trabalho ou do projeto. Entre as alterações, foram contemplados requisitos para não agredir o meio ambiente, a exemplo da opção de impressão na frente e no verso do papel do trabalho ou projeto e, também, o uso do papel reciclável. O calendário previsto para 2012 estabelece revisão nas normas NBR 6023 (referências), NBR 6027 (sumário), NBR 6022 (artigo em publicação periódica científica impressa), NBR 6021 (publicação periódica científica impressa) e criação de mais duas normas: Referências e citações de documentos legais e Estatísticas de bibliotecas. Vale destacar também que há muitas áreas de normalização, contudo, que não podem ser objeto de permanente inovação: é o caso das transações bancárias por meio eletrônico, que envolvem elevados requisitos de uniformidade e segurança.

⁵⁴ Essas revisões entraram em vigor em abril de 2011.

De acordo com Ribeiro (2011, p. 9), “normalizar é, acima de tudo, potencializar a comunicação”. A autora adverte que os mais rebeldes e desorganizados tenderão a considerar a normalização como um constrangimento da liberdade e da criatividade do autor, todavia essa perspectiva individualista e libertária é incompatível com o mundo globalizado e reativa face à necessidade de se transmitir informação e conhecimento. Defende ainda o uso das normas internacionais como uma língua universal para todos. “As normas são, pois, meios que contribuem para aproximar comunidades que trabalham nas mesmas áreas, que investigam problemáticas afins ou que partilham conhecimento e informação comuns” (Ibid., p. 9).

No âmbito técnico-científico, usar uma mesma normalização realmente parece facilitar a comunicação e a organizar o discurso e a apresentação formal dos conteúdos. No entanto, há normas que não acrescentam valor ao que se faz em nome da conformidade, como também parece ser perigoso utilizar as normas cegamente sem um estudo prévio de profissionais com o perfil adequado. Tanto no Brasil como em comunidades acadêmicas estrangeiras, percebemos um abuso no uso das normas. Há periódicos que sugerem determinada norma, por exemplo, de apresentação de referências, que em muitos casos não há como saber qual norma seguir; faculdades impõem normas próprias para seus alunos para apresentações de seus trabalhos acadêmicos, mas não aplicam as normas nacionais nem as internacionais.

Em Portugal, chamou-nos à atenção a fragmentação de indicação das normas a serem utilizadas por seus alunos em algumas universidades. Cada faculdade ou os diferentes cursos da mesma universidade seguem padrões e normas diversificadas. Um departamento escolhe um modelo a seguir ou cria seu próprio modelo, ignorando as normas do Instituto Português de Qualidade – IPQ. “O consenso sobre as normas a usar nos trabalhos de investigação e universitários é inexistente e as práticas seguidas nos vários contextos académico-científicos estão longe de ser uniformes.” (Ibid., p. 10).

Recentemente, enviamos um artigo para um periódico que determinava o não uso das notas de rodapé e fazia uma restrição à utilização de nota de fim. Para nosso trabalho, a nota explicativa era de essencial importância, pois a informação não cabia no texto, no entanto sem ela haveria uma mudança

considerada de interpretações do conteúdo abordado. Retirá-la era a omissão de uma voz que não podia ser silenciada nem pelo autor nem pelas normas do periódico. Percebíamos nosso texto mutilado, e, nesse sentido, a falta de se seguir a um padrão internacional prejudica o discurso e a própria produção do texto, ao modo de pensar, como uma coação para o pensamento. Esse exemplo confirma as palavras de Ribeiro (Ibid., p. 10): “usam-se as normas, mas não está ‘normalizado’” o emprego delas. Se concebermos a noção de texto enquanto enunciado, a nota explicativa não é algo a ser dado fora do texto, descartada ou minimizada, mas requer que se entenda o problema da inter-relação semântica (dialética) e dialógica dos textos no âmbito de um determinado campo, da própria história dos textos.

Além da questão da normalização, ainda há a questão da hierarquia entre os gêneros e sobre o acesso desigual pelos agentes de um mesmo campo. “A relação de um texto com outros de uma mesma espécie passa pela sua inserção em determinado domínio cultural, adquirindo um modo próprio de refratar a realidade em seus diversos aspectos.” (GRILLO, 2006, p. 156). Essa problematização já discutimos na introdução desta tese quando contextualizamos sobre o “publique ou pereça”; entretanto, é pertinente reforçar que saber as convenções, as categorias, as crenças e os valores, incluindo as normas para aceitabilidade de seu discurso, as regras de conduta e interpretação do discurso necessárias para que o sujeito possa interagir como membro em um grupo social são tão imprescindíveis quanto aprender as diversas ações que autores e leitores desempenham com o conhecimento.

A utopia de uma universidade mais plural resulta do enfrentamento de relações de poder em forças centrípetas que consagram determinados paradigmas, que se sobrepõem às divergências e definem como normas coletivas para um grupo cultural o que é de interesse de poucos. Entre as normas e a cultura emergentes de publicação, é preciso refletir sobre as relações sócio-históricas nas práticas acadêmicas de escrever e de publicar, sobre as normas que regulam o processo acadêmico. Parece-nos pertinentes tomarmos duas atitudes:

1. tornar-nos conscientes de nossas condições culturais (do papel das instituições, dos objetos, dos participantes na produção do saber e deste com questões de prestígio, poder e sucesso profissional); e

2. aprender a transformar nossas condições culturais através do diálogo, do confronto e do desenvolvimento das literacias acadêmicas. (GRABE; KAPLAN, 1996, p. 110).

Conscientes de nossas condições culturais, o texto é um espaço aberto para o diálogo e o confronto de vozes que podem aparecer como transformadoras de uma realidade, o que discutiremos na próxima seção.

3.5 A PALAVRA DE OUTREM: AS FRONTEIRAS DO FENÔMENO SOCIAL DA INTERAÇÃO VERBAL

Historicamente, as gramáticas normativas e/ou tradicionais restringem a noção de discurso citado aos níveis morfológico e sintático, em detrimento de diferentes modos de funcionamento dialógico, os efeitos de sentido produzidos por essa diversidade, a inter-relação dinâmica que se estabelece entre contexto narrativo e discurso citado.

Esta seção consiste em uma reflexão acerca de relações possíveis entre os objetos linguístico e discursivo, tomando como base a obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem - MFL*, em especial a terceira parte “Para uma história das formas da enunciação nas construções sintáticas: tentativa de aplicação do método sociológico aos problemas sintáticos”, em que Bakhtin/Volochínov ([1929] 2009) esboçam uma orientação sociológica em linguística, para tratar o fenômeno de transmissão da palavra de outrem, delimitando como fronteira o fenômeno social da interação verbal em seu todo, realizada por meio das enunciações.

Bakhtin/Volochínov ([1929] 2009) concebem a comunicação como um processo interativo, muito mais amplo do que a mera transmissão de informações, já que a linguagem é interação social. O sujeito, ao falar ou escrever, apresenta em seu texto marcas profundas de sua sociedade, seu núcleo familiar, suas experiências, além de pressuposições sobre o que o interlocutor gostaria ou não de ouvir ou ler, tendo em vista também seu contexto social.

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato fisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, [1929] 2009, p. 123).

No movimento de interação social, os sujeitos constituem os seus discursos por meio das palavras alheias de outros sujeitos (e não da língua, isto é, já ideologizadas), as quais ganham significação no seu discurso interior e, ao mesmo tempo, geram as réplicas ao dizer do outro, que por sua vez vão mobilizar o discurso desse outro, e assim por diante. A noção de interação verbal via discurso é gerada pelo efeito de sentidos originado pela sequência verbal, pela situação, pelo contexto histórico social, pelas condições de produção e também pelos papéis sociais desempenhados pelos interlocutores. (SANTOS, 2011b). Ou seja, além dos aspectos linguísticos as condições de produção do discurso são definitivas para compô-lo; e isso não se aplica somente à interação verbal face a face, mas adentra o discurso romanesco.

3.5.1 Tentativa de aplicação do método sociológico aos problemas sintáticos

A terceira parte da obra MFL trata de uma reflexão sobre a história das formas da enunciação nas construções sintáticas, em que os autores buscam elaborar uma tentativa de aplicação do método sociológico aos problemas sintáticos, já que as questões acerca da sintaxe eram tratadas da mesma maneira que os fenômenos morfológicos por meio de princípios e métodos tradicionais da linguística, em especial os do objetivismo abstrato.

Bakhtin/Volochínov ([1929] 2009) consideram que as construções sintáticas são de enorme relevância para se compreender a língua e seu processo de evolução, pois, entre as formas linguísticas (fonéticas, morfológicas e sintáticas), as sintáticas são as que mais se aproximam da enunciação, isto é, das condições reais da fala. Assim sendo, esses autores acentuam que o estudo da sintaxe só é viável no bojo de uma teoria da enunciação e a elucidação dos problemas mais elementares da sintaxe só é possível também sobre a base da comunicação verbal.

Entre os problemas sintáticos, os autores especificam o discurso citado (discurso direto, indireto e indireto livre), as modificações desses esquemas e as variantes dessas modificações que encontram na língua como um fenômeno “nodal” e produtivo, pois a composição desse fenômeno serve para a transmissão das enunciações de outrem e para a integração dessas enunciações, enquanto enunciações de outrem, em um contexto monológico coerente. Segundo Bakhtin/Volochínov ([1929] 2009, p. 150), o discurso citado “é o discurso no discurso, a enunciação na enunciação, mas é, ao mesmo tempo, um discurso sobre o discurso, uma enunciação sobre a enunciação”. Mesmo que a citação seja tema em relação ao que se enuncia, no discurso citado, integra-se à sintaxe do discurso que cita.

Assim, o tema penetra no discurso conservando as suas características estruturais e semânticas, assim como aquelas do discurso que o absorve. A autonomia, ou o caráter autônomo do discurso de outrem se relaciona ao fato de o discurso citado ter o conteúdo conservado, assim como sua “integridade linguística” e sua “autonomia estrutural primitiva” ([1929] 2009, p. 150-151).

Os autores ressaltam que, nas línguas modernas, o discurso indireto, em particular o discurso indireto livre, apresenta uma tendência de transferir a enunciação citada do domínio da construção linguística ao plano temático, de conteúdo, embora a diluição da palavra citada no contexto narrativo não se efetue completamente, pois o conteúdo semântico e a estrutura da enunciação citada permanecem relativamente estáveis. Isso ocorre nas formas de transmissão do discurso de outrem, “uma relação ativa de uma enunciação a outra, e isso não no plano temático, mas através de construções estáveis da própria língua.” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, [1929] 2009, p. 151).

Desse modo, esses pensadores enfatizam que esse fenômeno “da reação da palavra à palavra” ([1929] 2009, p. 151) precisa ser mais investigado, pois essas formas refletem tendências básicas e constantes da recepção ativa do discurso de outrem ao se manifestarem nas formas linguísticas. As escolhas gramaticais do discurso de outrem são baseadas na sociedade, pois apenas os “elementos de apreensão ativa, apreciativa, da enunciação de outrem que são socialmente pertinentes e constantes e que, por consequência, têm seu fundamento na existência econômica de uma comunidade linguística dada.” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, [1929] 2009, p. 152).

Para esses autores russos, aquele que apreende a enunciação de outrem não é um ser mudo, mas um ser cheio de palavras interiores, ou seja, “a palavra vai à palavra” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, [1929] 2009, p. 154). Para efetivar esse processo, ele expõe duas operações: a réplica interior e o comentário efetivo, os quais são organicamente ligados na unidade da apreensão ativa e não são isoláveis. Esse autor afirma que essas duas operações de apreensão se realizam no discurso citado que engloba o contexto narrativo. Estes se fundem por meio de relações dinâmicas, complexas e tensas.

Nesses termos, os autores criticam o caráter estático das pesquisas nessa área e enfatiza que o erro de muitos pesquisadores é ter separado do discurso de outrem o contexto narrativo, pois tanto as formas de apreensão quanto de verbalização do discurso do outro são construídas em meio a tendências sociais estáveis, segundo formas padronizadas para sua introdução, o que insinua ser a avaliação de sua adequação e sua valoração estética são essencialmente sociais. Esses teóricos marcam duas grandes tendências em relação à introdução do discurso citado: ou há o isolamento do discurso citado, para marcar sua autonomia, ou há integração desse discurso, de modo que a voz do autor se confunde com a do que é citado. Essas tendências são fruto das práticas sociais: há práticas em que se valoriza, em relação a esse recurso, *o que* é dito e não *como* se diz. “Noutros termos, há práticas discursivas em que, do ponto de vista da adequação no uso e da valoração estética, mais importante do que anunciar que um outro diz o que se retoma, valoriza-se o que o outro diz, sem que sua enunciação por outrem seja tematizada” (MATÊNCIO, 2005, p. 2-3).

Acreditamos que o eixo principal, nessa questão, é a dinâmica da interação entre o discurso de outrem e o contexto:

no qual ele aparece, para compreender as posições dos sujeitos, que podem ser aliados ideologicamente, adversários, portadores de verdade, de erro, etc. A análise da tensão entre contexto introdutor da citação e formas de *representação de outro discurso* vai além de uma classificação da citação com base em critérios tipográficos e linguísticos. (CUNHA, 2002, p. 169, grifo da autora).

3.5.2 Alguns pontos sobre termos e conceitos que se referem a “discurso de outrem”

Nas pesquisas sobre discurso, o discurso de outrem é um tema bastante atual e há uma variedade de objetos, de questionamentos e de abordagens teóricas dentro da literatura sob diversos nomes: “discurso citado, heterogeneidade mostrada e constitutiva, interdiscurso, polifonia, intertextualidade manifesta e a intertextualidade constitutiva, dialogismo mostrado e constitutivo”, cada um implicando algum viés específico (cf. CUNHA, 2004). Nesta seção, não temos a intenção de aprofundar esses conceitos, mas apenas destacar alguns pontos específicos já que causam dúvidas ou confundem suas origens.

Para Bakhtin, todo discurso é um processo heterogêneo (conjunção de discursos entre eu e o outro), por isso não é uma obra fechada e acabada de apenas um indivíduo. “Nossas palavras não são ‘nossas’ apenas; elas nascem, vivem e morrem na fronteira do nosso mundo e do mundo alheio; elas são respostas explícitas ou implícitas às palavras do outro, elas só se iluminam no poderoso pano de fundo das mil vozes que nos rodeiam” (TEZZA, 1988, p. 55).

Inspirada pelos princípios bakhtinianos, Authier-Revuz (1990) elaborou uma distinção entre *heterogeneidade mostrada* e *heterogeneidade constitutiva* e propõe uma descrição da heterogeneidade mostrada como formas linguísticas de representação de diferentes modos de negociação do sujeito falante com a heterogeneidade constitutiva do seu discurso. Assim, discurso direto, aspas, itálicos, incisos de glosas servem para mostrar o lugar do outro de forma unívoca.

De acordo com Authier-Revuz (1990, p. 32), “heterogeneidade constitutiva do discurso e heterogeneidade mostrada no discurso representam duas ordens de realidade diferentes: a dos processos reais de constituição dum discurso e a dos processos não menos reais, de representação num discurso, de sua constituição”. São as formas não marcadas em que o outro é dado a reconhecer sem marcação unívoca, como o discurso indireto livre, ironia, pastiche, imitação, etc. Quanto à heterogeneidade constitutiva, esta é inerente à linguagem, pois todo discurso se constrói a partir de outros sobre o mesmo

tema, sendo, assim, constituído por diversas vozes não mostradas explicitamente no texto.

Outro ponto que merece ressaltar é o conceito de polifonia. A palavra “polifonia” foi cedida da arte musical e é entendida como “o efeito obtido pela sobreposição de várias linhas melódicas independentes, mas harmonicamente relacionadas. Bakhtin emprega-a ao analisar a obra de Dostoiévski, considerada por ele como um novo gênero romanesco – o romance polifônico” (TEZZA, 1988, p. 90). Revela-se, dessa forma, que o discurso é perpassado por outros discursos compondo as várias linhas melódicas.

Bezerra (2005, p 191), no texto “Polifonia”, aponta duas modalidades do romance contidas nos estudos de Bakhtin: monológico e o polifônico. “À categoria do monológico estão associados os conceitos de monologismo, autoritarismo, acabamento; à categoria de polifônico, os conceitos de realidade em formação, inconclusibilidade, não acabamento, dialogismo, polifonia”. Ele acrescenta que, segundo Bakhtin,

no monologismo o autor concentra em si mesmo todo o processo de criação, é o único centro irradiador da consciência, das vozes, imagens e pontos de vista do romance: “coisifica” tudo, tudo é objeto mudo desse centro irradiador. O modelo monológico não admite a existência da consciência responsiva e isônoma do outro; para ele não existe “eu” isônomo do outro, o “tu”. (BEZERRA, 2005, p. 192).

Bezerra (2005) afirma que, para a representação literária, a passagem do monologismo para o dialogismo, que tem na polifonia sua forma suprema, equivale à libertação do indivíduo, que de escravo mudo da consciência do autor se torna sujeito de sua própria consciência. No enfoque polifônico, a autoconsciência da personagem é o traço dominante na construção de sua imagem, e isso pressupõe uma posição radicalmente nova do autor na representação da personagem.

A respeito de polifonia, o autor assegura que ela é caracterizada:

pela posição do autor como regente do grande coro de vozes que participam do processo dialógico. Mas esse regente é dotado de um

ativismo especial, rege vozes que ele cria ou recria, mas deixa que se manifestem com autonomia e revelem no homem um outro “eu para si” infinito e inacabável. Trata-se de uma mudança radical da posição do autor em relação às pessoas representadas, que de pessoas coisificadas se transformam em individualidades. (BEZERRA, 2005, p. 194).

Outro termo que merece destaque é o discurso reportado, considerado por Cunha (2005) um tema de extrema relevância no uso, no ensino-aprendizagem da língua e da literatura e das Ciências Humanas, em geral, uma vez que revela a relação ao discurso do outro e, por conseguinte, ao outro. A autora afirma que:

discurso reportado (DR) é o termo genérico que engloba as três formas de citação: discursos direto (DD), indireto (DI) e indireto livre (DIL) [...] o DR é um conteúdo tradicionalmente apresentado nas gramáticas e livros didáticos, do ensino fundamental à educação superior, seja como *estilo*, seja como *discurso direto, indireto e indireto livre*. (CUNHA, 2005, p. 102).

Cunha (2004) acrescenta ainda que a retomada é um fenômeno aberto e dinâmico, ligado às múltiplas maneiras como os sujeitos falantes recebem e reorientam a fala alheia. Portanto, inspirada em Bakhtin/Volochínov, Cunha (1992, p. 115) expõe que:

1. não existem formas de discurso reportado, mas esquemas, configurações de retomadas da fala do outro, com tendências para o discurso direto, indireto ou indireto livre;
2. há uma posição especial do locutor ao interagir com o discurso de outrem. No processo de retomada-modificação de um discurso, o locutor se autointroduz como autor da retomada por meio de descrições, tematizações, etc.;
3. os esquemas são estratégias discursivas elaboradas como uma nova enunciação dialógica.

Ainda de acordo com Cunha (2004, p. 242), pesquisas apontam que tanto em gêneros primários como em secundários há diversos modos de relação à fala de outrem, tais como: “de um lado há a citação, do outro há a

paráfrase, retomada não marcada do discurso de outrem que se funde com o discurso próprio”.

Como alertamos no início da seção, apenas apontamos alguns conceitos e/ou termos que, muitas vezes, são colocados lado a lado como similares; no entanto, enfatizamos que é preciso ter atenção às sutilezas que atenuam as diferenças na maneira de empregá-los e à incoerência ao usá-los em uma área que não compreende um ou outro princípio por não sustentar uma teoria ou área específica do conhecimento.

Baseando-nos em questões propostas por Bakhtin/Volochínov ([1929] 2009), as quais retomam a relação dinâmica do discurso de outrem e o contexto narrativo, na próxima seção levantamos alguns trabalhos que contribuem para visualizar na prática essa questão.

3.5.3 O discurso de outrem na contemporaneidade

Inúmeros são os trabalhos que investigam o discurso de outrem, baseando-se na obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Em sua maioria, buscam investigar o outro nas Ciências Humanas e Sociais, seja o profissional em pesquisa ou em prática. Nesta seção, ressaltamos quatro pesquisadoras (MATÊNCIO, 2005; AMORIM 2004; CUNHA, 2011; ZANDWAIS, 2011) que contribuem de forma efetiva para a discussão dessa temática como alternativa que se configura de encontro a abordagens positivistas e objetivas como também ao relativismo e subjetivismo das abordagens contemporâneas.

O trabalho de Matêncio (2005) trata sobre investigação da relação entre os discursos que se engendram para constituir os saberes sobre a língua/linguagem através da análise de atividades de retextualização, de textos acadêmicos para novos gêneros textuais que também circulam na universidade. A pesquisa parte do princípio de que a atividade de retextualização é uma das estratégias mais frequentes na formação de professores e que, idealmente, envolve tanto a apropriação e sistematização dos saberes científicos quanto a construção de conhecimento. A autora

reporta-se à abordagem bakhtiniana, remete, também, ao trabalho de Boch & Grossman (2002) para analisar os mecanismos enunciativos aos quais recorre o aluno – tanto por meio da introdução do discurso do outro quanto por meio da manifestação do intertexto, quando traz para sua retextualização a voz dos discursos sociais sobre os conceitos com os quais opera.

Em relação ao recurso do discurso do outro efetivado nos textos, a estudiosa levanta a hipótese de que, oriundos de uma prática escolar que, sistematicamente, tem valorizado um padrão em que se privilegia o dito (o “conteúdo informacional”, poder-se-ia dizer), em detrimento do jogo enunciativo de marcar pontos de vista (de quem é lido, daqueles com os quais se dialoga e do próprio escrevente), os alunos não conseguem identificar, de imediato, funções precisas para as diferentes formas de manifestação do discurso reportado. Ela acrescenta ainda que, articulando esses mecanismos enunciativos aos movimentos identitários que os cercam, por sua vez, a pesquisa revela que, embora o almejado pelo formador fosse que o aluno se projetasse como professor em formação – como leitor que está construindo sua autonomia para ler e refletir sobre a leitura especializada –, o que ocorre é o apagamento dessa cena enunciativa, para que se sobreponha outra, construída nos moldes do discurso didático, a cena em que dialogam tão somente formador/aluno, em que prevalece a importância do dito, não a relevância da conjunção entre dito e dizer.

Zandwais (2011) busca caracterizar o fato de que o componente sintático da língua torna-se insuficiente para demarcar as fronteiras entre discursos direto e indireto, sendo necessário, portanto, repensar as relações entre língua e discurso, a fim de que se possa compreender que para tratar das formas por meio das quais as enunciações se imbricam, configurando a função responsiva que constitui todo dizer, é preciso ultrapassar os limites/fronteiras que separam os aspectos formais e semióticos. Essa autora tece reflexões produzidas por uma gramática “não tradicional”, de base semântico-sintática, a fim de iniciar um contraponto entre as empirias da língua e do discurso, com base em questões propostas por Bakhtin/Volochínov ([1929] 2009), as quais retomam algumas relações entre língua, estilo discursivo, subjetividade e sentido, tendo como ponto de ancoragem os conceitos sobre discurso direto e

indireto. Assim, a estudiosa analisa conceitos de discurso direto e indireto produzidos em *A University Grammar of English* e ilustra tais conceitos a partir de enunciados produzidos no cotidiano, propondo a problematizar a dialética entre língua e discurso.

Vale ressaltar o texto de Amorim (2004) – “O pesquisador e seu outro” – que se baseando no princípio dialógico da obra bakhtiniana, reflete sobre a problemática das Ciências Humanas incluindo a questão da alteridade. No entanto, busca aprofundar e detalhar “De que outro estamos falando?” (AMORIM, 2004, p. 20). O profissional em Ciências Humanas está sempre às voltas com um outro (o aluno para o pedagogo ou linguista, o informante para o antropólogo, o paciente para o clínico). A obra procura esclarecer o que acontece quando o profissional deve escrever e publicar sua experiência com esse outro. Assim, a autora enfatiza que, no processo de escrita, o diálogo vivido em campo se transforma, ganha novos sentidos e incorpora novas vozes, pois muitos outros habitam o texto e é no interior dessa multiplicidade que se produzem, ao mesmo tempo, um conhecimento do objeto e uma singularidade de autor.

A alteridade sob a forma do diálogo e da citação é o traço fundamental da linguagem. De acordo com Amorim (2004, p. 97), “não há linguagem sem que haja um outro a quem eu falo e que é ele próprio falante/respondente; também não há linguagem sem a possibilidade de falar do que um outro disse”, sendo as figuras do diálogo e da citação centro da problemática do texto de pesquisa. Vale dizer que a citação é própria do ser humano. Contar ou reproduzir a um terceiro o que me disseram e que eu mesma não vi é uma atividade estruturante de minha humanidade. Sendo assim, “o conjunto de pessoas eu, tu/ele não é homogêneo. Eu e tu são, a cada enunciação, pessoas únicas, singulares. O ele, ao contrário, é a possibilidade de expressão da não pessoa” (*idem*, p. 98). Ela acrescenta também que entre o eu e o tu há uma relação de inversibilidade. O tu pode sempre se tornar um eu que então designará o outro como tu. O ele não é inversível porque está ausente da enunciação tal como ela foi formulada.

A autora busca revelar o modo como o conhecimento se tece, identificando a rede de fios enunciativos que o compõem. Assim, Amorim (2004, p. 207) apresenta dois princípios para quem se volta para o objeto:

1. A recusa de um subjetivismo relativista onde o objeto seria inteiramente reduzido ao modo como dele se fala; dito de outra maneira, o polo lógico-monológico da análise que fazemos supõe a aposta de que o objeto existe independentemente de mim, antes e depois de mim. A alteridade radical do objeto é o que tensiona a análise em direção a uma busca de verdade.
2. A recusa da ilusão positivista ou do pressuposto fenomenológico de que é possível falar das coisas “tal como elas são”. Objeto das Ciências Humanas não é dado de modo imediato; é sempre construído, recolhido e transmitido em discurso, o que lhe confere seu caráter caleidoscópico. Ele é o próprio discurso e, enquanto tal, não há transparência possível.

A proposta de análise dessa autora não se situa nem no nível linguístico nem no nível do discurso e da pragmática, mas pretende antes se constituir no domínio do gênero tal como o concebe Bakhtin. Por isso, a autora enfatiza que o exercício de leitura⁵⁵:

reivindica a dupla condição que é própria de toda presença do concreto e do singular no interior de uma pesquisa: a condição que dá forma ao debate e que, ao mesmo tempo o mantém aberto e inacabado. Pois se o estudo de um caso real deve permitir verificar o que dele pode se inscrever e se escrever em nosso campo teórico, deve também produzir silêncios e barulhos – rastros da alteridade radical que toda realidade traz para a teoria. (AMORIM, 2004, p. 210).

Com relação ao trabalho de Cunha, entre os vários que discutem o discurso de outrem, selecionamos aqui o publicado na revista Bakhtiniana no primeiro semestre de 2011. Cunha (2011) analisa formas de alteridade em cartas de leitores, fundamentada na análise/teoria dialógica do discurso e retoma discussões recentes sobre as diversas interpretações da obra de Bakhtin, sobre a questão da autoria vinculada aos fundamentos

⁵⁵ Capítulo da obra que apresenta a proposta de análise.

epistemológicos do pensamento de Bakhtin e de Volochínov, os quais explicam as diferentes descrições do discurso de outrem nas obras dos dois autores.

A discussão esclarece porque as abordagens do discurso alheio são diferentes em *Marxismo e filosofia da linguagem* e em *Problemas da poética de Dostoiévski*, publicados no mesmo ano, e no *Discurso romanesco*. Volochínov classifica formas e variantes dos esquemas de transmissão do discurso alheio. Bakhtin classifica e se interessa especialmente pelo discurso bivocal no primeiro, e pelas formas híbridas, no segundo. (CUNHA, 2011, p. 129).

Com relação à análise, Cunha (2011) mostra a inter-relação das formas de presença do outro com o gênero, o ponto de vista e a argumentação. Para a autora, as formas de retomada não seguem os esquemas sintáticos descritos por Volochínov, mas assemelham-se ao discurso outro assimilado e disperso no discurso atual analisado por Bakhtin e acrescenta que o discurso outro funciona como heterogeneidade e movimento. No caso analisado – a carta de leitor – o discurso-fonte é integrado por meio da nominalização e da alusão, que trazem como fatos a *doxa*, discursos circulantes, ilações e reminiscências, o que permite apagar todos os elementos contextuais do discurso retomado. “Este gênero tem características da réplica de um diálogo e do comentário, porque os leitores têm o propósito de expor um ponto de vista para leitores que partilham um saber comum sobre o tema do momento discursivo” (*idem*, p. 129).

O que chama atenção nesses quatro trabalhos é a questão de como o discurso de outrem e o seu contexto enunciativo são determinantes para que se possa compreender o sentido por ele elaborado. Assim, parece-nos evidente que o único princípio que pode ser transposto e proposto para outras eventuais leituras é a problemática da relação com o outro na construção do saber.

A partir da proposta inicial desta seção e dos diálogos com outros estudiosos que retomam a obra de Bakhtin/Volochínov ([1929] 2009), refletir sobre a palavra de outrem nos leva a considerar as diferentes situações discursivas e as condições de enunciação em que tais pesquisas foram desenvolvidas.

Dependendo das intenções, das esferas (jurídico, científico, fictício, etc.) e dos gêneros, lançamos algumas questões que buscam refletir essa fronteira

entre o discurso citado e o citante, entre a voz ouvida e a voz silenciada, entre a polifonia e a monofonia:

- Como definir o ponto de articulação do discurso de outrem?
- Como formular a problemática e o objeto que estão nos diversos gêneros, considerando essa dinâmica do discurso de outrem e seu contexto narrativo?

Acreditamos que responder a essas questões inevitavelmente convém considerar o jogo de linguagem como uma forma particular e radical de dialogismo que evoca a expressão bakhtiniana: a palavra se dirige. Sendo assim, nas formas habituais de dialogismo, a resposta efetiva do outro é um dos elementos, entre outros, de construção de sentido; a representação e a antecipação da resposta suposta do outro devem integrar a própria estrutura do enunciado, sem o que ele não pode se formular e permanece ininteligível.

3.6 EM FRONTEIRA: AS BASES DO PENSAMENTO DO CÍRCULO DE BAKHTIN NO PROJETO SESA

Nesta seção, sintetizamos as ideias discutidas neste capítulo que segue uma lógica de pensar as bases do pensamento do Círculo de Bakhtin, partindo das reflexões sobre Ciências Humanas ao discurso de outrem:

1. Ciências humanas

- Quanto às Ciências humanas, ratificamos que Bakhtin se via como um pensador e não como um cientista, preso à positividade e à modelização formal, mas se colocava fora de uma racionalidade propriamente científica e desenvolvia um pensar mais livre, transcendendo as fronteiras de disciplinas e metodologias estabelecidas. Os textos do Círculo de Bakhtin, em nenhum momento, apresentam uma formalização de método científico, porém diretrizes para conhecermos melhor o objeto estudado. Nesse sentido, requer atenção ao investigador de não

transformar categorias filosóficas em categorias científicas, em categorias de método, em especial a polifonia, o diálogo, a carnavalização.

- O objeto das ciências humanas é o “ser expressivo e falante”, ou seja, o objeto da pesquisa é objeto falado, é o próprio texto fazendo um duplo movimento: como resposta ao já dito e também sob o condicionamento da resposta ainda não dita, mas solicitada e prevista, assim o objeto também é falante ao explicar e compreender.
- As bases do pensamento do Círculo são construídas a partir da crítica às duas tendências vigentes nos anos vinte do século passado: a estilística clássica que se baseia no idealismo e o estruturalismo situado nos estudos do sistema abstrato. Bakhtin/Volochínov (1929/1981, p. 124) defenderam que “a língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes”. Fatores históricos, sociais, situações e condições em que ocorrem a fala são incluídos nessa teoria sobre o funcionamento da linguagem. Os autores elaboram o primado do dialogismo na linguagem, que passa a ser vista como sócio-ideológica, cuja unidade fundamental é o diálogo.
- A palavra assume um sentido em cada contexto, fato que mostra o caráter polissêmico e plurivalente que ela comporta pela natureza dialógica da linguagem. Para Bakhtin, são tantas as significações quantos forem os contextos, que não estão prontos, mas sempre em situação de interação.
- Bakhtin define o texto como um tecido de muitas vozes que se entrecruzam, completam-se e respondem uma às outras ou polemizam entre si no seu interior e o coloca no centro de suas investigações sobre o homem. O enunciado é um todo inseparável, um ato, em uma cadeia discursiva, o texto é um encadeamento discursivo. Essa visão que vincula os enunciados às esferas de atividade humana evidencia não só o dialogismo da linguagem, como explica a multiplicidade de gêneros e, conseqüentemente, de sentidos que um texto apresenta.

2. Concepção dialógica de Linguagem

A concepção de linguagem bakhtiniana – entendida como processo de interação social – fundamentada em três princípios essenciais:

- Diálogo com o outro: relaciona-se à ideia de sujeito social, histórica e ideologicamente situado, que se constitui na interação com o outro.
- A unidade das diferenças: noção de que a linguagem é heterogênea e, por isso, marcada pela presença do outro. Nesse caso, essa heterogeneidade é marcada de forma sutil pelo locutor, que fará com que o texto adquira uma determinada unidade, seja pela harmonia das vozes (polifonia) ou pelo apagamento das vozes discordantes (monofonia).
- Discursividade – simples e complexa: essa terceira questão refere-se aos gêneros do discurso e é consequência das duas primeiras, pois sua definição pressupõe também uma concepção de linguagem assentada no princípio da interação social.

3. Gênero e cultura acadêmica

- Quanto ao gênero discursivo, são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação que elabora “seus tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 2010a, p. 262), com predomínio do coletivo, do social sobre o individual e o subjetivo. Quanto maior for o conhecimento das formas discursivas na academia, maior será a liberdade de uso dos gêneros, o que representa uma postura ativa do graduando para efeitos comunicativos e expressivos, que depende muito mais do contexto comunicativo e da cultura do que da própria palavra.

- A escrita acadêmica responde a um conjunto de critérios de aceitabilidade que definem, muitas vezes, o estilo do gênero dentro dos padrões que buscam dar uma unidade à escrita das pesquisas, pensados em uma escala comunicacional que se estende para além da interação do dito e envolve o não dito da enunciação concreta social e culturalmente configurada.
- Entender a cultura acadêmica como desestabilizadora de uma ordem cultural; a linguagem como uma manifestação viva de uma rede de vozes que vive do presente, mas recorda o seu passado e se projeta para um futuro. Em cada esfera, há um repertório de gêneros que se desenvolve e se complexifica à própria esfera, formando uma cultura híbrida e plural, mas que busca através das normas uma unidade, que facilita a comunicação entre os membros de uma esfera, como também os limita em busca de uma impessoalidade, silenciando as vozes que deviam ressoar no processo de escrita.
- O conceito de exotopia é fundamental para o trabalho em Ciências Humanas, a respeito de não se fazer uma fusão dos dois pontos de vista – do pesquisador e do pesquisado – e mantenha o caráter dialógico, revelando sempre as diferenças e as tensões. A exterioridade do pesquisador deve ser manifestada de forma a ser revelado no pesquisado algo que ele não pode ver.
- Quando pensamos no ensino dos gêneros acadêmicos, essas questões sobre as relações com o objeto e os outros que fazem parte do texto são inquietações legítimas. Apontamos também uma necessidade de se refletir a relação que se dá no processo pedagógico para a compreensão do próprio gênero, do conhecimento do objeto, das convenções acadêmicas, da interação com o docente e os discentes. Essas relações estão ligadas diretamente ao processo de leitura e escrita, em uma competência que se dá pelo processo de compreender e avaliar.
- Ao deparar com a cultura acadêmica no primeiro ano de graduação, o corpo discente se sente em uma cultura estrangeira, contradizendo o ato de compreender que se estima ser plural e polissêmico. Conhecendo

pouco as convenções acadêmicas, as práticas e como se dá esse processo de inter-relação, de separação de duas consciências, parecem-nos que podemos investir para que a inserção dos alunos em uma nova cultura possa ser um processo menos doloroso para professores e, principalmente para os próprios discentes, que não assimilam essas fronteiras entre as palavras alheias, uma luta dialógica constante.

- Tempo e espaço (cronotopo) são indissolúveis e concretos, ou seja, o aspecto geográfico corresponde a um acontecimento histórico, portanto o tempo é histórico e a imagem do homem em formação. A atualidade, para ele, se manifesta como uma essencial diversidade de tempos, tanto na natureza como na vida humana, o presente é como remanescentes ou relíquias dos diferentes graus e formações do passado e como embriões de um futuro mais ou menos distante. Na grande temporalidade, as vozes nos gêneros continuarão a ecoar entre nós e para além de nós.
- A normatização exprime-se nas combinações que o enunciado realiza, enquanto a individualidade resulta da livre concepção, pelo locutor, do seu projeto discursivo. A norma gramatical, as normas da ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas – Brasil) ou qualquer outra, a ISO (*Internacional Organization for Standardization*), por exemplo, não são apenas referências para aceitação social, mas processo e coação do pensamento do que é permitido ou não em uma esfera de comunicação.

4. O discurso de Outrem

- Bakhtin/Volochinov ([1929], 2009) considera que as construções sintáticas são de enorme relevância para se compreender a língua e seu processo de evolução, pois, entre as formas linguísticas (fonéticas, morfológicas e sintáticas), as sintáticas são as que mais se aproximam da enunciação, isto é, das condições reais da fala. Assim sendo, esses autores acentuam que o estudo da sintaxe só é viável no bojo de uma

teoria da enunciação e a elucidação dos problemas mais elementares da sintaxe só é possível também sobre a base da comunicação verbal.

- Entre os problemas sintáticos, o autor especifica o discurso citado (discurso direto, indireto e indireto livre), as modificações desses esquemas e as variantes dessas modificações que encontram na língua como um fenômeno “nodal” e produtivo, pois a composição desse fenômeno serve para a transmissão das enunciações de outrem e para a integração dessas enunciações, enquanto enunciações de outrem, em um contexto monológico coerente.
- À dimensão monológica estão associadas os conceitos de monologismo, autoritarismo, acabamento; à de polifônico, os conceitos de realidade em formação, inconclusibilidade, não acabamento, dialogismo, polifonia.
- A alteridade sob a forma do diálogo e da citação é o traço fundamental da linguagem. Não há linguagem sem que haja um outro a quem eu falo e que é ele próprio falante/respondente; também não há linguagem sem a possibilidade de falar do que um outro disse, sendo as figuras do diálogo e da citação centro da problemática do texto de pesquisa, sempre considerando que a palavra se dirige.
- Nas formas habituais de dialogismo, a resposta efetiva do outro é um dos elementos, entre outros, de construção de sentido; a representação e a antecipação da resposta suposta do outro devem integrar a própria estrutura do enunciado.

5. Olhar além do espelho: para uma construção de uma concepção político-cultural de sociedade

Como vimos até aqui, para construir uma sociedade mais justa é preciso sempre olhá-la na fronteira da interação verbal. No próximo capítulo, discutiremos sobre a formação do ser humano a partir da arquitetônica da alteridade: eu-para-mim, eu-para-o-outro, o outro-para-mim.

A seguir, assinalamos a obra *The Psyché*, de Berthe Morisot, como uma apreciação da construção da alteridade. Essa pintora foi a primeira mulher a se

juntar ao grupo dos Impressionistas franceses, e, em suas obras, sempre destacou a figura da mulher em situações do cotidiano. Apreciar essa obra nos permite relembrar a metáfora do espelho a que Bakhtin se refere quando afirma que o próprio homem não consegue perceber de verdade e assimilar integralmente nem sua própria imagem externa, nem o espelho ou foto o ajudará, mas poderá ser visto e entendido apenas por outras pessoas, motivo suficiente para buscarmos olhar além do espelho e tratarmos sobre um ser humano responsável e ético.

Contemplar a mim mesmo no espelho é um caso inteiramente específico de visão da minha imagem externa. [...] vemos o reflexo da nossa imagem externa, mas não a nós mesmos em nossa imagem externa; a imagem externa não nos envolve ao todo, estamos diante e não dentro do espelho; o espelho só pode fornecer o material para a auto-objetivação, e ademais um material não genuíno. De fato, nossa situação diante do espelho sempre é meio falsa: como não dispomos de um enfoque de nós mesmos de fora, também nesse caso nos compenetramos de um outro possível e indefinido, com cuja ajuda tentamos encontrar uma posição axiológica em relação a nós mesmos; também aqui tentamos vivificar e informar a nós mesmos a partir do outro; daí a expressão original e antinatural de nosso rosto que vemos no espelho [e] que não temos na vida. (BAKHTIN, 2010a, p. 30)

Figura 9 – The Psyché 1876.



Berthe Morisot. *The Cheval-Glass*, 1876.
Oil on canvas, 65 x 54cm. Museo Thyssen-Bornemisza, Madrid. INV. Nr. 686 (1977-1987).

Fonte: <www.wikipaintings.org/en/berthe-morisot/the-cheval-glass>.

4. AS DIRETRIZES DE ENSINO DO PROJETO SESA: A CONSTRUÇÃO DE UMA CONCEPÇÃO ÉTICO-SOCIAL DE SER HUMANO

Não é o conteúdo da obrigação escrita que me obriga, mas a minha assinatura colocada no final, o fato de eu ter, uma vez, reconhecido e subscrito tal obrigação. E, no momento da assinatura, não é o conteúdo deste ato que me obrigou a assinar, já que tal conteúdo sozinho não poderia me forçar ao ato – a assinatura-reconhecimento, mas podia somente em correlação com a minha decisão de assumir a obrigação – executando o ato da assinatura-reconhecimento; e mesmo neste ato o aspecto conteudístico não era mais que um momento, e o que foi decisivo foi o reconhecimento que efetivamente ocorreu, a afirmação – o ato responsável, etc.

(BAKHTIN, 2010b, p. 18).

No capítulo anterior, refratamos as contribuições bakhtinianas que julgamos pertinentes para elucidar o nosso objeto de estudo a partir do lugar que nos situamos como profissional da educação. É evidente que os estudos bakhtinianos abrangem reflexões sobre linguística, crítica literária, semiótica, antropologia, cultura, filosofia, estética, ética, teologia, psicologia e psicanálise (cf. FREITAS, 2007), o que demonstra que seu trabalho instiga uma diversidade de áreas. Quanto à Educação, Bakhtin não se detém explicitamente, no entanto, ao colocar a linguagem como um eixo central, possibilita reflexões sobre o social, o cultural, o processo em que se dá a interação verbal. Suas categorias (dialogia, polifonia, etc.) são pertinentes e trazem implicações para o campo pedagógico, para o processo de ensino e aprendizagem.

O objetivo aqui é traçar as diretrizes norteadoras de ensino da nossa proposta de ensino de gêneros acadêmicos. Nossas perspectivas para a construção de um marco doutrinal para a construção de ser humano também se respaldam à luz das reflexões do Círculo Bakhtiniano, embora tenhamos buscado inspiração em outras teorias que, na fronteira teórica com essa perspectiva base, contribuem para elucidar o nosso objeto de estudo.

A partir das observações registradas no diário de bordo durante o período da pesquisa-ação e das relações sociointeracionais na universidade, elaboramos as diretrizes pedagógico-axiológicas para o ensino de gêneros acadêmicos que nos estimulam a pensar o ensino desde a formação de seu currículo às práticas efetivas em sala de aula. Cada seção deste capítulo equivale a uma delas: currículo e transposição didática, interdisciplinaridade, cooperação acadêmica, multi(letramentos), interação pedagógica em sala de aula.

4.1 CURRÍCULO E TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA

Em trabalho anterior (SANTOS, 2006, 2009), discutimos sobre dois conceitos centrais para a noção de currículo: a transposição didática e a recontextualização. Dada a sua importância, ampliamos aqui as reflexões pautadas em uma vertente bakhtiniana, centrada na concepção dialógica de linguagem, em uma tensão entre saberes e instituições, saberes e práticas sociais, enfim, em uma fronteira que se estabelece entre os diferentes sujeitos e instituições, desde a seleção dos objetos de ensino às relações socioculturais de cada instância, o que caracteriza a nossa primeira diretriz pedagógico-axiológica.

Nesses estudos, refletimos sobre como Chevallard (1991) apresenta uma correlação entre os saberes e as instituições. Segundo o autor, há quatro formas de manipular o saber: (1) a instituição pode utilizar um saber, (2) pode também ensinar, (3) pode produzi-lo e (4) poderia, também, fazer uma manipulação transpositiva. Por exemplo, o conhecimento científico sobre gêneros acadêmicos se encontra em diferentes tipos de instituição superior. Cada uma dessas instituições tomaria posições de acordo com os professores, com os recursos utilizados, etc. Para esse autor, o saber ocupa regularmente *nichos* muito diferentes, portanto as relações entre os saberes e as instituições também são múltiplas. Da mesma forma, o modo como os professores vão manipular esse saber será variável. Por isso, Chevallard defende a caracterização dos saberes a partir de sua própria característica de

“multilocalização”, ou seja, um saber dado “A” está em várias instituições que estabelecem relações diferentes entre o saber e as instituições.

A respeito da legitimidade das práticas sociais enquanto saberes, Chevallard (1991) diferencia saberes de práticas. Esse autor afirma que o conceito de saber está relacionado ao conhecimento epistemológico que, por sua vez, está submetido à legitimação cultural, ou seja, um saber científico não pode se autoproclamar um saber, nem a escola pode autorizar a si mesma a criação de um saber científico. O que ocorre na escola depende essencialmente da legitimação, do que é concedido ou negado pela sociedade.

Segundo Chevallard, a origem dos saberes pode se dar nas práticas sociais; no entanto, nem todo saber chega a ser legitimado e alcança o *status* de saber científico. Para o autor, “existe uma distância entre um saber e uma prática, e o saber sobre o domínio de uma prática não se constitui necessariamente em um saber dessa prática” (MARANDINO, 2004, p. 98). Então, nessa teoria, os saberes das práticas sociais só serão considerados efetivamente saberes a partir de sua legitimação cultural, mas principalmente da legitimação epistemológica.

Segundo Chevallard (1991), a noção de cadeia de transposição didática designa o conjunto das transformações sofridas pelos conteúdos culturais em seu processo de escolarização, da elaboração dos programas às escolhas do professor sozinho em sua sala de aula. Com relação a isso, Perrenoud (2002, p. 74) afirma que, “na cadeia de transposição didática, os saberes são transformados não porque há perversidade ou má-fé, mas porque isso é indispensável para ensiná-los e avaliá-los”, dividir o trabalho entre professores, organizar planos e metas de formação e gerenciar progressões anuais de algumas horas de curso por semana. A respeito disso, Perrenoud (2002, p. 78) afirma que:

a transmissão de saberes parece corresponder à forma mais simples, já que permanecemos no universo dos conteúdos. Entretanto, não devemos esquecer que o estudante só se apropria dos saberes por meio de uma atividade, orientada por condições e situações de aprendizagem. Essa perspectiva construtivista incita-nos a considerar que a transposição de saberes eruditos não se limita a uma operação sobre seus conteúdos, mas abrange também sua aplicação em uma

situação concreta, por exemplo, em um projeto, em uma situação-problema ou mesmo em um exercício convencional.

A docência se constrói em uma articulação do conhecimento de um corpo organizado de conteúdos com conhecimento do processo de ensino. Para saber ensinar é indispensável saber o que e como ensinar. Esse conceito parece óbvio, no entanto é determinante para nós. Implica refletir sobre o envolvimento dos saberes científicos com os saberes de ação apresentados por Perrenoud (2002). Esse autor (2002, p. 25) define como transposição didática a essência do ensinar, ou seja, "a ação de fabricar artesanalmente os saberes, tornando-os ensináveis, exercitáveis e passíveis de avaliação no quadro de uma turma, de um ano, de um horário, de um sistema de comunicação e trabalho". Para ele, essa é uma tradução pragmática dos saberes para atividades e situações didáticas, que surge como uma resposta ou reação às situações reais de sala de aula.

Essa mobilização de saberes poderia ser pensada a partir de uma visão cumulativa que vai do mais para o menos abrangente. Ou seja, em primeiro lugar, os conteúdos a serem ensinados. Em segundo lugar, os conteúdos efetivamente ensinados em sala de aula, sejam na exposição didática ou em materiais escritos. E por fim, os conteúdos efetivamente aprendidos pelos alunos.

Naquela pesquisa (SANTOS, 2006, 2009), também utilizamos o trabalho de Bernstein (1996), cuja análise se centra na estrutura social do discurso pedagógico e nas formas de sua transmissão e aquisição. Conforme Bernstein (1996, p. 259), "o discurso pedagógico é um princípio para apropriar outros discursos e colocá-los numa relação mútua especial, com vistas à sua transmissão e aquisição seletivas". Para esse autor, a constituição do discurso pedagógico ocorre com base em regras específicas: regras distributivas, regras recontextualizadoras e regras de avaliação.

As regras denominadas "regras distributivas" são responsáveis pelo dispositivo pedagógico que controla a relação entre conhecimento, poder, formas de consciência e prática. Essas regras também têm a função de estabelecer limites interiores e exteriores ao discurso legítimo. Portanto, são as

regras distributivas que marcam e distribuem, ou seja, regras que determinam quem pode transmitir o quê, a quem e sob que condições. As regras recontextualizadoras do discurso pedagógico agem de forma seletiva, apropriando e relacionando outros discursos a partir de sua própria ordem, tornando-os um novo discurso. O autor afirma que o discurso pedagógico pode ser definido como as regras para embutir e relacionar dois discursos: um da competência, instrucional; e o outro regulativo, de ordem social.

As regras de avaliação, por sua vez, são, para o autor citado (1996), a chave da prática pedagógica. A avaliação contínua se encontra na relação entre aquisição e a transmissão do conhecimento. Poderíamos apresentar as três regras da seguinte maneira:

Quadro 1 – Regras apresentadas por Bernstein e as relações estabelecidas.

REGRAS	RELAÇÃO ESTABELECIDADA
Distributivas	Com a produção do discurso
Recontextualizadoras	Com a transmissão do discurso
De Avaliação	Com a aquisição do discurso

Fonte: SANTOS (2006, p. 86)

O conceito de recontextualização de Bernstein apresenta aproximações com o conceito de transposição didática de Chevallard. Marandino (2004) afirma que tais conceitos (transposição didática e recontextualização), apesar de próximos, apresentam estruturas históricas e epistemológicas diferenciadas. Para facilitar, organizamos a seguir essas diferenças e aproximações, levantadas por essa autora:

Quadro 2 – Representação comparativa de conceitos teóricos de Chevallard (1991) e Bernstein (1996).

ASPECTOS A SEREM COMPARADOS	DIFERENCIAÇÃO	
	CHEVALLARD (1991)	BERNSTEIN (1996)
CONCEITO	Transposição Didática	Recontextualização com base na sua teoria sobre o discurso pedagógico.
FOCO DE ANÁLISE	O foco é a transposição dos conceitos científicos no processo de ensino, tendo por referência ainda o saber sábio.	O foco é estudar a transferência dos textos entre diferentes contextos de produção e reprodução, mediada pelas relações de poder e pela regulação do discurso de ordem social.
ÂNCORA DO TRABALHO	Didática da Matemática	Sociologia da Educação
REFERÊNCIA PRINCIPAL	Saber científico (apesar de afirmar a necessidade de sua adaptação).	Saber científico a partir de uma ordem social.
SABER ENSINADO	Descontextualizado, naturalizado, despersonalizado e descontemporizado.	Focaliza a forma, as regras e os princípios de produção e reprodução do discurso pedagógico.
LEGITIMAÇÃO	A legitimação acadêmica se sobrepõe à social.	O discurso regulativo – de ordem social – é o legitimador.
APROXIMAÇÕES Os conceitos de transposição didática e de recontextualização se aproximam, pois dizem respeito às transformações que o saber científico sofre ao passar para os contextos de ensino.		

Fonte: SANTOS (2006, p. 87-88)

Um ponto que determina a diferenciação é a âncora do trabalho. Enquanto o conceito de transposição didática de Chevallard considera o saber científico como principal, mesmo que admita a necessidade de sua adaptação, podemos enxergá-lo em um quadro teórico específico; no conceito de recontextualização do discurso didático de Bernstein, podemos percebê-lo em um quadro teórico mais abrangente, em torno de teorias que debatem e/ou criticam a reprodução social, focalizando a forma, as regras e os princípios de produção e reprodução do discurso. Sendo assim, o papel da “ordem social” na transformação do conhecimento científico e na produção do saber a ser ensinado e do discurso pedagógico parece ser o ponto central da discussão.

Para Chevallard a legitimação social está submetida à legitimação epistemológica, Bernstein, diferentemente, pensa o discurso pedagógico como regulativo se sobrepondo ao discurso instrucional. No entanto, consideramos que, no processo de transposição didática de um discurso, outros discursos e outras práticas sociais estão presentes e apresentam uma cadeia de relações entre eles. Percebemos uma limitação ao tentar sobrepor um lado ou outro, então criamos um conceito de transposição didática.

A transposição didática é uma forma específica de transformação sofrida por um saber científico ou cultural proveniente das práticas profissionais, (...) que não se limita à codificação e transmissão de conteúdos, avança em direção a um conjunto de ações de seus agentes que possibilitam a mobilização e integração em uma situação de aprendizagem tacitamente aceita entre seus interlocutores. (SANTOS, 2009, p. 211).

A partir dessas reflexões, fica evidente que o papel das instâncias acadêmicas é a produção do conhecimento, e o processo de constituição do discurso pedagógico (sequenciamento e compassamento da aquisição) são fatores sociais. Entre a produção de conhecimento e os discursos pedagógicos, acreditamos que possa ser o lugar em que a perspectiva bakhtiniana efetive uma contribuição, justamente na fronteira que se estabelece entre os diferentes sujeitos e instituições, desde a seleção dos objetos de ensino às relações socioculturais de cada instância, em outras palavras, é observar as práticas e vozes sociais que circulam nas variadas entidades educacionais. Assim, pertinente se faz perceber o signo não apenas como parte de uma realidade, mas como algo que a reflete e refrata. Caso contrário, são palavras fora de contextos de uso, incapazes de constituir uma arena para o confronto dos valores sociais vivos e atuais. “O signo, se subtraído às tensões da luta social, se posto à margem da luta de classes, irá infalivelmente debilitar-se, degenerará em alegoria, tornar-se-á objeto de estudo dos filólogos e não será mais um instrumento racional e vivo para a sociedade.” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1929/1981, p. 48).

Dada a cadeia de transposição didática (saberes e práticas sociais; currículos formal, objetivo e programas; currículo real, conteúdos do ensino; aprendizagens efetivas e duradouras dos alunos), não há como deixar de admitir as especificidades coercivas em cada uma dessas esferas que

apresentam seu próprio modo de orientação para a realidade e refratam a realidade à sua própria maneira.

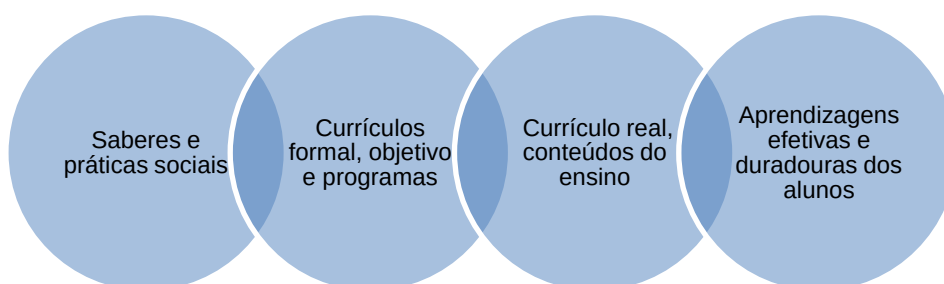
Toda refração ideológica do ser em processo de formação seja qual for a natureza de seu material significante, é acompanhada de uma refração ideológica verbal, como fenômeno obrigatoriamente concomitante. A palavra está presente em todos os atos de compreensão e em todos os atos de interpretação.

Todas as propriedades da palavra que acabamos de examinar – sua pureza semiótica, sua neutralidade ideológica, sua implicação na comunicação humana ordinária, sua possibilidade de interiorização e, finalmente, sua presença obrigatória, como fenômeno acompanhante, em todo ato consciente – todas essas propriedades fazem dela o objeto fundamental do estudo das ideologias. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1929/1981, p. 38).

Assim, os signos podem refletir sobre o mundo, mas sempre fazemos de modo refratado que está intrinsicamente ligado ao ideológico de uma época ou grupo social, com verdades e interpretações diferenciadas, em cada etapa dessa cadeia, definindo um tom apreciativo no plano ideológico e discursivo. Rojo (2001, p. 314) afirma que planejamento educacional ainda exige a capacidade de “definir, selecionar e organizar ‘conteúdos’ que deverão ser tematizados por meio de ações didáticas distribuídas no tempo e no espaço escolar. Para tal, quase sempre a modelização didática é necessária.”

Se a transposição didática é socialmente construída, desde os sistemas de ensino à prática efetiva das ações do professor, um domínio “cultural (uma esfera da criação ideológica) não deve nunca ser pensado como tendo uma espécie de todo espacial (um território interno), mas deve ser visto como vivendo sempre na intersecção de múltiplas fronteiras.” (FARACO, 2009, p. 52).

Figura 10 – Múltiplas fronteiras da cadeia de transposição didática.



Fonte: A autora (2013)

Nessa arena de lutas entre vozes sociais, na qual atuam “forças centrípetas (aquelas que buscam impor certa centralização verboaxiológica por sobre o plurilinguismo real) e forças centrífugas (aquelas que corroem continuamente as tendências centralizadoras por meio de vários processos dialógicos)” (FARACO, 2009, p. 70), percebe-se a existência do jogo de poder entre essas vozes que circulam, na sociedade, correlacionado a sua condição histórico-cultural específica. Nesse sentido, as forças centrífugas da ação humana serão parte inerente ao jogo dos poderes sociais, tentarão passar uma verdade como a verdade, submetem a heterogeneidade discursiva para controlar os profissionais de educação, sempre buscarão monologizar pelo discurso, estabelecendo a última palavra até que possa chegar em sala de aula como um signo que detém a dispersão de sentidos e finaliza os diálogos.

4.2 INTERDISCIPLINARIDADE

De todas as questões que norteiam as várias discussões sobre os rumos da universidade brasileira, poucos têm chamado mais atenção como o da interdisciplinaridade. Esse debate foi primeiramente impulsionado no Brasil pela publicação de Japiassu em 1976. Na Europa foi Gusdorf o primeiro a sistematizar uma proposta de trabalho interdisciplinar, baseado na constituição de um grupo de especialistas voltado para pesquisa interdisciplinar nas ciências humanas. Essa proposta foi apresentada à UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) em 1961. A partir dessa época, surgiram os trabalhos de Edgar Morin, Jantsch e outros nomes importantes no contexto da interdisciplinaridade. Uma referência importante no tema no Brasil é Ivani Fazenda, que instaura um dos mais eficazes programas de pesquisa sobre interdisciplinaridade na educação, dedicando toda sua vida, ao longo desses últimos trinta anos, às diversas facetas do tema, com mais de uma dezena de livros já publicados (SILVA, J., 2000).

A origem da pesquisa interdisciplinar coloca-se no contexto da pós-modernidade, respondendo à necessidade de superação dos entraves causados pelo paradigma de fragmentação disciplinar atribuído ao racionalismo. Conforme Fazenda (1992; 1994), a interdisciplinaridade se

configura como uma exigência que se impõe ao pensamento contemporâneo em todas as ciências sejam físicas, naturais ou humanas. A ciência atual já não se apresenta dogmática com princípios como objetividade, neutralidade, quantificação, fragmentação e universalidade. Hoje se admite que o inédito, o irregular, o impreciso, o local também têm subsídios a oferecer para a pesquisa científica.

A interdisciplinaridade tem sido definida como uma estratégia que busca a união de diferentes disciplinas para tratar um problema comum. Nesse caso, pode-se entender como um procedimento metodológico relacionado com o processo de “finalização das ciências”, que, como resultado de ter alcançado um estado de “maturidade”, deveria levá-las a redirecionar seu potencial aplicativo para a demanda social de conhecimentos, internalizando uma exigência de “reintegração” e “retotalização”. É nesse sentido que diversas disciplinas podem repartir tarefas de pesquisa, sem se afastar de seus conceitos e métodos, para contribuir em um projeto ou em uma problemática comum. Esses processos, que correspondem ao que se denomina uma *interdisciplinaridade técnica*, integram uma série de ciências e tecnologias aplicadas como uma divisão do trabalho intelectual, científico e técnico, tanto nos processos de produção, como em um conjunto de projetos sociais.

A interdisciplinaridade consiste em um tema, objeto ou abordagem em que duas ou mais disciplinas *intencionalmente* estabelecem nexos e vínculos entre si para alcançar um conhecimento mais abrangente, ao mesmo tempo diversificado e unificado. Essas disciplinas se inter-relacionam. Verifica-se, nesses casos, a busca de um entendimento comum (ou simplesmente partilhado) e o envolvimento direto dos interlocutores. Cada disciplina, ciência ou técnica mantém a sua própria identidade, conserva sua metodologia e observa os limites dos seus respectivos campos. É essencial na interdisciplinaridade que a ciência e o cientista continuem a ser o que são, porém intercambiando hipóteses, elaborações e conclusões. Segundo Coimbra (2000, p. 58):

Numa ação interdisciplinar as partes envolvidas dão-se as mãos, movimentam-se juntas como num balé, voltadas para o tema central. Aproximam-se, afastam-se; interpelam-se, respondem-se; ora se exhibe o solista, ora se impõe o coro. O essencial da

interdisciplinaridade consiste em produzir uma ação comum, mantendo a cada participante o que lhe é próprio.

A interdisciplinaridade é, ao mesmo tempo, requisito e sinal de um mundo diferente: novos procedimentos científicos e técnicos, e novo estilo de civilização. Tem como função desenvolver no sujeito um processo de pensamento que o torne capaz de enfrentar novos objetos de conhecimento, buscar uma nova síntese. Do ponto de vista teórico, Fazenda (1994, p. 27) afirma que:

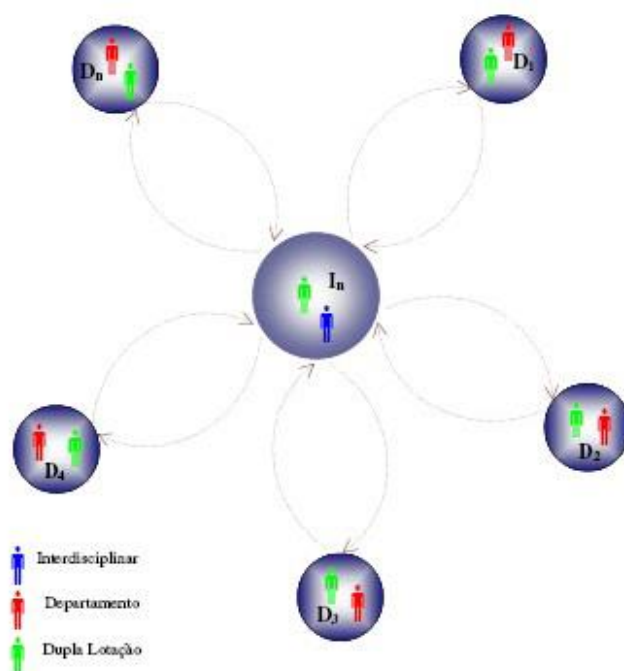
não é possível partir-se de um quadro teórico organizado para procedermos a uma análise que avance e redimensione as práticas escolares no sentido da interdisciplinaridade. É necessário que esse quadro teórico seja construído na medida em que o objeto a ser analisado – o educacional – assim o exigir.

Nesse sentido, Moita Lopes (1994, p. 331) assevera que a investigação do objeto “precisa dar conta da pluralidade de vozes em ação no mundo social e considerar que isso envolve questões relativas a poder, ideologia, história e subjetividade”, por isso essa concepção passou a ser fundamental no projeto interdisciplinar Seminários de Saberes Arquivísticos (SESA), pois oportuniza aos estudantes a clareza de que o conhecimento não é fracionário, estanque.

Essas diretrizes traçadas pela postura educacional do projeto foi motivada pelos estudos de Pennycook (1998), quando afirma que nosso projeto, como linguistas e educadores, deva ser, simultaneamente, político e pedagógico, pois é dever da Linguística e da Metodologia Científica examinar a base ideológica do conhecimento que produzimos. Dessa forma, procuramos olhar o objeto de estudo, a escrita de textos acadêmicos dentro de uma abordagem crítica, mais sensível às preocupações sociais, culturais e políticas.

Como perspectivas futuras, o projeto SESA já esboça ações que possam ser institucionalizadas. A diretriz interdisciplinaridade do projeto foi inspirada no modelo estrela descrito por Bursztyn (2005):

Figura 11 – Modelo em Estrela de Bursztyn (2005) – Esquema Simplificado.



O modelo Estrela apresenta um padrão geral de estruturação da universidade brasileira. Sem interferir na dinâmica consolidada dos departamentos disciplinares – Ds – e das suas formas de aglutinação funcional (faculdades, institutos ou centros) – Cs – as unidades interdisciplinares – Is – estariam situadas em outro plano organizacional.

Para o projeto SESA, o ponto essencial do Modelo em Estrela é a proposição em ligações entre as unidades disciplinares. Estas, por sua vez, devem ser formadas pela aglutinação de dois tipos de docentes e pesquisadores:

um conjunto nuclear de profissionais (“core”) com perfil e experiência no tema-objeto, vinculados essencialmente e por longo prazo ao Programa; e membros de departamentos disciplinares que, embora identificados com a natureza e foco dos trabalhos, não deixam seus departamentos. Nesse caso, há uma “dupla lotação”, mediante a qual as atividades de cada um se dividem entre a prática disciplinar (em torno de objetos que são tributários e passíveis e integração com os objetos interdisciplinares) e a vinculação parcial e não necessariamente perene aos trabalhos da unidade interdisciplinar. (BURSZTYN, 2005, p. 49).

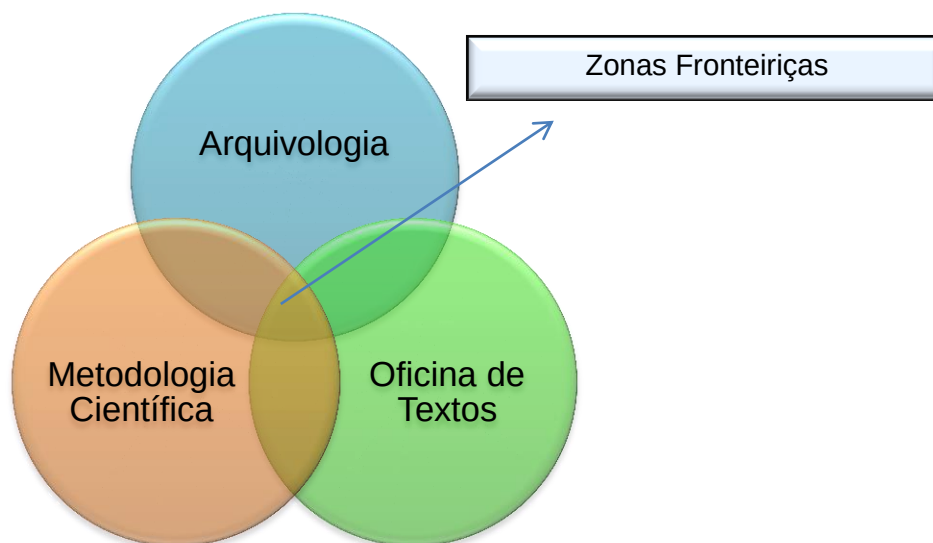
A postura sugerida pelo projeto interdisciplinar SESA corrobora com o que foi proposto por Floriani (1998) em que o autor relata as etapas de

interdisciplinares. A primeira escala seria o saber específico do profissional e, na segunda, espera-se que, para cada uma das diferentes percepções e contribuições disciplinares, lhes sejam desenvolvidas outras intuições, percepções e conhecimentos, produzidos por essa construção coletiva em torno de um problema comum de pesquisa.

O modelo de interdisciplinaridade proposto no projeto SESA está representado a seguir. Trata-se de um modelo inovador se levássemos como exemplo o modelo de Jantsch e Bianchetti (1995), já que, como resultado desse modelo, um único texto, escrito, analisado, reescrito, é corrigido por no mínimo três professores. As reflexões linguísticas e temáticas são partes de um único discurso que será formado pelo aluno em uma fronteira dos diversos saberes das disciplinas.

Em uma compreensão interdisciplinar, há uma integração dos respectivos domínios linguísticos de cada disciplina. Essa integração é permitida, facilitada e orientada pela existência de uma temática comum a todas as disciplinas, com a qual elas deverão observar o objeto. Como resultado desse modo de produção continua tendo-se a contribuição e avaliação de três professores para o mesmo texto, porém cada um refletindo, mediante sua realidade, sobre o aspecto linguístico e temáticos das disciplinas envolvidas, cujo modo exige a cooperação e a coordenação entre elas. A proposta é inovadora, ao se tratar do ensino de gêneros acadêmicos, por trabalhar em um tripé: linguagem, metodologia e arquivologia, com o propósito de produzir conhecimento, diferenciando-se de muitas experiências que postulam o par linguagem/disciplina de conhecimento específico.

Figura 12 – Modelo interdisciplinar do SESA.



Fonte: Dados da pesquisa, 2013.

O ponto principal da concepção de interdisciplinaridade do Projeto SESA é definida, a partir de Bakhtin, de Zonas Fronteiriças. Acredita-se que as demarcações de cada disciplina contribuem para entender o objeto multifacetado, com vários pontos de vista. É justamente nas zonas fronteiriças de cada disciplina em relação à outra que a dimensão da cooperação atua, respeitando o conhecimento epistemológico e metodológico utilizado em cada uma delas. Nas zonas fronteiriças de integração, há abertura para o diálogo sem que isso implique abandono da identidade disciplinar originária.

Nenhuma corrente científica é total, e nenhuma corrente se manteve em sua forma original e imutável. Não houve uma única época na ciência em que tenha existido apenas uma única corrente [...] Não se pode nem falar de ecletismo: a fusão de todas as correntes em uma única seria mortal para a ciência. [...] Quanto mais demarcação, melhor, só que demarcações benevolentes. Sem brigas na linha de demarcação. Cooperação, existência de zonas fronteiriças (nestas costumam surgir novas correntes e disciplinas). (BAKHTIN, 2010b, p. 372).

Para compreender o conceito de zonas fronteiriças, é necessário que os profissionais envolvidos no processo de criação e implantação de grades curriculares baseadas na interdisciplinaridade e na resolução de problemas reflitam sobre a sua própria formação disciplinar e dialoguem sistemática e continuamente com os profissionais de outras áreas, com a intenção de produzir conhecimento teórico e empírico que possa orientar e alimentar as

transformações requeridas nos currículos de cursos de graduação e, mais do que isso, seja modelo de atuação coletiva para os graduandos que estão inseridos nesse processo.

Por fim, o desafio é grande para qualquer instituição, pois ter uma atitude interdisciplinar implica valores e reconhecimento pessoal dos membros em relação ao seu saber, as suas limitações e as perspectivas para o novo. Parafraseando Fazenda (1998), uma atitude interdisciplinar é uma atitude de reciprocidade que impele à troca, que impele ao diálogo com pares idênticos, com pares anônimos ou consigo mesmo. É uma atitude de humildade diante da limitação do próprio saber, atitude de perplexidade ante a possibilidade de desvendar novos saberes.

4.3 A COOPERAÇÃO ACADÊMICA

Antes de expormos a diretriz cooperação acadêmica do projeto SESA, julgamos pertinente tecer algumas reflexões acerca do tema internacionalização no Brasil e, em seguida, relatar como se deu esse processo em nosso projeto.

Segundo Laus (2012), o tratamento dado à internacionalização da educação superior teve sua origem no final dos anos 1990, através da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Esse referido órgão percebeu a necessidade de se estabelecerem modelos compatíveis com os já existentes internacionalmente para as atividades avaliativas nas pós-graduações e nas pesquisas os quais são as consequências das primeiras e desenvolvidas pelas Instituições Públicas.

No meio acadêmico, tais ações foram motivo de muita especulação e ansiedade, em função propriamente do novo e do devir, mobilizando e suscitando discussão e proposição de ações de aperfeiçoamento do novo padrão adotado. Será que a tentativa de uma homogeneização de critérios não vai prejudicar algumas áreas com características específicas de explicitação de sua produção e qualidade científica “de caráter internacional”? Quais os meios de balizar as mudanças nessa dinâmica para a internacionalização no universo acadêmico brasileiro? As respostas vieram com a busca de qualificação do

corpo docente e discente, buscando a excelência acadêmica, através de infraestrutura para as instituições e abertura de convênio para intercâmbios internacionais. (LAUS, 2012).

Postas essas questões e arranjado o projeto, percebemos que o movimento é complexo, o que dificulta o consenso. Para Milani (2008, p. 1), a Cooperação Internacional constitui “um regime integrado por atores governamentais e não governamentais, fundamentado em normas e instituições, mas que também incentiva ações coletivas em favor do desenvolvimento internacional”. Assim, há um longo caminho a percorrer no sentido de possibilitar que exista uma relação de nível abarcando “áreas da cooperação científica e tecnológica, comunicação e proteção do patrimônio, cultural à educação e formação técnica (capacity building).

Para listarmos apenas algumas dessas ações, vejamos o que o Brasil tem privilegiado:

- programas de ensino de língua estrangeira, de cursos em outros idiomas, pesquisas conjuntas;
- criação de programas de mobilidade de estudantes, professores e pesquisadores;
- programas de duplo diploma, ampla utilização das tecnologias de informação e comunicação para conferências e programas de educação a distância, passam a ser modalidades de oferta presentes na maioria dos campi, seja de instituições públicas ou privadas; (LAUS; MOROSINI, 2005; LAUS, 2012).
- estímulo do desenvolvimento do My English Online – MEO, curso de inglês *on-line* do Programa Inglês sem Fronteiras (MEC e CAPES) destinado ao nível superior de universidades públicas e privadas brasileiras.

Trata-se de um processo que traz em si as contradições inerentes às mudanças substanciais. Para que sejam notadas mudanças efetivas, torna-se necessário que políticas públicas efetivas e com continuidade sejam propostas, não como plataforma de governo ou partido político, e sim como política de

Estado que estará imune às contingências e conjunturas. E isso passa pela compreensão das “Associações de reitores, dos Ministérios da Educação e da Ciência e Tecnologia bem como das agências de fomento que pregam a internacionalização da educação superior”.

Uma de nossas propostas ao longo de nossa análise é como se dá esse entendimento ou não da lógica do processo e todas as suas nuances e de que maneira as IES da Paraíba/Brasil reagem a ele, construindo suas estratégias institucionais de internacionalização. De uma maneira meramente instrumental, para atender aos requisitos impostos pelas agências nacionais ou, em alguns casos, para seguir a um “modismo”? O que as IES entendem por internacionalizar-se? Como esse processo se reflete em suas mudanças institucionais?

Na realidade paraibana, podemos observar que há sim o desenvolvimento de ações integrativas e cooperativas. UEPB e UFPB firmaram contrato de intercâmbio com países africanos, o que é bom do ponto de vista social, pois, se nesses últimos países não há grande desenvolvimento de tecnologias, o Brasil pode ajudar com o desenvolvimento em algumas áreas estratégicas como saúde, tecnologia. Porém, como tudo isso vem sendo gerido ainda demanda pesquisas e acompanhamentos. Existem trocas e cooperação de ponta em áreas nas quais a própria região é que fornece seus conhecimentos e recebe apoio científico internacional, bem como reconhecimento. Trata-se do parque tecnológico da UFCG (Universidade Federal de Campina Grande), estudos de viabilidade sobretudo com países europeus vêm sendo feitos e são determinantes nesse processo de expansão e cooperação internacional, em que pese a desconfiança natural de que tudo não passe de ações isoladas e de contingências políticas. Mesmo concordando com as críticas feitas por especialistas e também as nossas próprias observações sobre o assunto, acreditamos que a vontade política, sobretudo a vocação para superação e não desestímulo do professor pesquisador, pode gerar frutos, como é o caso da proposta que descrevemos a seguir.

4.3.1 A cooperação acadêmica do projeto SESA

Em 2007, surgiram as primeiras discussões para a cooperação acadêmica do curso de Arquivologia da UEPB com a Universidade do Porto (UP). No ano seguinte, por ocasião do I Fórum Internacional de Arquivologia – FINARQ, organizado pelo curso de Arquivologia da UEPB, houve uma reunião entre o corpo docente de nossa instituição e o representante da UP. Como acontece em várias universidades brasileiras, em nossa situação não foi diferente, talvez por pura falta de informação e/ou convencimento das instâncias decisórias sobre o que seria e qual o objetivo do chamado processo de internacionalização, ao qual as Instituições de Ensino Superior (IES) se lançariam, o processo foi demorado e o acordo de cooperação entre as IES só foi assinado em 2012.

Essa ausência de compreensão institucional do processo gerou o que poderíamos chamar de uma reação instrumental dos departamentos que internacionalizam em decorrência de ações individuais de professores e pesquisadores com laços acadêmicos internacionais, colocando-se a adenda em prática, mesmo antes de ter formalizado o processo documental. Claro que não podemos enxergar nisso nenhum ato heroico de professor e/ou departamento, visto que é normal e cabe mesmo ao pesquisador ter laços com professores de instituições internacionais, porém, do ponto de vista de políticas públicas, a Universidade Estadual da Paraíba precisa avançar com mais estudos de viabilidade e também do reconhecimento de áreas que não estão entre as prioritárias. Evidente que a UEPB tem potencial, como é o caso da Arquivologia que trata de patrimônio e gestão documental, podendo oferecer experiências e receber alternativas que podem mudar a burocracia brasileira e dar celeridade aos trâmites documentais.

Assim, reconhecendo o esforço da UEPB, o Acordo de cooperação (2012) tem como objetivo fundamental estabelecer uma cooperação acadêmica, científica e cultural entre as duas universidades, em campos de comum interesse:

- a) Realizar pesquisas em campos específicos, delimitados oportunamente em adendas;

- b) Fazer intercâmbio de estudantes e de docentes das duas instituições, visando às suas qualificações acadêmicas e profissionais;
- c) Participar de candidaturas a programas de caráter internacional com vista à intensificação das relações de cooperação, nomeadamente, ao nível da mobilidade de estudantes, investigadores e docentes;
- d) Promover, executar, divulgar estudos, projetos e atividades afins;
- e) Organizar e realizar seminários, encontros, reuniões, painéis e outros eventos;
- f) Facilitar a permuta de periódicos, de trabalhos e resultados científicos, necessários ao desenvolvimento das pesquisas que em conjunto venham a desenvolver-se.

A adenda (2012) apresenta por finalidade o estreitamento dos vínculos já estabelecidos entre a UEPB e a UP, cujo objetivo é estabelecer o intercâmbio de experiências e de pessoal no campo da investigação na área de Ciência da Informação e da Arquivologia:

- Projetos de investigação conjuntos;
- Intercâmbio de alunos da graduação no período máximo de um ano;
- Intercâmbio de investigadores;
- Conferências, seminários, cursos intensivos, visitas técnicas, reuniões de investigações, colaboração ou realização de pós-graduação conjunta;
- Promoção conjunta de evento científico;
- Elaboração de publicações conjuntas em qualquer suporte.

O projeto SESA buscou desde o início colocar em prática a adenda com lançamento de livros de professores das duas instituições e a participação de professores na comissão científica do projeto. Basicamente, cada membro desenvolve duas funções: avaliar textos dos alunos e colaborar com um artigo no livro da comissão científica. A UP foi a primeira parceira do projeto, depois outras vieram agregar valor e este conta com a participação de quatro instituições lusofônicas e 8 nacionais, sendo que na UEPB participam professores de três departamentos e Campus (I, V e IV) diferentes:

Quadro 3 – Instituições Cooperadas no Projeto SESA.

COOPERAÇÃO ACADÊMICA DO SESA	INSTITUIÇÕES
Instituições lusofônicas	Escola Superior de Estudos Industriais e de Gestão – ESEIG – Ciência da Informação
	Universidade do Porto – UP – Curso de Ciência da Informação
	Instituto Politécnico do Porto – IPP – Curso de Ciência da Informação
	Universidade de Coimbra – UC – Curso de Ciência da Informação
Instituições brasileiras	Universidade de Brasília – UnB – Curso de Arquivologia
	Universidade de São Paulo – IEB/ECA/USP – Curso de Especialização em Organização de Arquivos do
	Universidade Estadual de Londrina – UEL – Curso de Arquivologia
	União de Ensino Superior de Campina Grande – UNESC – Curso de Administração
	Instituto Campinense de Ensino Superior – ICES – Curso de Administração
	Universidade Estadual da Paraíba – UEPB-Letras – Catolé do Rocha
	Universidade Regional do Cariri – URCA – Curso de Letras
	Universidade Estadual da Paraíba - UEPB – Curso de Arquivologia
	Universidade Estadual da Paraíba UEPB – Letras-EAD
	Universidade Federal de Pernambuco – UFPE – Curso de Biblioteconomia
	Universidade Federal Fluminense - UFF – Curso de Arquivologia

Fonte: Dados da pesquisa, 2013.

O debate sobre aspectos teóricos e metodológicos que inter-relacione as diversas disciplinas e mais, que proporcione uma discussão internacional sobre um tema é significativo para qualquer área do conhecimento. No caso específico da linguística e dos gêneros acadêmicos, isso tem se verificado como algo produtor.

A interlocução tem se mostrado constante em muitos trabalhos desenvolvidos em várias universidades, no entanto percebemos que a cooperação acontece entre o professor de linguagem e o professor da disciplina específica, não extrapolando os muros da própria universidade de que são oriundos.

Parece-nos uma prática comum a revisão de textos por especialistas no âmbito da pós-graduação. O inovador é tratar da problemática no âmbito da graduação e para tanto propomos uma discussão não mais regional e sim de âmbito nacional e internacional. Quando colocamos os textos de alunos, como os do projeto SESA, para serem avaliados por um grupo de professores de Portugal e/ou de outras regiões do país, estamos deflagrando esse processo que no nosso entender deve se tornar uma rede de interlocução, cooperando sob uma abordagem interdisciplinar. Um verdadeiro projeto de cooperação entre cientistas ligados à área de linguagem e informação podendo, a partir desse ponto, gerar pesquisas sobre questões como problema de gênero acadêmico ou de temáticas específicas da área.

Assim, pensamos que as pesquisas colaborativas devem promover não apenas a cooperação entre cientistas da área de informação e linguagem, mas pode ser transportado para as diversas áreas do conhecimento, beneficiando, por exemplo, os diversos cursos de nossa universidade em particular e intercambiando experiências com outras universidades pelo mundo, tornando a cooperação com membros da comunidade local e não local, também, em uma dimensão transdisciplinar.

Confessamos aqui a inquietude enquanto profissionais ligadas à linguagem e à informação, sobretudo no concernente a nosso fazer como professora e pesquisadora. Perguntas instigantes nos sondam: o que o aluno de arquivologia aprende e apreende? Por que e para quê? Quem é e será esse profissional, quais os seus discursos? Tantas perguntas mediam atividades de um profissional, tendo em vista determinado objeto. Isso, a nosso ver, sugere concepções e ferramentas de aprendizagem que vislumbram múltiplas determinações, assim é preciso dialogar e para a conversação não poderíamos nos furtar em chamar grandes colaboradores, silenciados outros tantos discursos coerentes e esclarecedores sobre a área em questão.

Como fruto desse projeto, publicamos dois livros: um deles é a coletânea dos textos dos alunos, como forma de motivar a funcionalidade do processo de escrita, consequentemente dos (multi)letramentos que o aluno precisa desenvolver para ver o produto resultado de um processo que extrapolou os limites da sala de aula e, por meio da tecnologia, estabelece cooperação com professores de universidades diferentes.

O outro se refere às contribuições dos professores cooperados e/ou colaboradores do SESA. O nosso preceito metodológico indicava que a discussão deveria ser transdisciplinar, objetivando pensar o fenômeno informação e formação do arquivista de modo global. Para tanto, não mais importante do que a primeira parte do livro, constituiu-se a segunda parte em que o foco investigativo é a produção escrita universitária. E nesse momento cabe a pergunta: Pode qualquer estudante, de qualquer área, não saber dizer e escrever sobre o dito? Que recursos estão disponibilizados nas instituições de ensino superior?

Por meio do ensino da leitura e da escrita acadêmica, o SESA procura auxiliar os alunos para superar os obstáculos enfrentados para se adaptarem à linguagem de comunidades discursivas de nível universitário, e almeja que eles possam participar ativamente nesse novo ambiente. Há uma vontade de apresentar uma cultura incluyente aos estudantes em discursos de nível universitário, através de intervenções centradas no desenvolvimento de competências linguísticas em contextos disciplinares. Assim, mediante as reflexões de Bakhtin e o Círculo, buscamos articular o ensino e a aprendizagem da escrita na universidade em conexão com a construção de conhecimento disciplinar, para isso a equipe de professores é composta por uma linguista, um professor de Metodologia Científica e especialistas em Arquivologia.

Como objeto de pesquisa e de ensino, o SESA é baseado em uma perspectiva que defende a busca constante de conhecimento e nos leva a considerar as especificidades das disciplinas acadêmicas, e tendo em conta o ensino ou a pesquisa, obriga-nos a articular a análise dos conteúdos temáticos e da escrita com os vários espaços institucionais de produção do discurso, espaço acadêmico com os de pesquisa científica. Dentro desse contexto, na

relação complexa entre a escrita universitária, conhecimento e *know-how* adquiridos nas áreas, encontra-se a apropriação para localizar as intervenções pedagógicas. É, portanto, uma questão de apoiar os nossos alunos, através de transição para o letramento acadêmico, pois não há um comum para todas as disciplinas e compreensão de tipos de discurso, mas várias vertentes de estudo, consequentemente de produção de texto. Nesse sentido, é preciso considerar as conexões entre escrita e conhecimento em uma disciplina, bem como o papel epistemológico da área que o tema será desenvolvido porque a escrita e o objeto da escrita não podem ser separados, e a aprendizagem da escrita disciplinar terá de ser feita em ligação com o ensino da disciplina em si.

4.4 PARA UM LETRAMENTO ACADÊMICO RESPONSÁVEL

Nesta seção, desenvolvemos a nossa noção sobre letramento acadêmico. A necessidade de apresentar uma definição surgiu após termos participado do VI Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais - SIGET e, na ocasião do debate, ouvirmos que muitos dos trabalhos apresentados naquele grupo não correspondiam a letramento. Começamos a entender que se esperavam discussões pautadas nas propostas de Street (1996), como acontecem em vários estudos circundantes na Europa sobre literacia que recebem influência dos estudos desse autor conhecidos como "Novos Estudos do Letramento". Para nós estava claro que havia várias vertentes de letramento e que no conjunto da obra do Círculo de Bakhtin não havia explicitamente o desenvolvimento dessa temática. Considerando tanto a importância do tema quanto o fato de que o próprio Círculo de Bakhtin teria contribuições para o estudo da questão, esboçamos como construímos uma visão de Multi(letramentos)⁵⁶ no Projeto SESA, partindo das práticas sociais plurais e observando seu uso cultural na esfera acadêmica.

⁵⁶ Não temos aqui a intenção de aprofundar sobre as várias visões dos múltiplos letramentos, apenas uma visão com olhar bakhtiniano. Para aprofundamento dessas diversas vertentes, ver os vários estudos de Street, entre eles: Street, Brian. *Social Literacies. Critical approaches to literacy in development, ethnography and education*. Londres: Longman, 1995. Como também as discussões realizadas por Magda Soares (1999) a qual apresenta várias concepções do que é letramento.

Acreditamos que a posição que defendemos vem ao encontro da defendida por Barton, Hamilton e Ivanic (2000, p. 7-8) quando se trata da noção de prática como “modos culturais de uso do letramento” e de Marcuschi (2001, p. 24) ao assumir o “letramento como prática social situada.” Como também aceitamos as ideias de Lea e Street (1998) para o modelo de literacias acadêmicas em relação às práticas institucionais, relações de poder e identidades. Essas aproximações se dão pelo fato de terem um ponto em comum: a concepção de que não há como investigar as práticas de leitura e escrita na academia apenas pelo aspecto linguístico, sem uma abordagem histórico-cultural que se estabelece na interação verbal em um dado campo.

Em comunicação informal, Sobral argumenta que, na verdade, letramento não faz parte das reflexões de Bakhtin, mas partindo da teoria do Círculo Bakhtiniano podemos ver que há uma diferença, no seu entender, perdida no Brasil, entre prática letrada – inglês: *literate practice* (que envolve “letra”) e prática de letramento – em inglês: *literacy practice* (algo sistematizado para letrar). Ele afirma ser prudente diferenciar entre práticas voltadas para letrar e práticas que pressupõem letramento e nas quais o sujeito pode se letrar.

Soares (1999) enfatiza que, no Brasil, no fim do século XX o termo “Letramento” tornou-se usado no sentido de Literacy. A palavra *literacy* vem do latim *littera* (letra), com o sufixo -cy que denota condição, qualidade de ser; a condição de ser *literate* (educado, instruído, capaz de ler e escrever). Esse conceito implicitamente assume que a escrita traz consequências sociais, culturais, cognitivas, linguísticas e econômicas tanto para o grupo social como para o indivíduo. Do ponto de vista individual, tornar-se alfabetizado, adquirindo a tecnologia de ler e escrever e capaz de se envolver nas práticas sociais de leitura e escrita; do ponto de vista social, o estado ou a condição que esse indivíduo passa a ter o impacto dessas mudanças, pode ser designado de *literacy*.

Enquanto já incorporamos ao português a palavra letramento, correspondente ao inglês *literacy*, ainda não temos palavra correspondente ao inglês *literate*, que designa aquele que vive em estado ou na condição de saber ler e escrever, a palavra letrada ainda conserva, em Português, o sentido de “versado em letras, erudito”. (SOARES, 1999, p. 17).

Partindo dessas discussões, buscamos refletir primeiramente sobre a noção de prática de letramento na universidade que, para nós, envolve evento/ação e ato/atividade. No texto “Para uma Filosofia do Ato”, o conceito de evento⁵⁷ perpassa toda a obra e sugere uma dinâmica e uma singularidade. O ser-evento a que se refere Bakhtin “é no sentido de ato concreto e dinâmico de instauração do ser no mundo, de apresentação do ser à consciência dos sujeitos⁵⁸” (SOBRAL, 2005, p. 27), que inclui vários atos da atividade do homem ao longo da vida, marcados pelo nascer e morrer. Bakhtin distingue o ato/feito propriamente dito do ato/atividade, que é o ato como ocorrência de uma dada atividade.

Nesse sentido, para o Círculo, o mundo dado (o sensível) e a apreensão do mundo (o inteligível) são integrados, ou seja, apreender o mundo exige a junção entre o processo de realização concreta do ato situado (aqui e agora) e a organização do conteúdo do ato. Esse posicionamento de Bakhtin apresenta importantes consequências tanto em suas teorias culturais como de filosofia da linguagem, de discurso ao se opor às “tendências filosóficas, principalmente Kantianas, que privilegiam o conteúdo do ato e desprezam seu processo, e as que veem o processo em detrimento do conteúdo”. (SOBRAL, 2005, p. 28).

O tom emotivo-volitivo se dá precisamente em relação à unidade singular concreta no seu conjunto, expressa a inteira completude do estado-evento em um momento preciso, e o expressa como o que é dado e como o que está por ser concluído – a partir do interior de mim mesmo enquanto participante obrigatório. Portanto ele não pode ser isolado, separado do contexto único e singular de uma consciência viva, como se se conectasse a um objeto particular enquanto tal; não se trata de uma valoração geral de um objeto independentemente daquele contexto singular no qual ele me é dado naquele momento, mas expressa a verdade inteira da proposição na sua totalidade, como momento único e irrepetível do que tem caráter de evento. (BAKHTIN, 2010b, p. 90).

⁵⁷ Vale destacar que evento em Bakhtin e para o Círculo é diferente do conceito de evento de letramento postulado por Street (1995). Para Street, uma carta pessoal é um evento de letramento e sua leitura e comentário entre familiares é uma prática de letramento que envolve mais que escrita. As cartas para o Círculo são formas relativamente estáveis de enunciados (gênero discursivo) e “eventos são individualizáveis, as propriedades que nele se repetem são universalizáveis, o que não implica necessariamente abstração” (SOBRAL, 2005, p. 27).

⁵⁸ Para este trabalho, utilizamos o texto de Sobral (2005) e a versão brasileira de “Para uma filosofia do ato responsável” (2010), traduzida por Miotello e Faraco. As reflexões desenvolvidas pelo prof. Sobral sobre a Filosofia do Ato seguem Bajtín ([1920-1924] 1997), tradução em língua espanhola. Em *Para uma Filosofia do Ato Responsável* (2010), Ponzio afirma que Bakhtin usa várias expressões para designar evento: existir, existir-evento, existir como evento, evento no curso do existir.

Se pensarmos o caráter do evento como único, singular, irrepetível, que caracteriza o ato na existência de cada um, no seu valor, a partir do momento que seu sentido é obtido de um ponto de vista teórico (científico, acadêmico, por exemplo), o evento “perde o caráter de ser único e assume um valor genérico, um significado abstrato”, pois “o singular, de um modo ou de outro, reaparece sob a forma de indivíduo identificado pelo pertencimento a este ou àquele conjunto, a este ou àquele gênero”. (PONZIO, 2010, p. 16-17).

Em nossa reflexão sobre letramento acadêmico, tomamos esses dois princípios como norteadores: 1. O sujeito identificado pelo pertencimento a um grupo; 2. O sujeito capaz de perceber sua identidade com responsabilidade e entender os gêneros acadêmicos como projeto enunciativo.

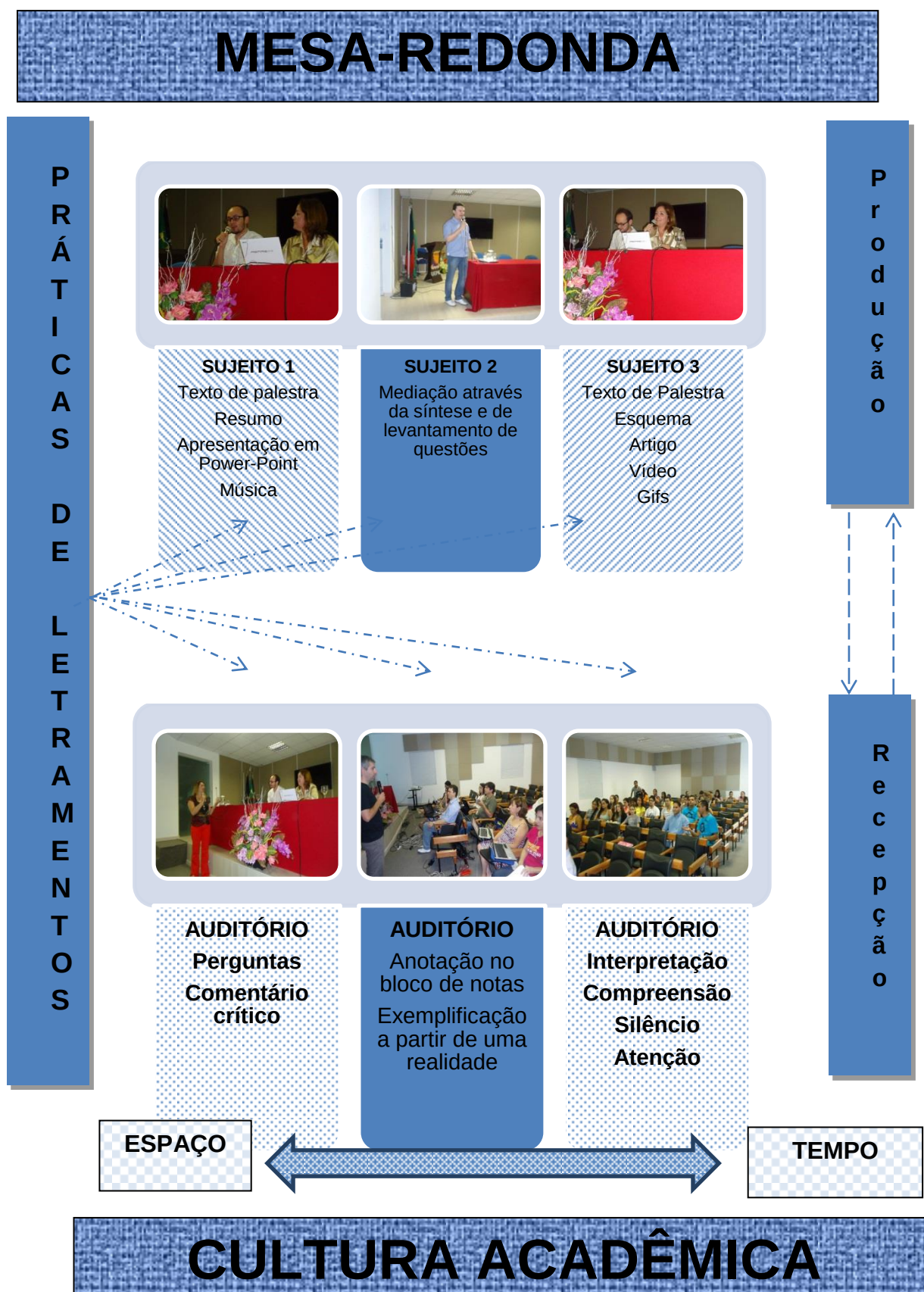
Quanto ao primeiro princípio, Bakhtin, em o *Problema do Romance de Educação*, já apontava uma rejeição ao papel da escola e da educação de tratar o mundo como experiência escolar, a despeito de tudo que permanecia como dado imóvel e pronto. Em contrapartida, apresentava a ideia de tratar sobre a formação do homem em indissolúvel relação com a formação histórica. “O homem já não se situa no interior de uma época, mas na fronteira de duas épocas, no ponto de transição de uma época a outra”, cuja transição se efetua nele e através dele, tornando-o um novo tipo de homem, ainda inédito. (BAKHTIN, 2010a, p. 222). Essas reflexões nos remetem a pensar na força organizadora do futuro, de um futuro histórico, de uma adaptação a um campo desconhecido, o acadêmico. Em cada esfera, existem e são empregados gêneros que correspondem às condições específicas de dado campo. A função acadêmica e determinadas funções de comunicação discursiva geram determinados gêneros, aqui definidos como gêneros acadêmicos, com tipos relativamente estáveis na formação composicional, estilística e temática.

Quanto ao segundo princípio, os gêneros discursivos podem ser tomados como reflexos de um modo imediato, flexível de mudanças que transcorrem na vida social. Os enunciados e seus tipos são “correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem”. (BAKHTIN, 2010a, p. 268). Se se adaptar à esfera acadêmica, fazer parte, está

intrinsecamente ligado ao conhecimento de saber construir enunciados, a moldar o nosso discurso em formas de gênero, ao ouvir o discurso alheio, podemos presumir o gênero. As formas de gênero, nas quais moldamos nosso discurso, diferem da estaticidade e da coerção normativa das formas de línguas para um falante, que não são criadas por nós, mas nos são dadas.

Nesse sentido, cabe salientar a diversidade de gêneros do discurso (orais e escritos) que circulam em uma prática de letramento acadêmico, aqui entendido a partir de Bakhtin, como algo único e irrepetível, que se organiza em gêneros discursivos secundários em condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente mais desenvolvido. Em muitos casos, se incorporam os gêneros primários que se formam nas condições da comunicação discursiva imediata. Tomamos, por exemplo, uma mesa-redonda, sua formação, sua organização e seu auditório.

Figura 13 – Representação das práticas de letramento tomando como exemplo uma mesa-redonda.



Quanto à produção, a mesa-redonda da ilustração é formada por três sujeitos que em suas falas assumem posições diferenciadas relativas à temática. Para organização do projeto enunciativo, os sujeitos que compõem a mesa-redonda exemplificada mobilizam suportes para elucidar o discurso e o próprio texto. As construções são híbridas, caracterizadas pela representação de vozes de outrem pelos suportes de arquivos de música, vídeo, imagem, PowerPoint, etc., postas em confronto a partir de um dado ponto de vista do cada autor e, ao mesmo tempo, fundidas em um único enunciado, uma representação tensa de três pontos de vista.

O exemplo também possibilita a reflexão a respeito dos gêneros intercalados, sobre plurilinguismo ou heteroglossia. “Trata-se do recurso a gêneros os mais diversos no âmbito da arquitetura de um dado gênero; esses gêneros mantêm sua estrutura, sua autonomia e suas idiossincrasias linguísticas e estilísticas” (SOBRAL, 2009, p. 124). Seja pelo ponto de vista do autor ou objeto do discurso, os gêneros intercalados podem ser apresentados de forma a reproduzir o discurso do outro em um confronto visível ou não entre o gênero e a direção do sentido das obras citadas, podendo também determinar a própria forma do gênero que os intercala. Assim, os gêneros intercalados só podem ser percebidos no todo do discurso, no entendimento do tom avaliativo que lhe confere sua especificidade.

Nesse exemplo, a composição da mesa-redonda por três sujeitos (dois debatedores e um mediador) só pode ter sentido na interação com seu auditório. A mesa-redonda se apresenta como uma prática social relativamente estável pela própria dinâmica que se apresenta em qualquer universidade. A vontade discursiva do falante se realiza antes de tudo na escolha de um certo gênero que é determinada pela “especificidade de um dado campo da comunicação discursiva, por considerações semântico-objetais (temáticas), pela sua situação concreta de comunicação discursiva, pela composição pessoal dos seus participantes, etc.” (BAKHTIN, 2010a, p. 282). De modo geral, uma mesa-redonda, enquanto uma prática social, já se apresenta com relativo acabamento quanto ao ponto de vista de cada autor sobre a temática.

Nos campos da criação (particularmente o científico, evidentemente), [...], só é possível uma única exauribilidade semântico-objetual muito relativa; aqui só se pode falar de um mínimo de acabamento, que permite ocupar uma posição responsiva. O objeto é objetivamente inexaurível, mas ao se tornar tema do enunciado (por exemplo de um trabalho científico) ele ganha uma relativa conclusibilidade em determinadas condições, em certa situação do problema, em um dado material, em determinados objetivos colocados pelo autor, isto é, já no âmbito de uma ideia definida do autor. Desse modo, deparamo-nos inevitavelmente com o elemento que está intimamente ligado ao primeiro. (BAKHTIN, 2010a, p. 281).

Quanto à recepção, o auditório anota em blocos as observações refratadas, assiste às apresentações, formula perguntas, faz comentários críticos, interpreta e compreende, responde ao texto com risos, balançar de cabeça, desenvolve conversas paralelas, faz silêncio. Uma busca constante de interação com o texto construído, o autor, o conteúdo temático e as abstrações relativas às finalidades de se estar naquele momento, naquele lugar. Parece já estar predefinido pela cultura o que se espera dos atos dos autores e do auditório (por exemplo, não atender ao celular, não entrar e sair do espaço a todo momento, etc.). Não se trata apenas de atos explícitos, mas de atos que são respostas a cada enunciado, nos quais nos envolvemos, interpretamos, sentimos a intenção discursiva de um falante e suas fronteiras. Vale também dizer a respeito dos suportes tantos dos produtores de textos quanto a seu auditório. Nas duas situações mostradas, podia haver a leitura do impresso e do digital, no computador ou no Datashow, um mundo escrito de várias formas e em vários suportes.

Como saber lidar com o papel da escrita e da leitura nessa situação acadêmica? É a mesma situação de escrita ao escrever um artigo acadêmico, uma resenha, um esquema de texto? Esse exemplo deixa para nós mais claro o que é letrar, no sentido de *literate*: é ter a habilidade de ser alfabetizado, de decodificar os signos; enquanto saber interagir, nas várias manifestações culturais que envolvem a escrita e a leitura, é o que se chama de *literacy*. Mesmo sem usar esse conceito de letramento que é bastante novo para nós, Bakhtin já fazia crítica a essa forma de letrar do século XIX, de ler o mundo - que ele ironicamente chama de “mundinho” (BAKHTIN, 2010a, p. 376) - tão presente hoje em nossas universidades e escolas. Reiterava a profundidade dos sentidos e a “diversidade de interpretações, imagens, combinações figuradas dos sentidos, de materiais de suas interpretações” (idem, p. 376) ,

alertava sobre estar preso às interpretações estreitas e de mesmo tipo. A prática de letrar enquanto *literate* é condição essencial para que se desenvolva a literacy, o letramento; no entanto, ela é apenas uma prática dentro do conjunto de práticas para se desenvolver o que aqui defendemos como letramento. Em nossa proposta à luz da perspectiva bakhtiniana, prática é compreendida como ato/atividade de letramento acadêmico.

Somente o ato responsável supera toda hipótese, porque ele é – de um jeito inevitável, irremediável e irrevogável – a realização de uma decisão; o ato é o resultado final, uma consumada conclusão definitiva; concentra, correlaciona e resolve em um contexto único e singular e já final o sentido e o fato, o universal e o individual, o real e o ideal, porque tudo entra na composição de sua motivação responsável; o ato constitui o desabrochar da mera possibilidade na singularidade da escolha uma vez por todas. (BAKHTIN, 2010b, p. 80-81).

Letramento, nessa maneira de conceber o ato, é uma ação que envolve a capacidade não somente de ler e escrever, mas uma atitude responsável diante das várias respostas elaboradas na produção e recepção dos diversos gêneros acadêmicos, uma atitude de se reconhecer o seu próprio lugar como único, sem possibilidade da não indiferença pelo outro, a responsabilidade sem álibi. As práticas de letramento que envolvem a capacidade de domínio das regras gramaticais, uma sintaxe mais elaborada quanto às normas cultas não garantem a competência do aluno; como também apenas a inserção na esfera acadêmica e ao conhecimento de gêneros utilizados nas disciplinas. Essas duas etapas são fundamentais para que se cogite o que Bakhtin chama de ato/atividade e que nós tomamos como prática responsável de letramento acadêmico, observada em uma relação dialógica e axiológica complexa que envolve a compreensão do mundo cultural (letrado no sentido bakhtiniano e acrescentamos informatizado⁵⁹), as relações institucionais e de poder, e outras competências de que necessitam professores e alunos na contemporaneidade.

Não se trata apenas da cultura tipográfica, associada a uma cultura digital. A preponderância dos sistemas midiáticos, a comunicação por satélites e as redes de computadores fez surgir uma nova economia e um novo conceito de sociedade, a sociedade planetária, que têm exigido dos sistemas educacionais a formação de um cidadão do/para o mundo, capacitado a

⁵⁹ Ver p. 226.

empregar os recursos infotecnológicos para a aquisição e construção de conhecimento. Estamos diante de um novo formato de receber e transmitir informação, e de uma busca incessante de conhecimento, o acesso ao mundo e as suas tradições culturais, com muito mais eficácia e rapidez que ontem.

As novas Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC), usadas na comunicação social, estão cada vez mais interativas, pois permitem a troca de dados dos seus usuários com recursos que lhes permitem alternativas e aberturas das mais diferentes. Essas novas tecnologias que permitem a preparação e manipulação contígua de teores específicos por parte do professor/aluno e do aluno/professor, codificando-os, decodificando-os, recodificando-os conforme as suas realidades, as suas histórias de vida e a tradições em que vivem, permitem um entendimento mais eficaz, alternando os papéis de emissor e receptor, como co-protagonistas e contribuintes da ação cognitiva.

Para o Círculo, o “sujeito é essencialmente um agente responsável pelo que faz, agente que, em suas relações sociais e históricas com outros sujeitos igualmente responsáveis (inclusive apesar de si mesmos), constitui a própria sociedade sem a qual ele mesmo não existe”. (SOBRAL, 2009, p. 54). Estamos com um novo tipo de aluno que necessita de um novo tipo de professor. Um professor ligado e comprometido com o que está acontecendo ao seu redor. O novo molde de educação e a utilização de sistemas de gerenciamento de tecnologias na educação respondem às limitações e demandas, tanto espaciais como temporais, na construção dos conhecimentos de forma colaborativa e interativa.

De acordo com Morin (2007), a sociedade hoje é mais complexa como também as competências necessárias para ela, por isso é preciso repensar todo o processo, reaprender a ensinar, a estar com os alunos, e orientar atividades, a definir o que vale a pena fazer para aprender juntos ou separados. Desse modo, os papéis de professores e alunos passam a abranger mais espaços de atuação. Sujeitos agora capazes de intervir de forma concreta e eficaz em suas próprias realidades. Pode-se inicialmente questionar, que tipo de didática deve dar conta das novas competências e

habilidades requeridas por uma universidade em processo de transformação. A primeira necessidade que surge, é a mudança na postura do professor com relação ao conceito de sala de aula, uma preocupação com o aluno na classe, no laboratório, na internet (atividades a distância), do ponto que liga a teoria à prática, um acompanhamento das práticas, das experiências, que ligam o aluno à realidade, à sua profissão. Uma mudança no entendimento da apreensão do conhecimento enquanto mobilidade, em qualquer lugar e em qualquer hora.

Esse novo olhar ao processo de ensino-aprendizagem, trazido pelas inúmeras possibilidades da internet, modifica de maneira singular os papéis de professores e estudantes. Essa realidade é possível com a internet, e as redes de comunicação em tempo real surgem novos espaços importantes para o processo de ensino-aprendizagem, que modificam e ampliam o que fazíamos em sala de aula. Nesse sentido, as noções sobre cronotopia e exotopia, vistas nas seções anteriores, são fundamentais para se pensar o espaço-tempo dentro e fora da sala de aula, da situação real e virtual de aprendizagem. Com diferentes cronotopos podemos criar situações motivadoras de aprendizagem, associando o acadêmico, o profissional e o pessoal.

Quais competências e habilidades serão adquiridas e trabalhadas com as novas práticas docentes (didática)? Como serão agora os registros de aula? Muda alguma coisa? E quais critérios deverão ser usados para atribuição de notas? Ora, se a dinâmica do processo de ensino-aprendizagem muda, não se pode avaliá-lo tendo como base métodos tradicionais de avaliação e de registro. Nesse sentido, torna-se necessária uma reflexão sobre a que tipo de avaliação deve se submeter o processo educacional com as novas posturas dos professores, alunos e de toda a comunidade escolar. Uma avaliação com um novo olhar permitirá uma interpretação dos resultados que leve em conta os contextos em que cada saber foi produzido, permitindo uma aprendizagem na diversidade e com flexibilidade. E aqui, ressalta-se a importância da obra *Homo Zappiens: educando na era digital* que nos convida a reflexões sobre o papel das novas tecnologias na sociedade, em especial, na educação. Sobre as implicações da inserção dos novos meios de telecomunicações no comportamento dos indivíduos, a saber: como estamos lidando com essas tecnologias. (VEEN; VRAKING, 2009).

Realça-se o caráter colaborativo (FRANCO, 2005) da produção do conhecimento pautado na tecnologia. O outro não é visto mais como incapacitado e desordenado, mas as suas habilidades e competências são consideradas e trabalhadas partindo do contexto em que se está inserido. A real contribuição da tecnologia para o processo educacional é justamente intensificar a gama de conhecimentos diversos em só uma rede completamente ligada a diversas formas de pensar e agir, contribuindo dessa maneira para aceitação das diferenças, e assim, a própria diferença como um aspecto rico, e a flexibilidade como norteadores da construção desse processo educacional. Logo, o tempo passa a ser parâmetro fundamental na aprendizagem, na espera do desabrochar do outro.

Com o advento dos meios de comunicação, a capacidade de se relacionar e interagir com o outro se tornou mais viável e instantânea. Podemos interagir com o outro a qualquer momento, desde que tenhamos em mãos um aparelho móvel interligado com a rede de comunicação mundial. Desse modo, falando-se em educação, a escola deixa de ser o lugar primordial da aprendizagem, cedendo espaço para outros territórios. As formas de ensinar e aprender são fundamentalmente modificadas com a inserção das tecnologias na educação. Dessa forma, quais papéis assumem o professor e o estudante nessa nova dinamicidade educacional?

Aprender agora não se torna mais uma questão de deslocamento físico, mas também de adequação aos novos dispositivos de aprendizagem. Os textos antes impressos ganham agora a possibilidade de serem apreendidos eletronicamente. Nesse sentido,

Ler sobre uma tela não é o mesmo que ler um livro impresso, um códex muito menos um rolo. A representação eletrônica de um texto provoca inúmeras modificações e abre novas e variadas possibilidades (...). O texto eletrônico possibilita ainda, ao leitor, por um lado a construção de textos originais e por outro lado a intervenção e a modificação de textos de outros autores, através de operações que envolvem indexar, anotar, desmembrar e deslocar um texto, convertendo assim o leitor em autor. (PANIZZOLO, 2005, p. 5).

Ora, se o texto eletrônico faz surgirem mudanças no atual estudante, tornando-o agora não apenas como um receptor, mas um interventor no conhecimento, faz-se necessária uma mudança na prática pedagógica do

professor em sala de aula. O professor deve então associar ao tempo em sala de aula atividades a distância que utilizem redes sociais, bate-papo, funções de dispositivos móveis para que, efetivamente, a possibilidade de um processo de ensino-aprendizagem crítico, interventor e questionador surja entre ele e os seus estudantes. Esse desafio do professor passa por um processo de educação do uso da internet (principal provedora dessas mudanças), para evitar a recusa sistemática e o medo dos recursos tecnológicos, como se os mesmos tivessem vida própria, quando, ao contrário, são apenas recursos criados e gerenciados pelo próprio homem. Em consequência, é preciso evitar a idolatria dos recursos, atitude alienante que nega o poder criador e gerenciador do homem, transferindo para os recursos tecnológicos o poder decisório sobre sua vida. E finalmente, é preciso construir atitudes que reconheçam nas tecnologias recursos que colaboram com o processo de desenvolvimento humano do qual o homem é o próprio construtor. (PANIZZOLO, 2005).

Do exposto anteriormente, sente-se a necessidade de aliar ao uso das tecnologias no processo educacional, outro processo educacional que traga responsabilidade, consciência e reflexão no uso desses novos recursos. Pensar dessa forma é garantir o poder criativo do professor e do estudante fazendo-os autores do conhecimento produzido, gerando assim uma escola não mais como instituição ultrapassada e autoritária, mas, pelo contrário, revestida da função de desenvolver ao máximo as potencialidades do indivíduo, através de uma formação que propicie o desenvolvimento das faculdades tanto espirituais quanto intelectuais.

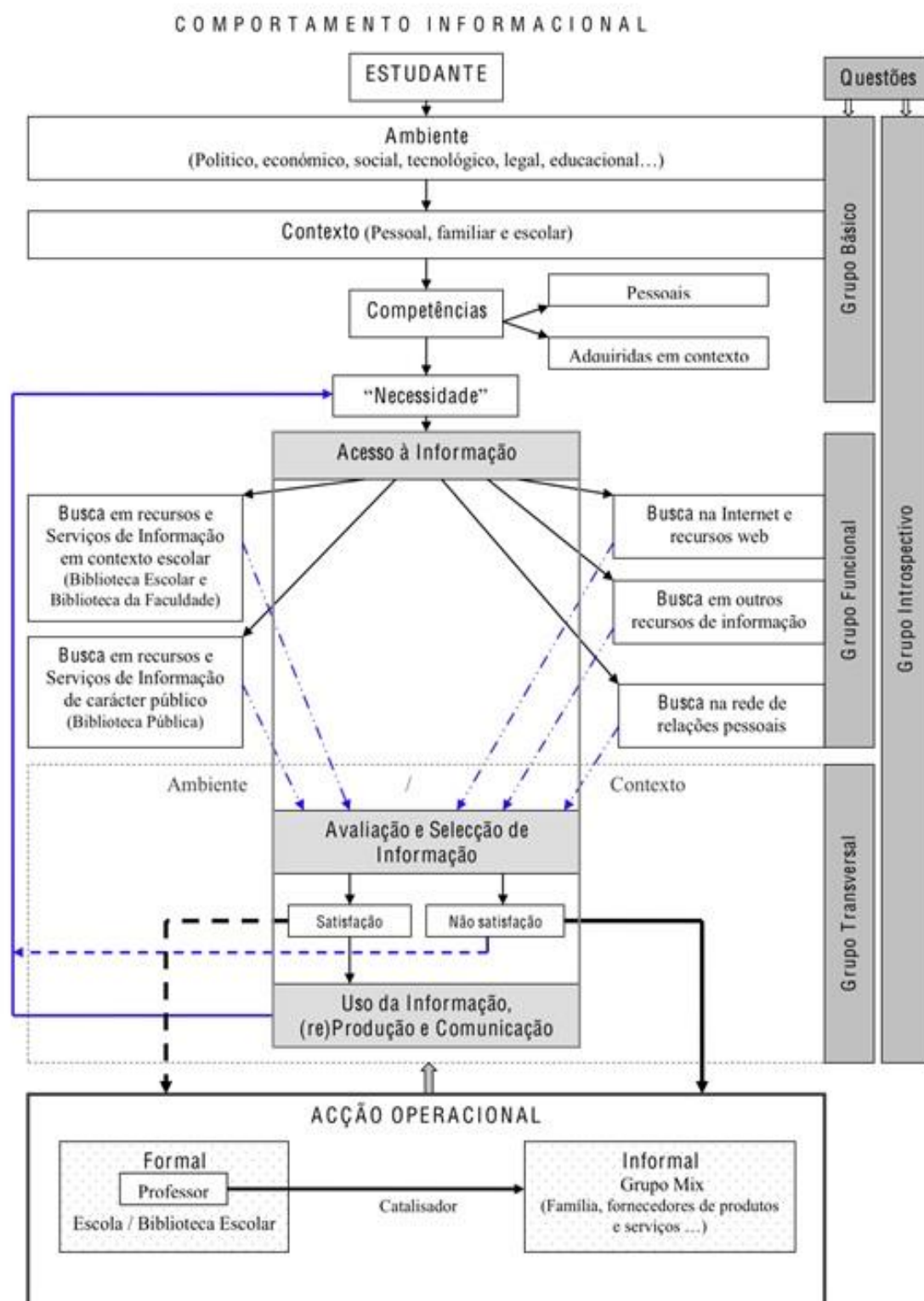
Pensar um processo de ensino-aprendizagem associado ao uso responsável e reflexivo de recursos tecnológicos é garantir uma formação para a vida. Os indivíduos estarão mais preparados para lidar com as mais diversas situações cotidianas, nas quais se sentirão seguros e responsáveis no momento da intervenção. Cumprem, assim, o papel de cidadão de que tanto essa sociedade necessita, em busca de um conhecimento que promova justiça, equidade, respeito aos mais diversos valores, efetivando o papel da escola: promotora da vida. A essa capacidade de os alunos desenvolverem diversas competências em língua materna – e nas outras línguas – “que não pode ser

isolada das próprias competências individuais, que compreendem as dimensões saber-ser, saber, saber-fazer e saber-aprender, (...) um cidadão que, efetivamente, deverá ser capaz de saber agir para saber viver com os outros” (FERRÃO TAVARES, 2012, p. 112), podemos denominar de literacia. A propagação do termo literacias (letramentos), no lugar de discursos (uma tradição norte-americana), se deu por causa de uma preocupação com a escrita; o discurso, naquela ocasião, era mais ligado à linguagem falada.

Para compreender esse paradigma da literacia digital ou informacional, baseamo-nos em Silva, A. (2008, 2012, 2013) a respeito da Inclusão Digital e Literacia Informacional (LI) em Ciência da Informação, porque as implicações são quase que biunívocas, são entrelaçadas. Para que se tenha um projeto educacional inovador, no caso específico de nossa investigação: o ensino de gêneros acadêmicos, temos de começar a pensar o nosso modelo educacional e não só em disciplinas genéricas como a língua portuguesa, a redação acadêmica, mas nas produções específicas de nossos bacharelados.

Silva, A. apresenta um modelo quadripolar e a pesquisa em literacia informacional graficamente representada contendo os “elementos reais” em que o processo de LI ocorre e decorre, com destaque para o estudante.

Figura 14 – Modelo eLit.pt.



Fonte: SILVA, A (2013)

Silva, A. (2013) define os quatro polos como:

- No polo epistemológico – o investigador assume o paradigma em que está formado e dentro do qual prossegue seu trabalho de pesquisa.
- No polo teórico foi devidamente recortado o tema/problema escolhido – a Literacia Informacional, ou da Informação, uma “espécie” de literacia, tendo em conta a moda explosiva e a variedade de literacias que a literatura exhibe.
- No polo técnico operacionalizam-se técnicas que surgem, com frequência, rotuladas de metodologias com destaque, por se ajustar à investigação em foco, o questionário e a entrevista.
- No polo morfológico apresenta-se o produto desta investigação, que, aqui, aparece cingida ao modelo.

Remetemos nossas reflexões ao paradigma posto por Silva, A. (2012, 2013) sobre a aprendizagem da área de Ciência da informação. É necessário que tenhamos conhecimento e domínio técnico das novas tecnologias e ter esse aparato tecnológico e instrumental como ferramenta dominada pelo profissional vai, com certeza, provocar um significativo *up* em sua vida profissional. Porém, esse domínio não se dá por um viés tecnicista, é necessário pensar as diversas possibilidades de aplicação desses conhecimentos em sua área de atuação e perceber as ideologias que se forjam no processo. Também cabe, a partir desse domínio, perceber a necessidade de seus usuários que não têm as condições materiais e de produção desse mesmo nível, mas podem ser mediadores como no caso da linguagem burocrática, linguagem de especialidade tão própria das áreas técnicas, que em um mundo colaborativo há que se procurar uma mediação, quer seja transferência da informação, recuperação da informação e disseminação dela mesma. O autor adverte que:

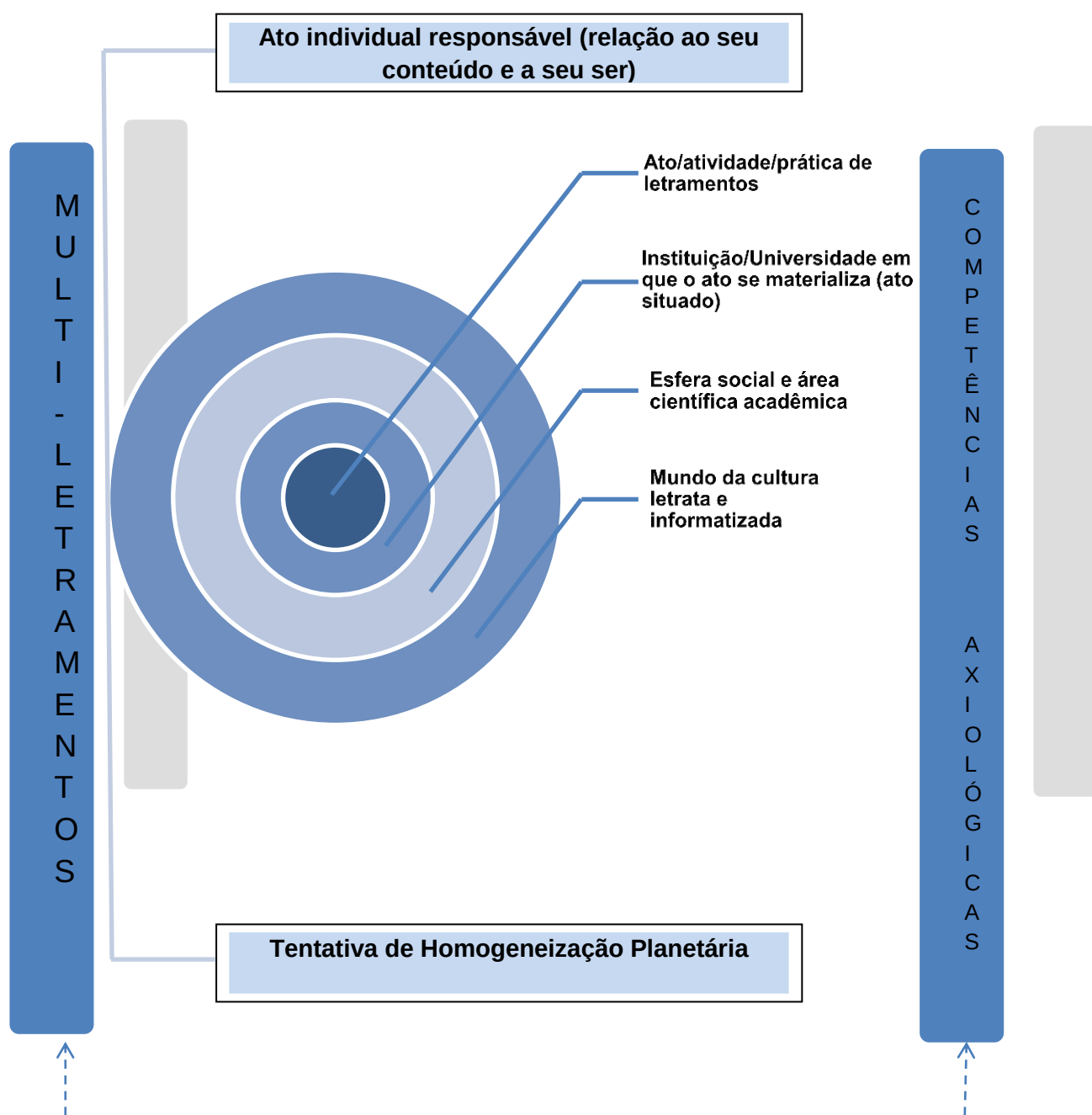
iniciativas e de projetos que, pelo menos desde 1996, vêm procurando ajustar o sistema educativo à introdução e ao subsequente impacto das TIC. E, no que concerne à implementação da Declaração de Bolonha, a partir de 2006, importa salientar que visa a uniformização política dos diplomas e das oportunidades de acesso ao mercado de trabalho, no espaço da UE, assim como uma mudança profunda na concepção pedagógica, sobretudo em nível do último estágio da educação formal – o universitário com a criação dos ECTS (European Credits Transfer System), aproximando o aluno de uma aprendizagem acompanhada, para que este, ao mesmo tempo, possa desenvolver um forte sentido de autonomia e de autodesenvolvimento das capacidades/competências próprias e adquiridas. Este é, aliás, um ponto-chave: a aquisição por parte do estudante de competências genéricas, transversais e específicas

(conhecimento, capacidades e habilidades), nas quais o acesso e o uso da informação são uma prioridade. (SILVA, A., 2013).

Embora Silva, A. trabalhe com referencial teórico diferente de nossa perspectiva bakhtiniana, percebemos alguns pontos em comum: a noção de espaço-tempo, a reflexão (busca de informação) e a refração (seleção, avaliação) para se transformar em conhecimento, as interferências sociais, culturais, políticas, econômicas, legais, tecnológicas, educacionais que respondem a toda uma dinâmica dentro da universidade, como práticas de letramento. O significativo dessa proposta é o entendimento das várias competências que um sujeito precisa desenvolver para elaborar uma pesquisa e produzir um trabalho acadêmico, que acreditamos que se encaixe em qualquer área, não apenas para a CI.

Após essas reflexões sobre a relação do sujeito identificado e situado com os gêneros secundários e com um mundo de cultura (letrado e informatizado), sistematizamos as nossas reflexões sobre as práticas de letramento nesse trabalho:

Figura 15 – Arquitetônica de uma prática de letramento acadêmico em uma perspectiva do Círculo de Bakhtin.



Fonte: A autora (2013)

As competências axiológicas aqui são os valores dos atos/atividades/práticas desenvolvidas em uma dada esfera, o estado de saber como agir na universidade. Há cristalização de qualquer gênero em termo de certas formas de textualização, mas isso ocorre sem engessamento, em constante modificação a depender de cada gênero e da esfera acadêmica. Nesse sentido, podemos afirmar, em uma perspectiva bakhtiniana, que, para entender o conceito de letramento acadêmico é preciso primeiro determinar a

compreensão de gêneros concretizados em textos, mediante o discurso; a materialização de um gênero se concebe a partir das escolhas temática, estilística e composicional mobilizadas para o projeto enunciativo.

Ser competente na cultura letrada e informatizada requer participar de várias práticas de letramento (ou como preferimos chamar de (multi)letramentos), adquirir não apenas a competência de ler e escrever, mas a capacidade de interagir em uma cultura localizada, a partir de formas relativamente estáveis. Para explicar a complexa relação entre as tentativas de homogeneização planetária e o ato individual e irrepetível, reportamos aos argumentos do filósofo francês Gilles Lipovetsky sobre a cultura-mundo e as particulares que variam de acordo com as regiões do mundo, as religiões, etc., lembrando-se que por causa da multiplicidade de espaço-tempo obtida pelas tecnologias digitais, o mundo contemporâneo criou uma cultura planetária. Essa cultura planetária se distribui segundo um certo número de dispositivos maiores, sintetizadas a seguir:

1. o capitalismo – o capitalismo, hoje, não é mais apenas um sistema econômico, é uma maneira de ser na sociedade, uma maneira de viver. Por quê? Porque tudo é pensado em termos competitivos. É um fenômeno sem precedentes.
2. a técnica – Em qualquer parte do planeta, as pessoas usam smartphones, agora usam também tablets, elas têm televisão, usam cartão de crédito, etc. As pessoas usam chuveiros, as mulheres tomam pílula... São gestos da cultura e da vida cotidiana, mas que agora viraram planetários.
3. o desenvolvimento das mídias e da informação – Antigamente, a cultura era um mundo pequenininho. O mundo dos artesãos, o mundo dos artistas, de Montmartre, dos artistas de vanguarda. Hoje são gigantes transnacionais. Nos EUA, o faturamento das artes visuais é maior do que o da Boeing, do que o da indústria química, do que o da agricultura. É o principal produto de exportação americano. Uma empresa como a Disney tem 130 mil funcionários. Falamos dos gigantes mundiais da cultura. Não se trata mais de uma cultura específica diferente, de Londres, de Buenos Aires ou de Pequim. Não existe mais isso.
4. o consumo – Porque, hoje em dia, todo o nosso modo de vida está organizado e estruturado pelo mercado. Não compramos tudo, mas, cada vez mais, quase tudo.
5. a individualização – No planeta todo, em graus diferentes, vemos que os indivíduos aspiram à autonomia, ou seja, a poder construir sua própria vida, a não serem mais guiados pela tradição, pela moral, pelas igrejas, pelos políticos. Os indivíduos querem ser atores, controlar a própria existência. Mesmo nos países muçulmanos mais tradicionais, as mulheres controlam os nascimentos, as mulheres se maquiam, fazem cirurgia estética, ou seja,

comportamentos estritamente individualistas, ainda que a ideologia oficial demonize o Ocidente e sua chamada “decadência libertária”.⁶⁰

Enquanto há um movimento de aproximação das civilizações, porque todas as civilizações hoje operam com base nesses cinco grandes fatores, isso não significa que há unidade, pois sempre haverá conflitos; significa que há uma base cada vez mais comum. Percebe-se um aparente paradoxo entre, de um lado, uma força de homogeneização planetária, graças ao fluxo da informação e da internet e do outro lado o ato situado e irrepetível.

A materialidade do ato na universidade requer pensá-lo situado em uma esfera (acadêmica) e, diretamente na instituição do Ensino Superior em que o ato se realiza. Não há como ponderar apenas em classificação geral por fazer parte de uma esfera acadêmica. Os gêneros acadêmicos aparecerão em qualquer universidade, mas as formas relativamente estáveis de seus enunciados, o situado, na relação com o outro, tornam o ato único e irrepetível. A relação espaço-tempo do ato está relacionada aos aspectos históricos, sociais e culturais de cada realidade.

Um exemplo claro é o sistema de ensino superior e a produção científica no Brasil que apresenta um desequilíbrio da atividade científica entre os estados brasileiros, a pouca autonomia de um grande número de universidades públicas federais e as queixas de seus pesquisadores quanto a baixos níveis de remuneração e burocracia para importação de equipamentos científicos. Sem mencionar a divisão de recursos para a formação de pesquisadores, a pesquisa acadêmica e a inovação. A necessidade de internacionalização continua sendo um dos maiores desafios enfrentados pelas universidades brasileiras. Nos anos 1970 e 1980, as universidades federais contavam com a possibilidade de enviar estudantes para fazer pós-graduação no exterior, mas a

⁶⁰ Entrevista concedida pelo filósofo francês Gilles Lipovetsky, ao jornalista Marcelo Lins, para o programa *Milênio*, da Globo News. O *Milênio* é um programa de entrevistas, que vai ao ar pelo canal de televisão por assinatura Globo News às 23h30min de segunda-feira. Disponível em: <www.conjur.com.br/2012-nov-23/ideias-milenio-gilles-lipovetsky-filosofo-frances>. Acesso em: 10/02/2013.

expansão de cursos no país limitou o intercâmbio que se procura recuperar com o Programa Ciência sem Fronteiras, e muitos de nossos universitários não são competentes em outra língua, gerando para algumas realidades universitárias sobras de bolsas.

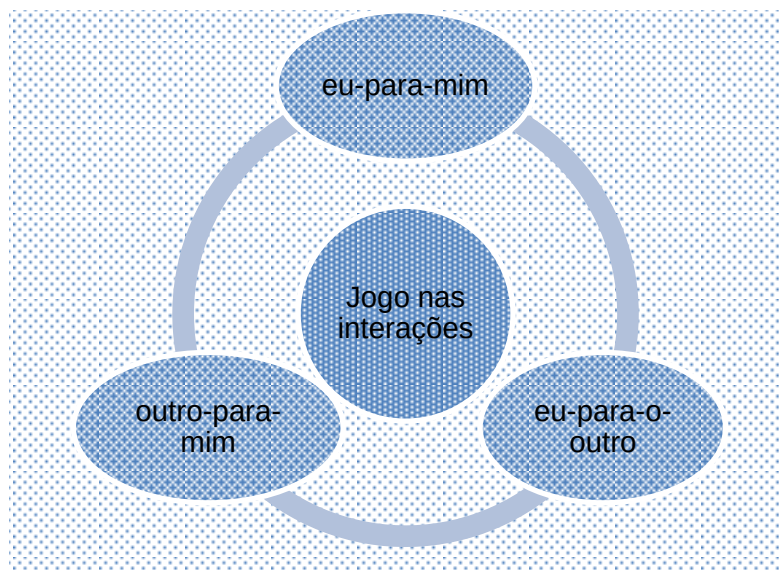
Para nós, fica evidente que letramento acadêmico, ou as práticas/atos/atividades de letramento devem considerar, no sentido do Círculo Bakhtiniano, duas direções em busca de uma unidade para um ato responsável: a relação ao seu conteúdo e ao seu ser. A responsabilidade primeira deve ser um momento incorporado de uma única responsabilidade moral. Parafraseando Bakhtin (2010b), a abstração da ciência ou realizada na universidade é aceitável, inaceitável é transformar o mundo da cultura (impenetrável e separado) com a existência, a própria vida.

4.5 O SER HUMANO COMO CENTRO VALORATIVO DA ARQUITETÔNICA DO EVENTO

Nesta seção, buscamos refletir o porquê de ministrarmos as aulas, se os atos de professores podem contribuir para o crescimento humano do aluno em sua existência, quais princípios axiológico-éticos podem (res)significar como um eco na vida dos sujeitos que participam da interação no processo de formação acadêmica.

A relação interativa se estabelece a partir de si mesmo, de seu próprio lugar singular que não significa viver para si, por conta própria. Para esclarecer essa questão, Bakhtin assevera uma relação tríade em que o eu aparece em cada movimento, cada eu ocupa o centro valorativo de uma arquitetura em um jogo inevitável com o outro. Não se trata de uma singularidade egoísta, mas dar mais espaço nas relações acadêmicas para as relações entre identidades sem abuso predominante da instância sociocultural em detrimento da diferença singular. Esse jogo, para o Círculo de Bakhtin, é caracterizado pela alteridade, e sua arquitetura é a base que definimos para construir nossa proposta de ensino de gêneros acadêmicos.

Figura 16 – Representação dos momentos da Arquitetônica de Bakhtin.



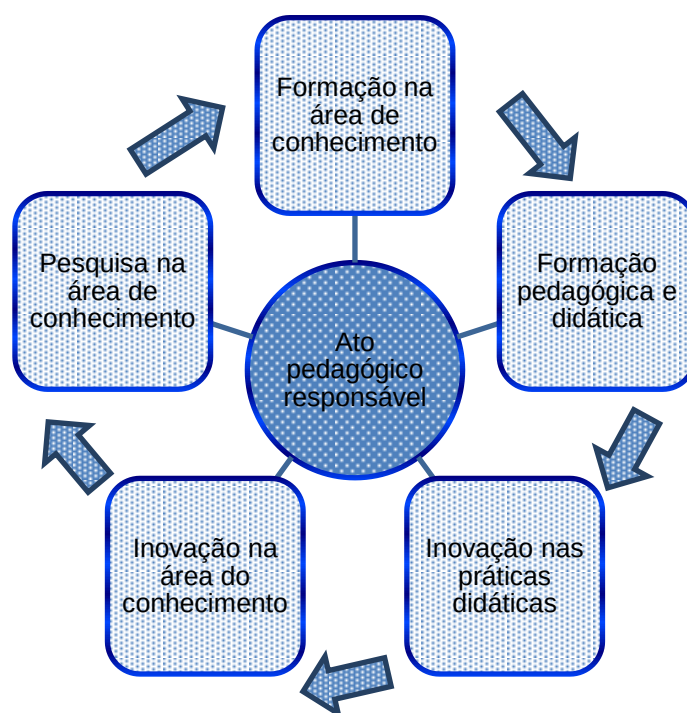
Fonte: A autora (2013)

Com base nessa arquitetura, a postura pedagógica de um professor (eu-para-mim) está em perceber como o aluno enxerga minhas ações (eu-para-o-outro) e como o professor percebe o aluno (outro-para-mim), cujos atos não podem ser indiferentes à compreensão responsiva de cada movimento, do mesmo jeito na relação aluno/aluno, aluno/professor, aluno/autores lidos, aluno enquanto pesquisador/com o sujeito objeto da pesquisa, etc. O eu em relação com o outro em uma relação de não álibi no ser, uma responsabilidade sem fugas, como tentativas de alienar-se do seu papel determinado (professor/aluno) na relação. Tanto o dever científico como o acadêmico mantido na relação com o ético é o dever é uma categoria original do agir-ato, pois “tudo é um ato meu, inclusive o pensamento e o sentimento, é uma certa atitude da consciência.” (BAKHTIN, 2010b, p. 47).

Em um contexto da cultura acadêmica, o tom emotivo-volitivo (axiológico) vem integrado no contexto unitário e singular na vida de que participamos, o que exerce uma base fundamental para se pensar nos princípios pedagógicos, aqui definidos como princípios axiológico-éticos da interação para o ensino de um gênero acadêmico. Esses princípios axiológico-éticos estão relacionados à docência enquanto uma prática/ato pedagógica/o responsável. Não temos a intenção de tratar desse processo observando os vários aparatos da didática, mas situar que a ação de ser professor requer

cinco dimensões para uma qualidade no ato de ensino-aprendizagem, uma ação consciente e criativa.

Figura 17 – Dimensões do ato pedagógico responsável.



Fonte: A autora (2013)

É pertinente inicialmente tomar como base essas dimensões para uma qualidade didática, porque o professor universitário atua com um duplo perfil (docente e pesquisador) e, em alguns casos, com perfil triplo associando a gestão e/ou a extensão universitária. Grande parte do professorado universitário atua na área do conhecimento específico e, curiosamente, não se formou para exercer a função de docente nem as instituições previamente exigem uma formação pedagógica. A relevância da formação docente tanto inicial como continuada na área específica como na pedagógica concebe o professor universitário como um profissional que desenvolve uma função complexa. A formação, a pesquisa e a inovação na área específica e na pedagógica, são atributos inseparáveis e, muitas vezes, o próprio ato pedagógico é objeto de investigação, como acontece no nosso caso específico.

Dividimos os princípios axiológico-éticos em duas categorias: 1. Princípios sociopedagógicos da interação na sala de aula; 2. Princípios emotivo-éticos da interação na sala de aula. De um modo geral, esses princípios axiológico-éticos estão estabelecidos em três tipos de relações: “relações entre os objetos; relações entre sujeito e o objeto; relações entre sujeitos”. (BAKHTIN, 2010b, p. 374).

4.5.1 Princípios axiológico-pedagógicos da interação na sala de aula

As fronteiras existentes entre o ir e vir da formação à inovação refletem no ato responsável do ser professor, interferem nas relações entre eu e outro no processo pedagógico. Não se trata de um relativismo cultural, de se colocar no lugar do outro, transferir-se para a cultura do outro e esquecer a sua própria cultura e olhar o mundo com o olhar da cultura do outro. Para Bakhtin (2010a, p. 366) isso é necessário, mas se parar nesse nível continua unilateral também. “A grande causa para a compreensão é a distância do indivíduo que compreende – no tempo, no espaço, na cultura – em relação àquilo que ele pretende compreender de forma criativa”. Após refletimos sobre o ser professor na contemporaneidade, apresentamos as categorias dos princípios sociopedagógicos da interação em sala de aula para designar o sentido “axiológico-emocional” (implícito na entonação) e o “contexto axiológico-entonacional extratextual” (p. 406) condicionado ao social: 1. Diálogo; 2. Interação; 3. Problemática (Desafio, Motivação, Dúvida); 4. Finalidade.

O primeiro princípio sociopedagógico é o *diálogo*, já discutido no capítulo anterior. Diferentemente de solução de conflitos, dialogar não significa ausência de confronto, podendo ser acordo, “o que pressupõe mais de um sujeito, e que esse ‘confronto’ é fator constitutivo do intercâmbio verbal, fundado, como todo processo de produção de sentido, na diferença”. (SOBRAL, 2009, p. 37). O diálogo é caracterizado por “um tenso combate dialógico nas fronteiras”. Consideramos que o diálogo em sala de aula é a abertura para que essa arena de vozes seja posta, na relação entre os interlocutores e entre os discursos (cf. BARROS, 2007). A abertura para o diálogo oportuniza que professores e alunos se erijam e construam juntos o

texto e seus sentidos. “O vir a ser axiológico de um ser humano é o processo de assimilar seletivamente as palavras alheias” (BAKHTIN, 1981b, p. 341), quanto mais se oportuniza a ouvir as várias vozes e deixar-se ser ouvido, melhor é o processo formativo de homem.

O segundo princípio é a *interação*. Não se limita à relação face a face, conforme já tratamos no capítulo anterior; entretanto, aqui queremos tratar diretamente dessa relação em que o critério aceitabilidade é essencial para que qualquer processo de aprendizagem aconteça, como afirma Faraco (2009, p. 61), o evento do diálogo face a face em sala de aula é “como um espaço em que mais diretamente se pode observar a dinâmica do processo de interação das vozes sociais”, em um sistema ideológico constituído, mais elaborado, como é no espaço acadêmico. Vale assinalar que o discurso pedagógico se estabelece na estreita independência da prática ideológica do cotidiano e, ao mesmo tempo, em sistemas ideológicos já regularizados e integralmente definidos.

Essa inter-relação assentada nas práticas socioculturais que não despreza o cotidiano nem supervaloriza o acadêmico/científico/teórico quer dar uma atenção especial a aspectos os quais consideramos determinantes para uma “boa” interação face a face. Um deles é o riso que pode ser aberto e alegre ou fechado, meramente negativo. Para Bakhtin (2010b, p. 370), “o riso aproxima e familiariza”, caso contrário, torna-se ameaçador, terrificante. O riso nos faz remeter a um momento abstrato do ato unitário e, em nosso entendimento, primordial para a interação: a empatia. Para Bakhtin (2010b, p. 62),

eu vivo ativamente a empatia com uma individualidade e, por conseguinte, nem por um instante sequer perco completamente a mim mesmo, nem perco o meu lugar único fora dela. Não é o objeto que se apodera de mim, enquanto ser passivo: sou eu que ativamente o vivo empaticamente; a empatia é um ato meu, e somente nisso consiste a produtividade e a novidade do ato.

A empatia se dá nas relações entre o eu e o outro em que não perde o meu lugar e não se assume o lugar do outro. Por mais que conheçamos a fundo uma determinada pessoa, assim como conhecemos a nós mesmos, devemos compreender a veracidade da nossa relação recíproca. A empatia que se estabelece em sala de aula não está nas palavras apenas, mas no tom

dado a elas que as tornam em sua apreciação pelo aluno como apáticas ou não. “As palavras podem entrar no nosso discurso a partir de enunciações individuais alheias, mantendo em menor ou maior grau os tons e ecos dessas enunciações individuais.” (BAKHTIN, 2010a, p. 293).

Nesse sentido, o que importa para Bakhtin é o tom que determina a complexa tonalidade da nossa consciência que serve de contexto axiológico-emocional na nossa interpretação. Ordens, exigências, mandamentos, ameaças, elogios, censuras, ofensas constituem uma parte da realidade extracontextual. Na relação professor/aluno, aluno/aluno, todos esses fenômenos do discurso “estão vinculados a uma entonação acentuadamente expressa, capaz de deslocar-se (estender-se) a quaisquer palavras e expressões desprovidas de significado direto, ordens, ameaças, etc.”. (idem, p. 403).

Esses tons permitem “persuadir (ensinar), e, por conseguinte, ser pessoalmente persuadido” (idem, p. 384). Se o ato de ensinar está relacionado ao ato de aprender, os sentimentos e os pensamentos também são construídos nessas relações. Acreditamos que, no universo acadêmico, esses aspectos foram esquecidos em busca da teorização, como vimos no segundo capítulo, que essa é uma preocupação de muitos professores e há trabalhos que já refletem sobre essa temática na arquitetura de suas teorias.

O terceiro princípio é a *problematização* (o desafio, a motivação, a dúvida). Deixamos esses três elementos juntos porque consideramos se tratar de problematização para o conhecimento. Sentir-se desafiado pode trazer em si um nível de motivação que só a dúvida pode expressar. O desafio está sempre na busca de conhecer, de acreditar, ou duvidar sobre a veracidade a respeito de um determinado objeto. Nesse sentido, “parece que na área dos estudos da interação não podemos fugir do axioma de que o **intersubjetivo** se torna **intrasubjetivo**, isto é, de que o movimento externo se torna movimento interno” (FARACO, 2009, p. 145), a questão principal é saber como o processo acontece.

Se tomarmos a perspectiva do indivíduo identificado pelo pertencimento a um grupo cultural ou fazendo parte de um gênero acadêmico, é preciso que se toque na vida de cada um e produza um impacto sobre ela. Bakhtin (2010b)

afirma que entra em jogo a qualidade de vida, o reconhecimento da diferença singular de cada um. O ser tocado está relacionado ao ser desafiado e motivado. A crise contemporânea que mencionamos na seção anterior, também é para Bakhtin a crise do ato contemporâneo, um abismo entre o motivo do ato e o seu produto. Para alguns universitários em determinada esfera acadêmica, a motivação é o dinheiro, um bom emprego, passar em um concurso, e o dinheiro nesse sentido passa a ser o motivo de um ato moral. Se o que motiva o ato contrapõe à teoria e ao pensamento, não assume o caráter de ser responsável, e, nesse jogo, está a filosofia de vida que, como professores, ajudamos a refletir.

Bakhtin (2010a, p. 378) também expõe sobre a concordância-discordância ativa, que não se configura em posições dogmáticas, mas que “estimula e aprofunda a compreensão, torna a palavra do outro mais elástica e mais pessoal, não permite dissolução mútua e mescla.” Essa configuração dialógica aponta a complexidade do “ato bilateral de conhecimento-penetração” (p. 394), reconhecer que o indivíduo não é só meio e ambiente, apresenta também o seu horizonte próprio. A interação do horizonte do cognoscente (professor) com o do cognoscível (alunos) na relação face a face são cruzamentos que duas consciências podem combinar com maior empatia e aceitação ou não. Estão em jogo os elementos da expressão (o rosto, os olhos, o tom da voz) que podem servir de elemento que alimenta a memória do outro e o faz sentir desafiado e motivado, ou simplesmente passa uma relação de tédio, simplesmente porque não houve encontro da consciência do eu e do outro.

Nesse aspecto, a compreensão individual é singular e única, então teremos sobre o plano dos valores uma diversidade de valor reconhecido, pois para cada aluno haverá um quadro emotivo-volitivo do mundo, que significará uma coisa para mim e outra coisa para um outro. Nesse sentido, a dúvida é um excelente recurso para pensar sobre a verdade, pois ela pode aparecer para um aluno e para outro não, efetivando seu caráter particular e único no mundo e, certamente, condiciona todos os participantes aos papéis irrepetíveis em sua participação em um gênero, a aula por exemplo. Para Bakhtin, a petrificação da

existência destruiria a multiplicidade dos mundos pessoais irrepetivelmente válidos.

O quarto princípio, a *finalidade*, está relacionado diretamente à motivação. O motivo que me leva a escrever, ler, participar de uma prática de letramento acadêmico, não pode ser voltado apenas para teorização das ciências, ou como atividade acadêmica que executa um papel de receber uma nota no fim do semestre, ou como requisito para avançar no curso ou em uma disciplina. A finalidade, o “para quê” estou desenvolvendo tal ato, só pode ser considerado como responsável quando adquire um valor real, vivido, determinado pelo lugar singular por mim ocupado na minha participação no evento (na vida).

Bakhtin afirma que a participação individual cria o peso efetivo do tempo e o valor do espaço, torna as fronteiras importantes e o mundo vivido de maneira real e responsável. Só colocando o aluno como mais um centro ao efetivar sua participação singular, como afirmação do plano real emotivo-volitivo, terá a significação de uma aprendizagem efetiva para a vida. Em outras palavras, muitas práticas pedagógicas na universidade apresentam um caráter supérfluo e inútil de atos para desenvolver atividades de leitura e escrita, de aguçar o pensamento crítico e científico e, por isso mesmo, tornam-se insignificantes para os alunos. Enquanto as práticas acadêmicas estiverem voltadas a essas questões no mundo dos conteúdos apenas, mais distante é a intenção responsável de participação no existir. A nossa proposta parte do pensar de Bakhtin (2010b, p. 123-124) que pretende fornecer:

uma refiguração, uma descrição da arquitetura real concreta do mundo dos valores realmente vivenciados, não governado por um fundamento analítico, mas com um centro de origem realmente concreto, seja espacial ou temporal, de valorações reais, de afirmações, de ações, e cujos participantes sejam objetos efetivamente reais, unidos por relações concretas de eventos no evento singular do existir.

Esses princípios sociopedagógicos, no sentido de servir de diretriz para a ação do professor, que em uma versão bakhtiniana podemos designar o sentido “axiológico-emocional” (implícito na entonação) e o “contexto axiológico-entonacional extratextual” (p. 406) condicionado ao social. Do estabelecimento do diálogo, da interação, da problematização (desafio, dúvida,

motivação) às finalidades de ensino e aprendizagem de um gênero acadêmico, estão em relações implícitas e explícitas dos atos do professor como mediador do processo de educar, o que torna o profissional insubstituível pela força tecnológica, ou pelas múltiplas culturas a que ele está submetido, pelo simples fato de sua real importância na construção de princípios éticos do ser humano.

4.5.2 Princípios emotivo-éticos da interação na sala de aula

Os princípios emotivo-éticos que definimos como fundamentais para a prática pedagógica são diferentes quanto à nossa intenção tomando um possível interlocutor, embora não há como pensar em um esquecendo o outro. Vale esclarecer aqui que os princípios sociopedagógicos estão voltados mais diretamente ao agir do professor, à postura que o professor pode assumir ao permitir o diálogo, a interação, a problematização, a finalidade. Todos esses princípios têm como objetivo primeiro o aluno em que a ação do professor se volta sempre para a tríade: o professor (eu-para-mim) está em perceber como o aluno enxerga as suas ações (eu-para-o-outro) e como o professor percebe o aluno (outro-para-mim).

Os princípios emotivo-éticos caminham na mesma linha de raciocínio; no entanto, vistos na dupla relação professor/aluno, aluno/professor, em especial, e nas relações que possam surgir a partir dessas primeiras. Isso não quer dizer que os princípios sociopedagógicos também não possam ser investigados a partir da relação aluno/professor, mas a nossa primeira impressão é a de que o professor é o sujeito, dentro das convenções didáticas, responsável pelo planejamento, desenvolvimento e avaliação do processo pedagógico, quem gerencia o gênero aula que é formado com e na relação com os alunos e com os textos lidos.

O primeiro princípio emotivo-ético, e o mais importante em nosso entendimento, é a *confiança*, pois acreditamos que é a partir dele que os outros princípios caminham com mais naturalidade no processo de ensino-aprendizagem. A confiança está ligada diretamente ao sentimento de pertença

a um determinado grupo cultural, a um determinado papel social, um pertencer responsável em um grupo delimitado, definido.

Quando um docente define um objetivo para uma prática pedagógica, este tem efeito sobre o agir do professor, muitas vezes, retirando a espontaneidade que acontece na relação estabelecida em um gênero primário de extrema intimidade. Talvez esse seja um ponto crucial nas práticas pedagógicas na universidade a ponto de se perder a confiança que se deveria ter na ação do professor e nas respostas dos alunos. Bakhtin (2010a, p. 304) ressalva que o discurso íntimo “é impregnado de uma profunda confiança no destinatário em sua simpatia – na sensibilidade e na boa vontade da sua compreensão responsiva. Nesse clima de profunda confiança, o falante abre as suas profundezas interiores.”.

Se as práticas pedagógicas nas universidades são caracterizadas pelo primado domínio teórico e técnico, “a teoria deixa o ato à mercê de uma existência estúpida, exaure-o de todos os componentes ideais e o submete a seu domínio autônomo fechado, empobrece o ato” (BAKHTIN, 2010b, p. 24). Nesse sentido, quanto maior for a conformidade do agir do professor com o vazio do puro teorismo, maior será a distância e a resistência de se chegar perto da realidade do aluno.

Acreditamos que o professor só poderá influenciar seus educandos quando não houver resistência pelo aluno, quando a relação estabelecida não for de punição, mas aquela em que o aluno não percebe que está sendo educado, uma relação espontânea mais próxima dos gêneros primários, uma ideia que se depreende ser a formação como algo que requer o envolvimento total do educador, que necessita romper com posturas impositivas ou prescritivas. Para Bakhtin (2010a, p. 368), “a palavra com as suas fronteiras inexpugnáveis, [...] é uma palavra inerte, com possibilidades limitadas de contatos e combinações. A palavra que inibe e bloqueia o pensamento.”.

Se defendemos que a palavra⁶¹, em uma relação dialógica, responsável e ética, não se constitui por um ato impositivo, por um decreto, mas que requer abertura, ela só pode ter como única via a *confiança*. É a confiança que

⁶¹ O termo “palavra” no conjunto da obra do Círculo pode ser entendido por “palavra” ou “discurso”.

suplanta a resistência contra o estar sendo formado e possibilita que o educando aceite o educador como pessoa, que oportuniza o aluno escrever e reescrever o texto sem medo de errar, de falar de suas limitações e de seus avanços, de expressar seus valores éticos e ressignificá-los no processo de aprendizagem.

Não significa que confiar é ter uma concordância incondicional, mas reconhecimento das situações confrontantes que caracterizam o ato educativo, na amplitude das relações dialógicas, “a confiança na palavra do outro” (BAKHTIN, 1970, p. 121), em querer bem ao outro com responsabilidade. Confiar só pode ser visível em uma relação de amor, de democracia, nos tons que damos as nossas palavras.

Se a sala de aula deve ser um espaço de confronto e não de conflito, o tom dado aos atos dos sujeitos pode levar a uma instância ou outra. Algumas teorias defendem o amor e a afetividade nas relações pedagógicas como possibilitador de sucesso na aprendizagem e na vida do estudante, a pedagogia do afeto (ANTUNES, 2006; CUNHA, 2008) é uma delas. Bakhtin também fala das consequências valorativas, emotivo-volitivo do ato de amar e ser amado.

O desamor e a indiferença nunca geram forças suficientes para nos deter e nos demorarmos sobre o objeto, de modo que fique fixado e esculpido cada mínimo detalhe e cada particularidade sua. Somente o amor pode ser esteticamente produtivo, somente em correlação com quem se ama é possível a plenitude da diversidade. (BAKHTIN 2010b, p. 129).

Bakhtin (2010b, p. 128) ainda adverte que a indiferença ou hostilidade é sempre uma reação que empobrece e desintegra o objeto. “Só o amor está em condição de afirmar e consolidar, [...] somente uma atenção amorosamente interessada, pode desenvolver uma força muito intensa para abraçar e manter a diversidade concreta do existir, sem empobrecê-lo.”

O segundo princípio emotivo-ético é a reflexão e a refração, já mencionado em várias passagens no capítulo anterior e neste próprio. No processo de referenciação, o Círculo apresentou duas operações simultâneas nos signos: reflexão e refração. Isso quer dizer que, com os signos, podemos apontar uma realidade que lhes é externa, mas a fazemos sempre de modo refratado, com nossas interpretações e nossas experiências concretas.

Consideramos aqui a reflexão e a refração como um princípio emotivo-ético porque acreditamos que “a práxis dos grupos humanos vai gerando diferentes modos de dar sentido ao mundo (de refratá-lo).” (FARACO, 2009, p. 51). Assim, só é possível significar se refratar, e, certamente, essas refrações são construídas, na história, e marcadas por inúmeras contradições e confrontos de valorações e interesses sociais. “Toda refração ideológica do ser em processo de formação, seja qual for a natureza de seu material significativo, é acompanhada de uma refração ideológica verbal, como fenômeno obrigatoriamente concomitante.” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009, p. 38).

A palavra segue os atos de compreensão e interpretação da vida humana como signo ideológico no fluxo da interação verbal, ganha diferentes significados de acordo com o contexto em que está inserida e revela um espaço em que os valores fundamentais de uma dada sociedade se explicitam e se confrontam.

A consciência constitui-se de signos que entrelaçam signos sem interrupção, formando uma rede ideológica relativamente estabilizada nas formas de compreensão da realidade sócio-histórica e “adquire forma e existência nos signos criados por um grupo organizado no curso de suas relações sociais.” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009, p. 36). Nesse sentido, para o Círculo de Bakhtin, não há como significar sem refratar na dinâmica da história, significar é marcado pela diversidade de experiências dos grupos humanos, pelo confronto de interesses sociais nos limites da luta de classes, “o ser, refletido no signo, não apenas nele se reflete, mas também se refrata.” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009, p. 47).

Assim, a ação primeira de refletir para refratar é também uma atitude emotiva e ética que depende do tom valorativo que se estabelece ao definir um objeto de estudo. O ato responsável e ético se materializa, por exemplo, perante o resultado encontrado, diante de confronto de ideias, de valores com os quais não se defenda, mas que se reconheça como legítimo. Os tons valorativos vão apontar se o ato de significar é ético ao reconhecer as especificidades do objeto de pesquisa, da cultura, dos sujeitos envolvidos, ou é a-ética ao silenciá-la, mascarando o confronto de vozes que deveriam aparecer

como marcas de uma diversidade de experiências de um grupo, com suas contradições e interesses sociais.

O terceiro princípio é a *responsabilidade e a responsividade*. Sobre o ato responsável já tratamos na seção de (multi)letramentos, como também tratamos da compreensão responsiva. Entretanto, merece enfatizar que o “Postupok”, dar um passo, dar um passo fora de qualquer alinhamento, é um ato intencional de ação, de fala, de pensamento, de sentimento, de desejo que caracteriza a singularidade, a “peculiaridade, o monograma de cada um, em sua unicidade, em sua impossibilidade de ser substituído, em seu dever de responder, responsavelmente, a partir do lugar que ocupa, sem álibi e sem exceção.” (PONZIO, 2010, p. 10). A expressão ato responsável é um conceito central na concepção bakhtiniana, pois remete a dois movimentos da responsabilidade com a responsividade, a conexão entre a compreensão e a escuta de quem fala e escuta ao mesmo tempo.

Bakhtin critica as tendências filosóficas, principalmente kantianas, por privilegiarem o conteúdo do ato e menosprezar o processo ou as que fazem o inverso, enfatizam o processo e desconsideram o ato. Sua noção de ato parte justamente dessa junção de processo e conteúdo (sentido), assumindo o ato como um fato contemplado ou teoricamente pensado do exterior, porém assumido do interior, em sua responsabilidade e em sua resposta.

Na esfera acadêmica, tanto professor como aluno já possuem seus papéis definidos como representantes no processo educativo que os autorizam a tomar determinados atos; no entanto, cabe a cada um a responsabilidade de assumir na função desempenhada o reconhecimento e a afirmação real de tudo que representa como um ato próprio e responsável. “Todos os valores e as relações espaço-temporais e de conteúdo-sentido tendem a estes momentos emotivo-volitivos centrais: eu, o outro, e eu-para-o-outro.” (BAKHTIN, 2010b, p. 115).

O quarto princípio é o *reconhecimento e o respeito*. Trata-se da necessidade que o ser humano tem de ser visto e reconhecido. A relação ética inter-humana, uma contribuição de Martin Buber, também foi mencionada por Bakhtin (1961, p. 287) no texto para uma releitura do livro sobre Dostoiévski: “A morte absoluta – o não ser – é o estado de não ser ouvido, de não ser

reconhecido, de não ser lembrado. Ser significa ser para um outro, e por meio do outro, ser para si mesmo.”

Nesse sentido, a alteridade é constitutiva da relação de respeito, o Eu quer ser reconhecido pelo Tu e tem o dever de reconhecê-lo, de responder a ele. “Devo à presença do Tu minhas possibilidades existenciais. Toda e qualquer função psíquica só se desenvolve, bem ou mal, na presença do outro. Ser reconhecido é a pedra angular da construção do Eu: ser visto, reconhecido, respeitado.” (FARACO, 2009, p. 156). A essa discussão do respeito enquanto um princípio ético, Bakhtin (2010b, p. 381) também enfatiza a questão no processo de comunicação dialógica com o objeto que transforma em sujeito. “A palavra do outro deve transformar-se em minha-alheia (ou alheia-minha). A distância (*vnienakhdímst*) e o respeito.”

Em um processo educativo, acreditamos que esse princípio fecha o círculo do processo pedagógico, que se espera ser responsável e respondente, reflexivo e refrativo nas avaliações e que traga significância para a existência em uma relação de respeito. O ser reconhecido pelos seus atos (pensamento, ação, sentimento) é fundamental para a formação do ser humano e parece ser para nós o estímulo para que a prática pedagógica tenha força para manter um grau de satisfação para alunos e professores, para que alunos queiram participar ativamente de um projeto e tenham expectativas de ver o seu produto como fruto de um processo que marca sua passagem na universidade, mas que significará para sua existência. Compreendemos que é uma visão que deixa de pensar na educação no espaço estreito do pequeno tempo, da atualidade do passado imediato e do futuro representável e caminha para uma dimensão de grande tempo de sua existência, que talvez o professor nem saiba precisamente dos efeitos que sua prática causou na formação ética daquele educando.

Para Bakhtin, 2010b, p. 407, “as formas axiológico-emocionais da antecipação do futuro na língua-discurso [...], a relação superficialmente humana com o futuro (votos, esperança)” estão intrinsicamente ligadas ao reconhecimento e ao respeito, de praticar um ato e saber de seu reconhecimento, seja da produção do texto à apresentação para os colegas ou à publicação dele em um livro. Ser respeitado e reconhecido pelo seu ato

manifesta no sujeito (por seu dizer e por sua escrita) o estado de ânimo, de desejo, de sentimentos em um ato ativamente responsável, de pertencer a um lugar e ser único.

Para concluir essa seção, revisitamos um trecho do livro *Para uma Filosofia do Ato Responsável* que resume a ideia dos princípios axiológico-éticos da interação para o ensino de gêneros acadêmicos que formulamos.

Este mundo me é dado do meu lugar no qual eu sozinho me encontro como concreto e insubstituível. Para minha consciência ativa e participante, esse mundo, como um todo arquitetônico, é disposto em torno de mim como único centro de realização do meu ato; tenho a ver com este meu mundo na medida em que eu mesmo me realizo em minha ação-visão, ação-pensamento, ação-fazer prático. Em correlação com o meu lugar particular que é o lugar do qual parte a minha atividade no mundo, todas as relações espaciais e temporais pensáveis adquirirão um centro de valores, em volta do qual se compõem num determinado conjunto arquitetônico concreto estável, e a unidade possível se torna singularidade real. O lugar que apenas eu ocupo e onde ajo é o centro [...], mas como o centro emotivo-volitivo concreto responsável pela multiplicidade concreta do mundo [...]. (BAKHTIN, 2010b, p. 118).

4.6 EM FRONTEIRA: AS DIRETRIZES PEDAGÓGICO-AXIOLÓGICAS DA PROPOSTA DE ENSINO

Neste capítulo, traçamos as diretrizes norteadoras de ensino da nossa proposta de ensino de gêneros acadêmicos em sala de aula, nossas perspectivas para a constituição de um marco doutrinal para a construção de ser humano, que vão do currículo às práticas efetivas em sala de aula.

Essas diretrizes estão interligadas compreendendo que as ações externas à sala de aula afetam o desenvolvimento da prática pedagógica. Procuramos definir a transposição didática socialmente construída, desde os sistemas de ensino à prática efetiva das ações do professor, refletindo sobre as intersecções de múltiplas fronteiras e um domínio cultural (uma esfera da criação ideológica).

Em seguida, cogitamos a interdisciplinaridade em Zonas Fronteiriças. Cremos que as demarcações de cada disciplina contribuem para entender o

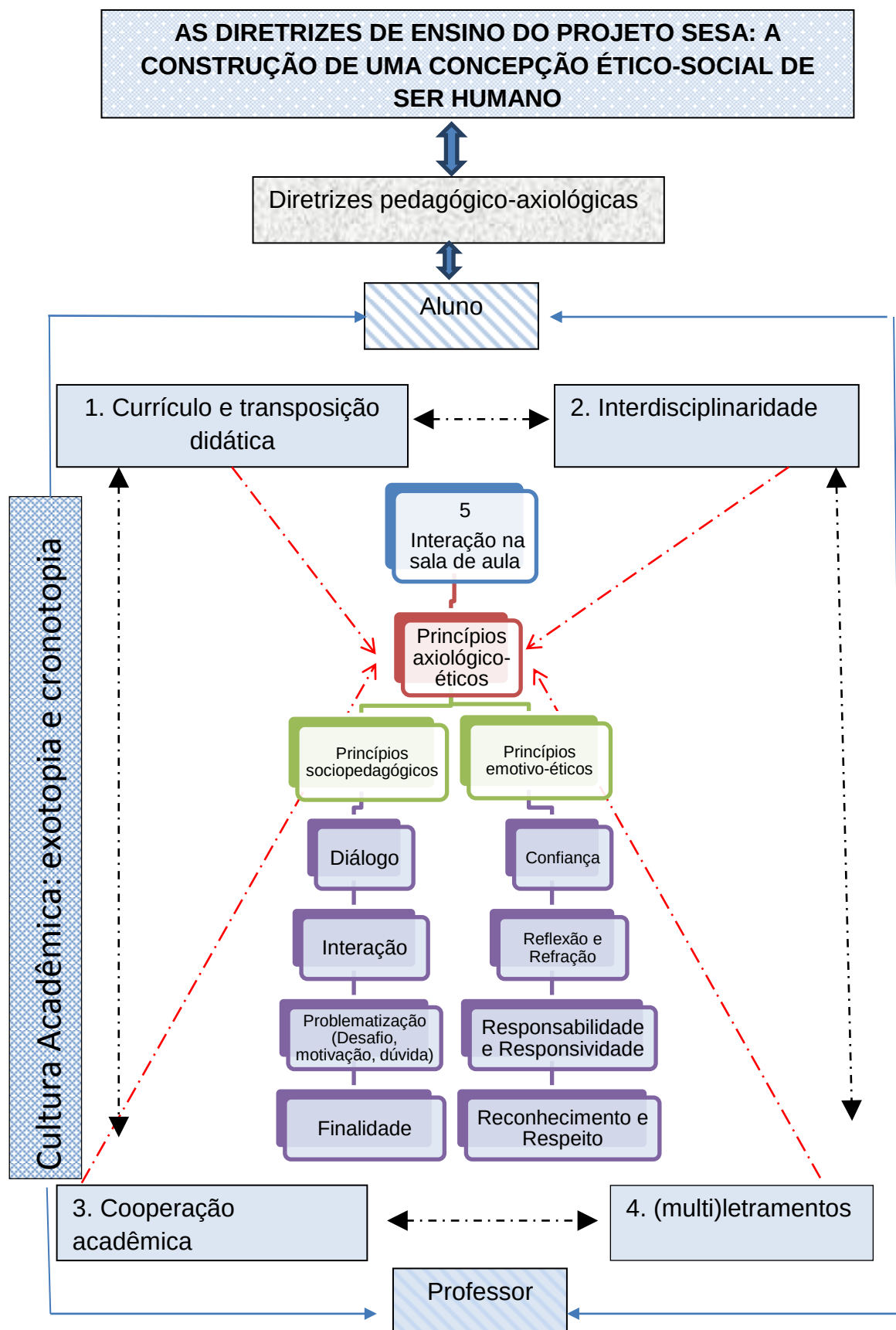
objeto multifacetado, com vários pontos de vista. É justamente nas zonas fronteiriças de cada disciplina em relação à outra que a dimensão da cooperação atua, respeitando o conhecimento epistemológico e metodológico utilizado em cada uma delas.

Quanto à cooperação acadêmica, há um longo caminho a percorrer no sentido de possibilitar que haja uma relação abarcando áreas da cooperação científica e tecnológica, da comunicação e proteção do patrimônio cultural à educação e da formação técnica; entretanto, já começamos a dar os nossos primeiros passos com a efetivação do projeto SESA.

A respeito do letramento acadêmico, as práticas/atos/atividades devem considerar, no sentido do Círculo Bakhtiniano, duas direções em busca de uma unidade para um ato responsável: a relação ao seu conteúdo e ao seu ser. A responsabilidade primeira deve ser um momento incorporado de uma única responsabilidade moral, atendo-se que a relação espaço-tempo do ato está relacionada aos aspectos históricos, sociais e culturais de cada realidade.

Quanto à quinta diretriz, interação em sala de aula, é o centro para as demais diretrizes e, é nela que se materializam as ações pensadas nas demais. O aluno é a razão de todo processo, em uma relação dialógica com o professor e com as vozes sociais para que a interação verbal aconteça. Na interação verbal, verificam-se os princípios axiológico-éticos, baseados na arquitetura (eu-para-mim, eu-para-o-outro, outro-para-mim). Os atos não podem ser indiferentes à compreensão responsiva de cada movimento, na relação professor/aluno, aluno/aluno, aluno/professor aluno/autores lidos, aluno enquanto pesquisador/com o sujeito objeto da pesquisa, etc. As diretrizes estão sintetizadas na figura que segue:

Figura 18 – As diretrizes de ensino do Projeto SESA.



Fonte: A autora (2013)

O projeto SESA nos permitiu construir essas diretrizes de ensino para se construir uma concepção ético-social de ser humano. Embora o SESA tenha dado passos largos, ainda percebemos algumas limitações que requerem um debate mais amplo sobre questões sociais, políticas e acadêmicas no Ensino Superior:

- Essa preocupação com o ensino da escrita acadêmica e com a integração do aluno parece acontecer no discurso de muitos professores, no entanto a prática comprova que há componentes curriculares que se debruçam essa temática apenas no primeiro ano do ensino superior, ainda com uma carga horária mínima para Oficina de Texto II (33h/aula). Como consequência da própria estrutura curricular, a falta de continuidade do projeto nos semestres consecutivos pode afastar os alunos do fazer ciência e pesquisa, voltando o interesse apenas para o trabalho de conclusão de curso, para obtenção do título, perdendo-se a essência e a motivação que é uma das diretrizes da iniciação científica democrática a todos os alunos.
- Letramento acadêmico não é responsabilidade apenas dos professores de linguagem e Metodologia Científica, mas de todo corpo docente, necessitando de uma profunda reflexão para que se possa existir uma mudança coletiva de paradigma.
- Visibilidade da importância da disciplina, não apenas das normas da ABNT e gramaticais, mas de habilidades e competências a serem desenvolvidas durante a vida acadêmica para que o aluno possa executar com eficiência e eficácia práticas de leitura e escrita no ensino superior e como pesquisador.
- Embora o projeto SESA busque o envolvimento de outras disciplinas da Arquivologia, por apenas duas disciplinas assumirem o núcleo e o compromisso citado anteriormente, implica riscos de descontinuidade e das atividades, em parceria, serem eclipsadas pelos focos prioritários dos departamentos de cada um. A “bidisciplinaridade”, uma interdisciplinaridade simples, limita-se a uma parceria que não

envolve necessariamente a criação de uma nova instância Institucional.

- O desafio é grande para qualquer instituição, pois ter uma atitude interdisciplinar implica em valores e reconhecimento pessoal dos membros em relação ao seu saber, as suas limitações e as perspectivas para o novo. Parafraseando Fazenda (1998), uma atitude interdisciplinar é uma atitude de reciprocidade que impele à troca, que impele ao diálogo com pares idênticos, com pares anônimos ou consigo mesmo. É uma atitude de humildade diante da limitação do próprio saber, atitude de perplexidade ante a possibilidade de desvendar novos saberes.

Por fim, a discussão realizada neste capítulo dirigiu-se à formação do ser humano responsável, que não tem álibi em sua existência, que compreenda que ser na vida significa agir e interagir ativamente na vida real, ocupar no evento singular um lugar único, irrepetível, insubstituível, impenetrável da parte de um outro, inconcluso e axiológico.

Fica evidente na obra de Bakhtin e em toda sua trajetória, que nunca lhe faltou o senso da fé, o impulso utópico de um mundo melhor em que a heteroglossia dialogizada (vozes sociais) está presente, a luta resistente por qualquer processo centrípeto. Parece-nos que suas ideias são tão atuais quanto os fatos acontecidos recentemente, como no trecho e na foto a seguir, representações de um ato responsável e responsivo dos jovens de nossa UEPB:

Os jovens

“[...] Um jovem que não protesta não me agrada. Porque o jovem tem a ilusão da utopia, e a utopia não é sempre ruim. A utopia é respirar e olhar adiante. O jovem é mais espontâneo, não tem tanta experiência de vida, é verdade. Mas às vezes a experiência nos freia. E ele tem mais energia para defender suas ideias. O jovem é essencialmente um inconformista. E isso é muito lindo! É preciso ouvir os jovens, dar-lhes lugares para se expressar, e cuidar para que não sejam manipulados.”⁶² (PAPA FRANCISCO).

Figura 19 – Os jovens e o impulso utópico de um mundo melhor.



Fonte: Foto de Mário Porfílio, aluno do 4.º período de Arquivologia⁶³.

⁶² Trecho da entrevista exclusiva com o Papa Francisco, no Fantástico, no dia 28 de julho de 2013, realizada pelo repórter Gerson Camarotti, da GloboNews. Disponível em: <<http://g1.globo.com/fantastico/noticia/2013/07/fantastico-exibe-entrevista-exclusiva-com-papa-francisco.html>>. Acesso em: 29/07/2013.

⁶³ Foto da Manifestação em João Pessoa, na ocasião que várias cidades brasileiras protestaram, no dia 20 de junho de 2013. Disponível em: <www.facebook.com/photo.php?fbid=10200621148389437&set=pb.1181676135.-2207520000.1375232624.&type=3&theater>. Acesso em: 21/06/2013.

PARTE II

ASPECTOS METODOLÓGICOS, RESULTADOS, ANÁLISE DE DADOS E PROPOSTA

5 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

É o ponto de vista que cria o objeto.

Ferdinand de Saussure

Neste capítulo, apresentamos os aspectos metodológicos do processo de pesquisa. Dividimo-lo em quatro seções: 1. Inicialmente caracterizamos a natureza da pesquisa; 2. Expomos a pesquisa interdisciplinar para revisar a literatura; 3. Delineamos a pesquisa-ação para geração e seleção dos dados; 4. Pelo viés da pesquisa interpretativista, descrevemos os procedimentos e categorias de análise dos dados.

5.1 NATUREZA DA PESQUISA

O objeto de pesquisa – o ensino de gêneros acadêmicos no curso de Arquivologia – conjuga ações de natureza linguística, pedagógica e de Ciência da Informação. Dadas as várias faces do objeto, acreditamos que é preciso olhá-lo de forma interdisciplinar.

Por isso, entre os modelos de pesquisa qualitativa em Linguística direcionada ao ensino, cujo aspecto primordial não é a mensuração em relação ao tipo de dado apresentado, optamos pela pesquisa-ação para gerar e selecionar os dados e para construção da proposta teórico-metodológica de ensino de gêneros acadêmicos; pela interdisciplinar para revisão da teoria; e pesquisa interpretativista para análise dos dados, justamente para valorizar características típicas de um objeto do campo de Ciências da Informação, da Pedagogia e da Linguagem, simultaneamente. Entendemos, como afirma Moita Lopes (1994, p. 331), que a investigação do objeto “precisa dar conta da pluralidade de vozes em ação no mundo social e considerar que isso envolve questões relativas a poder, ideologia, história e subjetividade” e pretendemos, ao longo da análise e da conclusão, fazer ilações sobre esses fatores.

A utilização de método de base qualitativo-interpretativista considera a complexidade do real e da interdisciplinaridade. O termo complexo assume aqui o mesmo sentido proposto por Morin (2002) e por Bazarim (2008) a respeito de ser tecido em conjunto. A complexidade do real significa perceber as ligações, interações e implicações mútuas de fenômenos multidimensionais e de realidades confrontantes.

5.2 A PESQUISA INTERDISCIPLINAR E A CONSTRUÇÃO DO QUADRO TEÓRICO

A respeito da discussão teórica desta tese, optamos pela Pesquisa Interdisciplinar, cuja origem coloca-se no contexto da pós-modernidade, respondendo à necessidade de superação dos entraves causados pelo paradigma de fragmentação disciplinar atribuído ao racionalismo. Conforme Fazenda (1992, 1994), a interdisciplinaridade se configura como uma exigência que se impõe ao pensamento contemporâneo em todas as ciências, sejam físicas, naturais ou humanas. A ciência atual já não se apresenta dogmática com princípios como objetividade, neutralidade, quantificação, fragmentação e universalidade. Hoje se admite que o inédito, o irregular, o impreciso, o local também têm subsídios a oferecer para a pesquisa científica. Consideramos que esses aspectos devem ser levados em conta nesta pesquisa.

A função da interdisciplinaridade é desenvolver no sujeito um processo de pensamento que o torne capaz de, frente a novos objetos de conhecimento, buscar uma nova síntese. Do ponto de vista teórico, Fazenda (1994, p. 27) diz que:

não é possível partir-se de um quadro teórico organizado para procedermos a uma análise que avance e redimensione as práticas escolares no sentido da interdisciplinaridade. É necessário que esse quadro teórico seja construído na medida em que o objeto a ser analisado – o educacional – assim o exigir.

Como o ensino dos gêneros acadêmicos foi realizado no curso de Arquivologia, o *corpus* aqui analisado requer que seja compreendido nesse contexto de produção. Por isso, é importante compreender como a linguagem

acadêmica é organizada; mas também observar todo o processo de interação verbal que se dá ao desenvolver uma prática pedagógica, cujos conteúdos temáticos são da Arquivologia. Nesse sentido consideramos a necessidade de se fazer uma abordagem pedagógica, linguística, crítica e política, razão suficiente para desenvolver um trabalho interdisciplinar de abordagem qualitativa fundamentado na observação das ações, na intervenção e na reflexão do universo acadêmico. Por isso, concordamos com Pennycook (1998), quando afirma que nosso projeto, como linguistas e educadores, deva ser, simultaneamente, político e pedagógico, pois é dever da Linguística examinar a base ideológica do conhecimento que produzimos. Dessa forma, procuramos olhar o objeto de estudo dentro de uma abordagem crítica, mais sensível às preocupações sociais, culturais e políticas.

5.3 A PESQUISA-AÇÃO EDUCATIVA E A CONSTRUÇÃO DO SABER PEDAGÓGICO: MÉTODO PARA A GERAÇÃO DE DADOS

A pesquisa-ação, neste trabalho, desenvolveu duas funções básicas: 1. gerar dados para serem analisados posteriormente; 2. reconhecer e utilizar as teorias implícitas de sua prática, renová-las, adequá-las para o desenvolvimento de uma proposta teórico-metodológica de ensino dos gêneros acadêmicos. Com caráter eminentemente pedagógico, a pesquisa-ação “deve partir de uma situação social concreta a modificar e, mais que isso, deve se inspirar constantemente nas transformações e nos elementos novos que surgem durante o processo e sob a influência da pesquisa” (FRANCO, 2005, p. 486). Nesse sentido, a pesquisa-ação considera “a voz do sujeito, sua perspectiva, seu sentido, mas não apenas para registro e posterior interpretação do pesquisador: a voz do sujeito fará parte da tessitura da metodologia da investigação” (FRANCO, *loc. cit.*), que pressupõe a integração dialética entre o sujeito, fatos, valores, pensamento e ação; um processo eminentemente interativo e dialógico. Essa ação comunicativa não pretende garantir êxito a todo custo, mas uma ação dialógica que emerge da situação acadêmica vivida e busca o entendimento e o consenso, por isso é axiológica por acreditar na validade das normas discutidas, é “mansa na escuta e forte na tomada de decisões” (ROJO, 1997, p. 32-33).

Optamos pelo termo geração e não coleta de dados pela sutil diferença que há no grau de participação do pesquisador para investigação do objeto de estudo. Pode-se falar em coleta de dados se o pesquisador busca no que já existe, apenas seleciona os dados. Quanto à geração de registros, ocorre quando “aquilo a ser estudado não existiria sem a sua participação – isso se dá, principalmente, quando se tem um registro de interação oral (aula, entrevistas, etc.) entre outros que podem ser gerados em uma pesquisa-ação ou pesquisa participante.” (BAZARIM, 2008, p. 96).

5.3.1 Geração dos dados na pesquisa-ação: o diário de bordo e as sequências didáticas

Para o processo integrador de pesquisa, reflexão e ação, seguimos a proposta de espirais cíclicas de Franco (2005, p. 497), denominadas de “processos pedagógicos intermediários”:

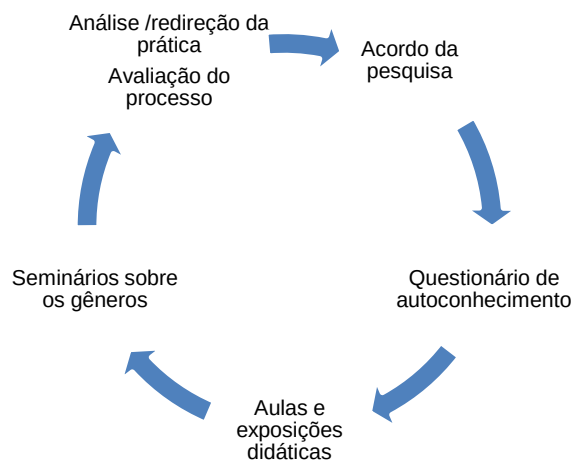
Gráfico 1 – Processos pedagógicos intermediários adaptados de Franco (2005).



Fonte: A autora (2013)

De 2007.2 a 2010.1, a partir desse modelo de espirais cíclicas, criamos o seguinte roteiro para as espirais cíclicas vivenciadas nos semestres.

Gráfico 2 – Primeiro processo da espiral cíclica da nossa pesquisa-ação.



Fonte: A autora (2013)

Gráfico 3 – Segundo processo da espiral cíclica da nossa pesquisa-ação.



Fonte: A autora (2013)

Gráfico 4 – Terceiro processo da espiral cíclica da nossa pesquisa-ação.



Fonte: A autora (2013)

As espirais cíclicas objetivam um novo olhar para que surjam novas necessidades que implicam em novas práticas. Por isso, é preciso o registro rigoroso e metódico dos dados que chamamos de diário de bordo. Esse diário serviu para refletirmos sobre a prática e para ressignificarmos o que fazemos e pensamos. Serviu-nos para definirmos as diretrizes que comporão a proposta de ensino, objetivo desta tese, adquirindo a capacidade de criar novas visões, de entender os problemas vivenciados, reconstruindo nossas percepções, construindo novas teorias sobre as práticas. Embora, em nossa prática pedagógica, seguimos a visão bakhtiniana de linguagem, utilizamos as orientações de sequência didática (SCHNEUWLY *et al.*, 2004) como uma designação, já que o nosso propósito era construir uma proposta dialógica a partir de nossas observações empíricas.

As oficinas foram organizadas em sequência didática (SCHNEUWLY *et al.*, 2004) de diversos gêneros discursivos, tais como resumo, resenha, diário de leitura, ensaio e artigos acadêmicos. A conclusão do semestre culminou com o Seminário de Saberes Arquivísticos (SESA), cujas apresentações estavam na modalidade de comunicação oral e foram publicados, internamente, em um CD de anais de cada semestre.

Na proposta de ensino de leitura e de escrita para fins específicos, considerou-se essas duas habilidades como indissociadas em que a primeira acontece em função da segunda. Essas sequências foram reformuladas a cada

semestre a partir das necessidades acadêmicas e pelo próprio processo espiral de ação/reflexão/ação. A proposta com sequências didáticas extrapola o conceito de memorização de regras, normas, indicação de erros de português, mas começa pela finalidade de todo o processo, escrever um artigo acadêmico. Para isso, as sequências didáticas desenvolviam objetivos específicos: conhecimento de alguns gêneros e como esse conhecimento seria utilizado na escrita de um artigo. Também passos, como: estudar o tema, ler com a finalidade de identificar ideias principais, sumarizar, resenhar, coletar dados, analisar, escrever os resultados, apresentar o artigo em comunicação oral até chegar à reescritura final para publicação em uma coletânea impressa.

Primeiramente, agrupamos os gêneros que seriam estudados e para organização dos módulos, seguimos a proposta de Dolz, Noverraz, Schneuwly (2004, p. 104-106):

1. Trabalhar problemas de níveis diferentes – Trata-se da representação da situação de comunicação, elaboração dos conteúdos, planejamento do texto, realização do texto;
2. Variar as atividades e exercícios – Refere-se às atividades em grupo ou individual de observação e de análise de textos, tarefas simplificadas de produção de textos e elaboração de uma linguagem comum;
3. Capacitar as aquisições – Trata-se de conhecimento sobre o gênero (linguagem, vocabulário, regras) para ser utilizado na finalização da sequência, a produção final do texto.

A produção final de texto serve para investir as aprendizagens. Parte do princípio dos objetivos a serem atingidos, regulamento do comportamento como produtor de texto nas ações de revisar e reescrever e possibilidade de avaliar o processo e o progresso do início da disciplina até o final, como também observar as linguagens dos textos de referência. A avaliação, além de ser processual, vale-se também de uma avaliação somativa, realizamos o questionário inicial e final ao concluir a disciplina.

Com relação à sequência didática, levantamos alguns pontos para discussão. Primeiramente, a sequência de Oficina de Texto articula-se à de Metodologia Científica. Em Oficina de Texto estudam-se resumo e resenha; em Metodologia Científica, trata-se de paráfrase; na primeira, planejam-se gêneros acadêmicos; na outra, trabalham-se as várias etapas de um projeto. Nesse jogo de interação, conclui-se que o conhecimento não é acabado, uma disciplina se articula e se completa com outra.

O segundo ponto diz respeito ao conhecimento prévio das atividades e dos textos agendados. Essa postura ajuda o planejamento da escrita e das leituras prévias. Além disso, toda aula estimula a leitura e participação ativa de escrita. Por exemplo, enquanto um grupo apresenta o seminário sobre uma temática, os demais devem apresentar um trabalho escrito sobre o mesmo livro. Um dos grandes problemas enfrentados pelos professores de ensino superior no trabalho com o gênero seminário é que os demais alunos não leem os textos, apenas aqueles que o apresentam. O planejamento com sequência didática possibilita o aluno a ler e estimula a discussão sobre as temáticas para que haja a interação entre os interlocutores em sala de aula e não seja uma mera exposição do grupo.

O terceiro ponto da sequência didática é o processo de reescritura dos textos. Essa é uma parte bem dinâmica do projeto na qual o aluno escreve artigo científico ou ensaio teórico e os textos são orientados, corrigidos por duas professoras. O processo de escritura do gênero científico e a busca do tema conduzem o aluno a procurar outros professores para os ajudarem na elaboração dos textos. A pesquisa demonstra o interesse dos alunos por gestão de documentos, uma área ainda não estudada no 1.º período, pela preservação de documentos, pelos métodos que precisam de auxílio de colegas ou professores para desenvolver os trabalhos.

Após construírem os textos, os alunos precisam apresentá-los, por isso o projeto não podia deixar de refletir também sobre a oralidade. No que se refere às modalidades oral e escrita da língua, os gêneros se distribuem em uma escala contínua de relações, podendo apresentar desde diferenças mais acentuadas, até semelhanças tais que fica difícil, se não impossível,

enquadrá-los como pertencentes a uma modalidade da língua ou a outra. De acordo com Schneuwly (2004, p. 135):

Não existe “o oral”, mas os “orais” em múltiplas formas, que, por outro lado, entram em relação com os escritos, de maneiras muito diversas: podem se aproximar da escrita e mesmo dela depender – como é o caso da exposição oral, ou ainda, do teatro e da leitura para os outros –, como também podem estar mais distanciados – como nos debates ou, é claro, na conversação cotidiana. Não existe uma essência mítica do oral que permitiria fundar sua didática, mas práticas de linguagem muito diferenciadas, que se dão, prioritariamente, pelo uso da palavra (falada), mas também por meio da escrita (...).

Assim, podemos dizer que alguns gêneros orais são mais permeados pela escrita e outros menos, do mesmo modo, alguns gêneros escritos apresentam mais traços da oralidade, enquanto outros os apresentam em quantidade menor. Fica, portanto, difícil sustentar a dicotomia entre fala e escrita. Os usos reais da língua revelam a existência de muitos gêneros que apresentam uma relação estreita entre as duas modalidades.

Após essa etapa de apresentação, um dos alunos da área da Tecnologia da Informação (TI) organiza todos os textos em um CD dos anais do Seminário de Saberes Arquivísticos. Nele, está a produção dos artigos acadêmicos, independente de sua competência linguística, pois o objetivo maior das disciplinas, e conseqüentemente do projeto, é despertar o interesse pela pesquisa e que haja uma melhoria no letramento acadêmico do corpo discente, atendendo às normas da ABNT.

Depois de todas as apresentações, alguns trabalhos foram selecionados e organizados para publicação em uma coletânea impressa para um evento interdisciplinar da instituição. Essa é uma etapa fundamental, porque o corpo discente descobre não só a importância da construção desse gênero, mas também que há uma finalidade para a produção de qualquer texto.

5.3.2 Caracterização dos sujeitos

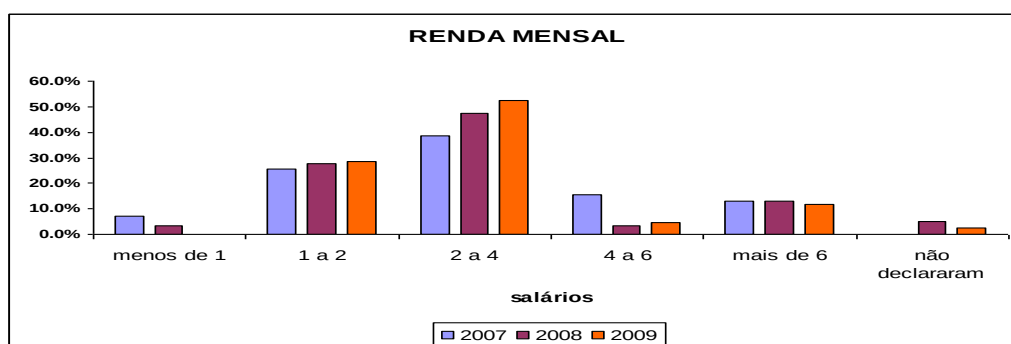
São considerados sujeitos envolvidos nesta pesquisa os alunos do curso de Arquivologia da UEPB que cursaram a disciplina Oficina de Texto II, no

período de 2007.2 a 2010.1, e a comissão científica da coletânea do livro do projeto SESA.

Os sujeitos que participaram de nossa pesquisa-ação são 200 alunos que cursaram a disciplina Oficina de Texto II, entre 2007.2 e 2010.1. Em sua maioria são alunos com menos de 25 anos, embora haja em proporção menor alunos acima de 45 anos. Para traçar os sujeitos de nossa pesquisa, utilizamos o resultado do projeto de extensão “O estudante do curso de Arquivologia da UEPB”, desenvolvido na época em que fizemos a pesquisa-ação, sob a coordenação do prof. José Tavares e da Profa. Francinete Fernandes, ambos do curso de Arquivologia da UEPB. Todos os gráficos estão expressos em função dos percentuais. É bom observar que no ano de 2007 a amostra analisada foi de 70 alunos, no ano de 2008 foi de 61 alunos e no ano de 2009 de 42 alunos. Os percentuais representam as respostas de cada grupo, independentemente de seu tamanho. Entre os vários aspectos analisados no projeto para traçar o perfil do estudante, estamos utilizando dos resultados os gráficos que puderam nos auxiliar para compreender melhor a análise qualitativa dos nossos dados. O perfil do estudante é traçado em cinco semestres dos seis semestres (2007.2 a 2010.1) em que nossa pesquisa foi realizada.

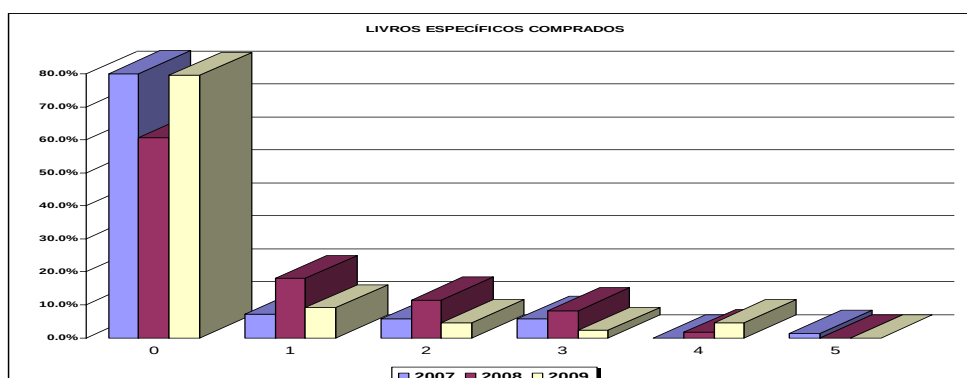
Pelos gráficos a seguir, percebemos que a renda média das famílias dos sujeitos da pesquisa é de dois a quatro salários mínimos que reflete na dificuldade em adquirir livros.

Gráfico 5 – Renda mensal.



Fonte: Relatório do Projeto de Extensão “O estudante do curso de Arquivologia da UEPB”.

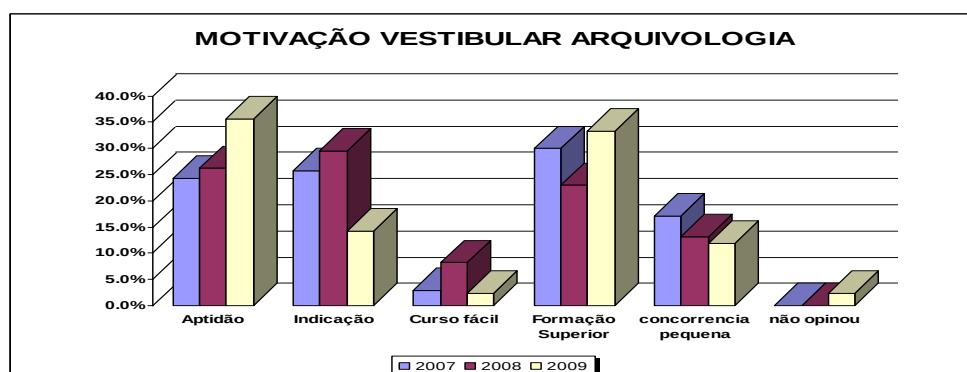
Gráfico 6 – Livros específicos comprados.



Fonte: Relatório do Projeto de Extensão “O estudante do curso de Arquivologia da UEPB”.

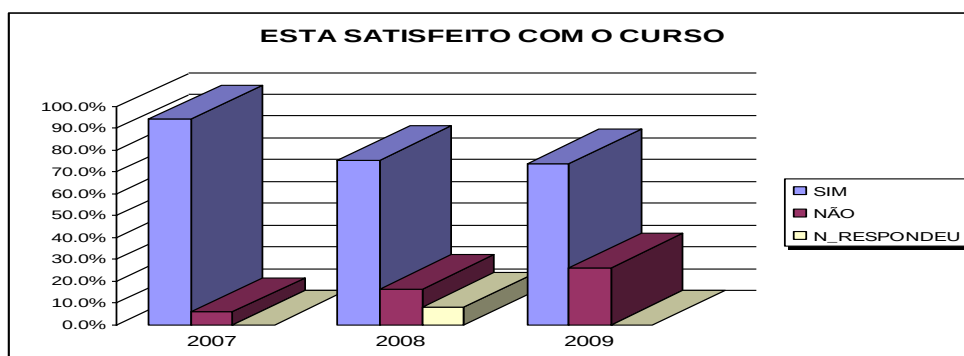
Quanto à motivação, a pesquisa revela que a aptidão para fazer o curso de Arquivologia vem em um crescimento significativo em relação às demais opções colocadas aos estudantes, percebendo-se, assim, mesmo que timidamente, um maior reconhecimento da área e da importância desse profissional para a sociedade. Isso talvez seja um demonstrativo do grau de satisfação em fazer parte do curso. É percebido que o aluno ainda não tem claro o setor que quer atuar, seja privado ou público. Para alguns discentes, essa indecisão é resultado de uma demanda de estágios no setor privado que vem crescendo na Paraíba e oportuniza a credibilidade de ingressar no mercado de trabalho mais rapidamente em qualquer setor, conforme pode ser observado nos gráficos a seguir:

Gráfico 7 – Motivação para fazer o vestibular em Arquivologia.



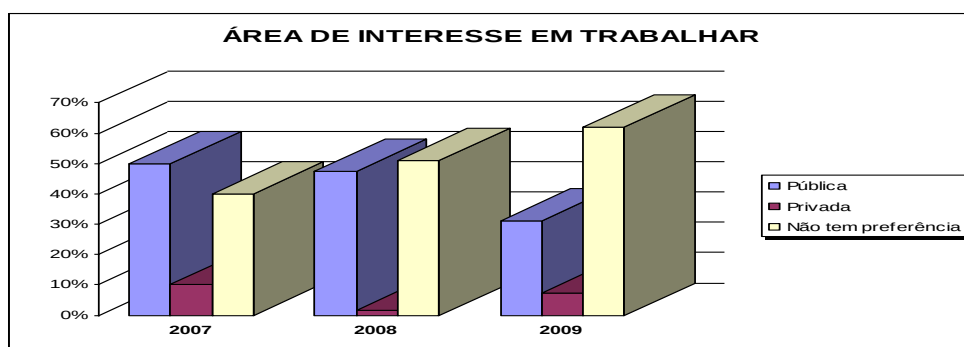
Fonte: Relatório do Projeto de Extensão “O estudante do curso de Arquivologia da UEPB”.

Gráfico 8 – Satisfação com o curso.



Fonte: Relatório do Projeto de Extensão “O estudante do curso de Arquivologia da UEPB”.

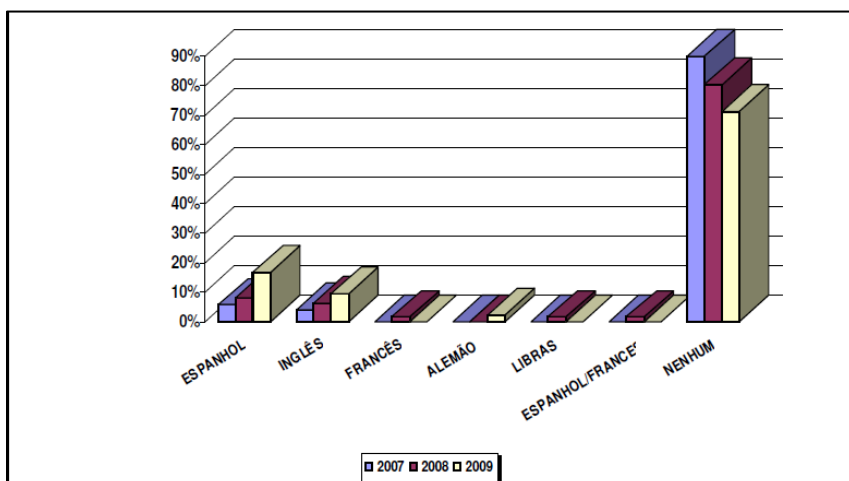
Gráfico 9 – Área de interesse em trabalhar.



Fonte: Relatório do Projeto de Extensão “O estudante do curso de Arquivologia da UEPB”.

A respeito das leituras sugeridas em outro idioma, percebemos que isso ainda é um desafio para os professores, pois a pesquisa comprova que o conhecimento de uma língua estrangeira é muito pequeno, embora tenha crescido no último ano.

Gráfico 10 – Domínio de outra língua e Libras.



Fonte: Relatório do Projeto de Extensão “O estudante do curso de Arquivologia da UEPB”.

Considerar esses dados do perfil dos sujeitos de nossa pesquisa possibilita compreender, na análise que faremos no próximo capítulo, os dados analisados não apenas pelo texto, mas situados em um contexto sócio-histórico.

COMISSÃO CIENTÍFICA – Os sujeitos da Comissão científica do projeto SESA são de universidades do Brasil e de Portugal que fizeram a avaliação dos artigos.

Quadro 4 – Comissão científica do Projeto SESA.

Sigla de Identificação	Comissão Científica	Instituição	Função
Coordenação Geral do Projeto SESA			
P1	Eliete Correia dos Santos	UEPB – Curso de Arquivologia	Organizadora dos livros
Membros da área de Arquivologia ou Ciências da Informação			
P2	Francinete Fernandes de Sousa	UEPB – Curso de Arquivologia	Organizadora dos livros e parecerista
P3	Fernanda Ribeiro	Universidade do Porto – Curso de Ciências da Informação	Parecerista
P4	Armando Malheiro	Universidade do Porto – Curso de Ciências da Informação	Parecerista
P5	Ana Lúcia Terra	Instituto Politécnico do Porto – IPP	Parecerista
P6	Maria Beatriz Marques	Universidade de Coimbra – Curso de Ciência da Informação	Parecerista
P7	Angelica Alves da Cunha Marques	UnB – Curso de Arquivologia	Parecerista
P8	Heloísa Liberalli Bellotto	Curso de Especialização em Organização de Arquivos do IEB/ECA/USP	Parecerista
P9	Terezinha Elisabeth da Silva.	Universidade Estadual de Londrina – Curso de Arquivologia	Parecerista
P10	Josemar Henrique de Melo	UEPB – Curso de Arquivologia	Parecerista
P11	Julce Mary Cornelsen	Universidade Estadual de Londrina – Curso de Arquivologia (aposentada)	Parecerista
P12	José Washington de Moraes Medeiros	UEPB – Curso de Arquivologia	Parecerista
Membros da área de Linguagem e/ou Metodologia Científica			
R13	Glauçara Pereira Barbosa	União de Ensino Superior de Campina Grande – UNESC	Revisor
R14	Symone Nayara Calixto Bezerra	Instituto Campinense de Ensino Superior	Revisor
R15	João Irineu de França Neto	UEPB-Letras – Catolé do Rocha	Revisor
R16	Francisco de Freitas Leite	Universidade Regional do Cariri – URCA	Revisor
R17	Suerde Miranda de Oliveira Brito	UEPB – Curso de Arquivologia	Revisor
R18	Maria Divanira de Lima Arcoverde	UEPB – Letras-EAD	Revisor

Fonte: A autora (2013)

5.3.3 Caracterização da área de Arquivologia – UEPB

A área disciplinar Documentação surgiu, ao longo da primeira metade do século XX, por causa da crescente produção de Informação científica e técnica. Em um primeiro momento sua finalidade era de desenvolver ações de compilar

e catalogar a informação registrada. Essas ações impulsionaram a criação do *Répertoire Bibliographique Universel* e culminaram com a origem do *Mundaneum*, centro bibliográfico patrocinado pelo governo belga para armazenar e disseminar o conhecimento. Agregada a essa área disciplinar, surgiram várias associações *Special Libraries Association (SLA)* e o *American Documentation Institute (ADI)*, nos Estados Unidos, o *Bureau Bibliographique de France* e a *Union Française des Organismes de Documentation*, na França. (SILVA; RIBEIRO, 2002; CASTRO *et al.*, 2011).

Com o advento tecnológico e de informática, essa nova perspectiva, transferiu o objeto documento para o objeto informação, por volta dos anos 60 do século passado, surge a *Information Science* que ao longo dessa década, em especial nos Estados Unidos, aparecem as primeiras definições de Ciência da Informação (CI). De acordo com Silva (2006, p. 140-141), Ciência da Informação pode ser descrita como:

a disciplina que investiga as propriedades e o comportamento da informação, as forças que regem o fluxo informacional e os meios de processamento da informação para a otimização do acesso e uso. Está relacionada com um corpo de conhecimento que abrange a origem, colecta, organização, armazenamento, recuperação, interpretação, transmissão, transformação e utilização da informação. Isto inclui a investigação, a representação da informação tanto no sistema natural, como no artificial, o uso de códigos para uma eficiente transmissão de mensagens, o estudo dos serviços e técnicas de processamento de informação e seus sistemas de programação. É uma ciência interdisciplinar derivada e relacionada com vários campos como a matemática, a lógica, a linguística, a psicologia, a tecnologia computacional, as operações de pesquisa, as artes gráficas, as comunicações, a biblioteconomia, a gestão e outros campos similares. Possui tanto um componente de ciência pura, que indaga o assunto sem ter em conta a sua aplicação, como um componente de ciência aplicada, que desenvolve serviços e produtos.

O campo de atuação da CI compreende as áreas de Gestão, Organização, Representação da Informação e do Comportamento Informacional, e a Arquivologia é uma subárea, um ramo aplicado dessa área maior.

No Brasil, em 1977, o Curso Permanente de Arquivos (CPA) que funcionava no Arquivo Nacional desde 1960 e já era reconhecido como curso superior passa, oficialmente, a funcionar nas Escolas Federais Isoladas do Estado do Rio de Janeiro (FEFIERJ), atual UNIRIO. Como se vê, a Arquivologia aqui é uma área extremamente nova, cujos cursos são ofertados apenas em onze unidades de federação, em universidades públicas, a saber:

Quadro 5 – Cursos de Graduação em Arquivologia ofertados no Brasil.

Curso de Graduação em Arquivologia – Brasil	
Universidade do Rio de Janeiro – UNIRIO	1977
Universidade Federal de Santa Maria – UFSM	1977
Universidade Federal Fluminense – UFF	1978
Universidade de Brasília – UnB	1991
Universidade Federal da Bahia – UFBA	1998
Universidade Federal do Espírito Santo – UFES	1998
Universidade Estadual de Londrina – UEL	1998
Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS	1999
Universidade do Estado de São Paulo – USP	2003
Universidade do Estado da Paraíba – UEPB	2006
Universidade Federal da Paraíba – UFPB	2008
Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG	2008
Universidade Federal do Amazonas – UFAM	2008
Universidade Federal do Rio Grande – FURG	2008
Universidade Federal Santa Catarina – UFSC	2010
Universidade Federal do Pará – UFPA	2012

Fonte: A autora (2013)

5.3.3.1 O Curso de Arquivologia na UEPB

Pela RESOLUÇÃO/UEPB/CONSUNI/010/2006, em 25 de março de 2006, A UEPB decide pela criação do Curso de Bacharelado em Arquivologia (CBA) que, desde a sua fundação em 29 de agosto de 2006, vem desempenhando importante papel de comprometimento e seriedade com o desenvolvimento cognitivo-profissional dos estudantes, voltado para o ensino, a pesquisa e a extensão. Em 12 de agosto de 2010, o Conselho Estadual de Educação da Paraíba reconhece o CBA pela RESOLUÇÃO 191/2010, publicado no D.O.E. em 27 de agosto de 2010. O CBA faz parte da estrutura organizacional do Campus V – Ministro Alcides Carneiro da Universidade Estadual da Paraíba, localizado na cidade de João Pessoa-PB, seu

funcionamento é diurno e noturno, em regime seriado semestral. Atualmente, é composto por um corpo docente de 21 professores (18 efetivos, 2 substitutos e 1 visitante), atende a um corpo discente de 397 alunos (202 – turno diurno e 195 – turno noturno).

De acordo com o Projeto Político-Pedagógico do Curso – PPP, o curso de Arquivologia, pressuposto do gerenciamento da informação documental e eletrônica como recurso essencial para o desenvolvimento científico, tecnológico e social, busca fundamentar-se nas diretrizes curriculares do Conselho Federal de Educação e da Resolução/UEPB/CONSEPE/13 /2005. Como justificativa, o CBA poderá “contribuir diretamente não apenas para a adequada inserção do arquivista no mercado de trabalho estadual, mas também regional, preenchendo uma lacuna cuja existência compromete o desempenho de organizações públicas e privadas da Paraíba e região nordeste” (UEPB, 2006, p. 4), aumentando a oferta de profissionais habilitados para esse exercício, como também “possibilitará ampliar a produção de conhecimento científico em Arquivologia, além de favorecer o debate sobre as políticas públicas de informação e seu entrecruzamento com as políticas públicas de cultura e de ciência e tecnologia na Paraíba”. (UEPB, *loc. cit.*).

Sua missão é formar profissionais éticos e competentes na área de Arquivologia, comprometidos com a transformação e a valorização do ser humano para o exercício da cidadania. O currículo do CBA soma um total de 2904 horas de atividades, dividido em três blocos:

- Atividades Básicas – Instrumentais e profissionais: Gestão da Informação Arquivística – 1.782, 61,3%.
- Atividades Complementares – Gestão da Informação Arquivística Interdisciplinar – 957,33%.
- Atividades Eletivas – Gestão da Informação Arquivística – Adicional 165, 5,7%.

Os componentes que tratam direta ou indiretamente do estudo dos gêneros, em especial, acadêmicos fazem parte das atividades complementares, conforme o PPP (UEPB, 2006, p. 23-27):

OFICINA DE TEXTOS I – 66h

Leitura e suas estratégias. Análises das especificidades dos textos orais e dos textos escritos, compreendendo-os enquanto *continuum*. Critérios de textualidade. Diferentes linguagens. Produção de texto.

METODOLOGIA CIENTÍFICA – 66h

Características do campo científico. A pesquisa como produto político. A relação sujeito objeto na pesquisa científica. Comunicação científica e padrões de redação, citação e referências. A elaboração de monografias; aspectos formais (o texto e sua carpintaria, a utilização do editor de texto). O processo da elaboração da pesquisa.

OFICINA DE TEXTOS II – 33h

A construção dos sentidos no texto. Níveis de formalidade. Estratégias de clareza, precisão, progressão e concisão. O ensaio e suas modalidades. O texto crítico. O texto acadêmico e suas convenções. Organização de Bibliografia. Procedimentos de busca e síntese de informações. Produção e discussão de textos originais. Produção, análise e discussão de textos técnicos, com ênfase em manuais, relatórios, projetos, textos institucionais. Especificidades da linguagem de computadores. Análise e discussão de textos voltados para o universo informático.

Alguns cursos de Arquivologia no Brasil apresentam Linguística em sua matriz curricular, já a UEPB intensifica uma preocupação com a inserção do corpo discente no universo acadêmico e o uso de gêneros nessa esfera de circulação, como apresentado no componente curricular Oficina de Texto II. Conteúdos específicos da Linguística são inseridos nos componentes Análise documentária I e II.

A disciplina Oficina de Texto II tem a carga horária no seu projeto pedagógico de 33h. A **RESOLUÇÃO N.º 3**, de 2 de julho de 2007 do MEC, Art. 3.º, afirma que a carga horária mínima dos cursos superiores é mensurada em horas (60 minutos) de atividades acadêmicas e de trabalho discente efetivo, a UEPB manteve os 50 min de hora/aula, aumentando a carga horária para 40h e de 66h para 80h.

Pautado nos pressupostos político-filosófico de avaliação do PPP, caráter de indissociabilidade entre o Ensino, a Pesquisa e a Extensão, atendendo as características de globalidade, essenciais à formação do

profissional em Arquivologia, bem como a efetiva participação da totalidade dos membros do Curso, o corpo docente está reestruturando o PPP, cujas disciplinas da área de Linguagens alterarão seus títulos de Oficina de Texto I para Prática de Leitura e Produção de Texto – 80h e Oficina de Texto II para Prática de Leitura e Produção de Texto Acadêmico – 80h, respectivamente haverá mudanças em seus ementários.

A respeito da prática pedagógica e do processo avaliativo, o CBA vem solidificando suas práticas em uma diversidade de projetos que inserem os alunos em práticas profissionais, atividades extraclasse, palestras e projetos que valorizam o desenvolvimento de várias competências linguístico-discursivas, tais como A ação educativa, Projeto integrador, Mostra de linguagens, Mostra de fotografias, entre outros projetos.

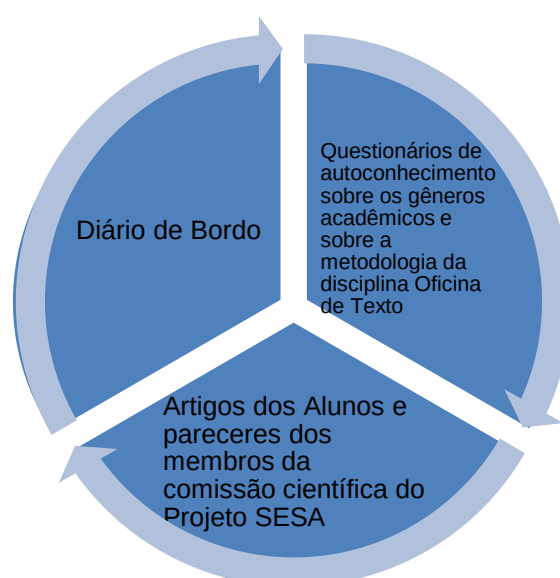
5.4 A PESQUISA INTERPRETATIVISTA E OS VÁRIOS PONTOS DE VISTA DO OBJETO

Para analisar os dados, fizemos uma Pesquisa Interpretativista. Segundo Moita Lopes (1994, p. 331), “o que é específico, no mundo social, é o fato de os significados que o caracterizam serem construídos pelo homem, que interpreta e re-interpreta o mundo a sua volta, fazendo, assim, com que não haja uma realidade única, mas várias realidades”. Diferentemente de uma visão positivista, cuja experiência é possível através da observação direta do fato a ser estudado, na visão interpretativista, o acesso ao fato deve ser feito de forma indireta através da interpretação dos vários significados que o constituem de maneira contextualizada na visão dos participantes. Além disso, nessa visão, o objeto deve ser focalizado de mais de um ponto de vista, para que se possa fazer a triangulação dos dados. Com base nisso, optamos aqui por analisar o ensino dos gêneros acadêmicos tal como se mostra nos questionários aplicados no curso de Arquivologia da UEPB, nos artigos dos alunos da UEPB e nos pareceres dos artigos avaliados pela comissão científica do Projeto SESA e no diário de bordo.

Para isso, utilizamos instrumentos de pesquisa tais como 40 questionários aplicados, na UEPB, no início da disciplina, 40 questionários aplicados no final da disciplina Oficina de Texto, 18 artigos produzidos pelos alunos entre 2007.2 a 2010.1, 18 pareceres sobre os artigos. Instrumentos esses que apresentam descrições e possibilitam interpretações do contexto acadêmico. Quanto mais abrangente for a triangulação, maior será a confiabilidade dos dados, assim enfatiza Moita Lopes (1994).

A seguir, apresentamos um gráfico que representa a triangulação dos dados.

Gráfico 11 – Representação da triangulação dos dados.



Fonte: A autora (2013)

5.4.1 Descrição do *corpus* da pesquisa

Trabalhamos sobre um conjunto de dados oriundos de diversas fontes em diversos suportes. Para dar conta dessa variedade, apresentamos o *corpus* da pesquisa a partir de três conjuntos distintos, conforme sua materialidade e suas condições de produção. Esses três grupos constituem-se de materiais eletrônicos (dezoito artigos e seus respectivos pareceres), de questionários (quarenta aplicados na UEPB para mapear o conhecimento prévio dos alunos e

quarenta aplicados no término da disciplina na UEPB), diário de bordo. A seguir fazemos a descrição de cada um desses conjuntos de dados.

5.4.1.1 Documento eletrônico

Assumimos como primeiro grupo do *corpus*, os seguintes documentos:

- Dezoito artigos elaborados na disciplina Oficina de Texto II. Coletamos o total de 200 artigos entre 2007.2 a 2010.1, os quais foram apresentados em comunicação oral ou pôster. Destes, as organizadoras da coletânea escolheram 18 para publicação; uma vez já selecionados, tomamos esse critério para compor esse *corpus* de análise;
- Dezoito pareceres elaborados pela comissão científica do projeto SESA. Nosso interesse com relação a esse *corpus* é perceber a avaliação a respeito do conteúdo temático.

Com esse primeiro grupo de dados, procuramos descrever e analisar as condições de produção do texto, seu conteúdo temático, organização composicional e estilo; além de dedicarmos a análise das várias formas como o discurso de outrem aparece nos artigos, observando a fronteira da relação do campo à escrita, e do discurso reportado. A seguir, listamos os artigos selecionados:

Quadro 6 – Identificação dos artigos selecionados.

Sigla de Identificação	Títulos dos Artigos Selecionados
A1	Catálogo das correspondências do Centro de Educação e Cultura do Trabalhador Rural – CENTRU.
A2	Potencialidades e fragilidades dos cursos de Arquivologia da Paraíba a partir das tendências adotadas.
A3	A gestão da informação: o tratamento da informação como ferramenta estratégica do arquivista.
A4	Pré-preservação e conservação de acervos sonoros.
A5	Registros de conhecimento em face da descrição documental: um estudo multidisciplinar.
A6	Estratégia de busca na arquivologia: um estudo de caso das atividades da DGP/IFPB.
A7	Descrição documental e catalogação das correspondências do fundo arquivístico Jose Simeão Leal.
A8	<i>Diagnóstico do arquivo administrativo da Prefeitura Municipal De Sapé – PB.</i>
A9	A propagação de uso dos documentos eletrônicos, suas vantagens e implicações na disseminação da informação e o papel do arquivólogo nesse novo cenário.
A10	A preservação do patrimônio documental do jornal A UNIÃO como forma de conservar a nossa memória.
A11	O Hotel Globo e suas interfaces culturais e de difusão informacional.
A12	Arquivologia e aprendizagem: a importância da leitura na formação e atuação do arquivista.
A13	O arquivo como espaço de investigação historiográfica sobre a cultura escolar: Um estudo de caso.
A14	Tecnologias da informação, arquivo e resgate da memória cultural: alicerces para difusão da cultura popular.
A15	Um click do passado fazendo história para o futuro: registros fotográficos como documentos de arquivo.
A16	A construção de um acervo fotográfico digital: o trabalho pioneiro com as comunidades quilombolas da Paraíba.
A17	A evolução do arquivo e da Arquivologia na perspectiva da história.
A18	Evolução das tecnologias da informação e comunicação, sua aplicabilidade e o gerenciamento eletrônico dos documentos: a Unimed João Pessoa.

Fonte: A autora (2013)

5.4.1.2 Questionários

O segundo grupo de dados é composto por dois tipos de questionários, com direcionamentos distintos. O primeiro consiste no questionário n.º I de autoconhecimento sobre os gêneros acadêmicos aplicados na UEPB, cujos propósitos eram perceber o entendimento de alunos no 1.º ano de universidade; o segundo grupo inclui o questionário de n.º II, voltado para avaliar a metodologia da disciplina Oficina de Texto II, conforme mostra o quadro a seguir:

Quadro 7 – Visualização dos questionários e seu grupo temático.

Questionário	Universidade	Período da aplicação	Suporte	Temas Principais
1	UEPB	Março de 2010	Impresso	Autoconhecimento sobre os gêneros acadêmicos
2	UEPB	Julho de 2010	Eletrônico	Avaliação da metodologia da Disciplina Oficina de Texto II

Fonte: A autora (2013)

Embora tenhamos coletado os questionários nos semestres de 2007.2 a 2010.1, tomamos como critério analisar os questionários do último semestre, uma vez que, no processo da pesquisa-ação, o trabalho desenvolvido com essa turma é resultado do procedimento de reflexão-ação-reflexão obtido nos semestres anteriores.

5.4.1.3 Diário de bordo

O terceiro grupo de dados é constituído pelo diário de bordo, utilizado para consignar os dados recolhidos durante a pesquisa-ação em que se aplicava o projeto-piloto, Projeto SESA. Nele, há dados referentes a compreensões, interpretações, sínteses das leituras de fundamentação teórica, descrição de atividades e práticas desenvolvidas nas aulas, observações sobre o processo dialógico em que ocorreu o ensino dos gêneros acadêmicos. Esses dados serviram para pensar o que foi aplicado e que obteve um resultado

satisfatório, como também aquilo que reencaminhou princípios político-pedagógicos da proposta de ensino.

5.4.2 Banco de dados: SPSS e WebQDA

Após a geração e seleção de dados no período da pesquisa-ação, iniciamos a organização do banco de dados em dois *softwares*: SPSS (*Statistical Package for Social Sciences*) e WebQDA (*Web Qualitative Data Analysis*). 1. O pacote estatístico SPSS é uma ferramenta para análise de dados utilizando técnicas estatísticas básicas e avançadas, utilizado, internacionalmente, por várias universidades. 2. O WebQDA é um *software* de análise de dados qualitativos em um ambiente colaborativo e distribuído *on-line*⁶⁴. O webQDA é um *software* destinado à investigação em ciências humanas e sociais e proporciona inúmeras vantagens na análise de dados qualitativos, pioneiro em análise de dados não numéricos e não estruturados.

Para trabalhar com SPSS usamos a licença cedida aos alunos da UP no período que estivemos fazendo o doutorado-sanduíche. Embora não tenhamos interesses apenas quantitativos, utilizamos o SPSS para organizar os dados dos questionários quanto ao conhecimento dos gêneros acadêmicos na UEPB e para facilitar a construção dos gráficos posteriormente no Excel, que deu uma visibilidade para análise qualitativa, como se vê na imagem a seguir:

⁶⁴ Ver <www.webqda.com/>.

Figura 20 – Tela do banco de dados no SPSS.

	Num_Quest	Cidade	Idade	Escola	Resumo	Resenha	Artigo_Rev_Li_t	Artigo_Anal_Dados	Diário_Leit...	Fichamento	Proj_Pesq	M
1	1	Porto	23	Seculo Inê...	.	.	.	.	1,00	.	.	.
2	2	Porto	27	Fontes Per...	1,00	1,00	.	.	1,00	.	1,00	.
3	3	Porto	27	Externato ...	.	1,00	1,00	1,00	1,00	.	.	.
4	4	Porto	19	Secundária...	.	.	.	1,00	1,00	.	.	.
5	5	Porto	19	Secundária...	.	1,00	.	1,00	1,00	.	.	.
6	6	Porto	18	Secundária...	.	.	.	.	.	.	.	.
7	7	Porto	18	Externato ...	.	.	.	.	1,00	.	.	.
8	8	Porto	18	Colégio Pa...	.	.	.	.	.	.	.	.
9	9	Porto	18	Colégio Pa...	.	.	.	.	.	.	.	.
10	10	Porto	18	Secundária...	.	.	.	.	.	.	.	.
11	11	Porto	18	Secundária...	.	.	.	1,00	1,00	.	.	.
12	12	Porto	19	ESAG Mat...	.	.	.	1,00	.	1,00	.	.
13	13	Porto	19	Secundária...	.	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	.	.
14	14	Porto	18	Secundária...	.	.	.	.	.	.	.	.
15	15	Porto	18	Dr. José P...	.	1,00	.	.	1,00	.	1,00	.

Fonte: A autora (2013)

Optamos pelo WebQDA porque é um *software* que auxilia os investigadores desde a fase da coleta de dados, até a fase da escrita das conclusões. De acordo com Souza, Costa e Moreira (2011), com o WebQDA o investigador poderá editar, visualizar, interligar e organizar documentos. Poderá criar categorias, codificar, controlar, filtrar, efetuar pesquisas e questionar os dados com o objetivo de responder às suas questões de investigação, como também não ignora os desenvolvimentos teóricos, técnicos e metodológicos que tiveram lugar nas últimas décadas nas ciências sociais e humanas. Como o WebQDA é vazio de conteúdo e de estrutura teórica ou categorial, pode ser configurado de acordo com as necessidades do investigador.

O WebQDA está organizado em três fundamentos: 1) Fontes, 2) Codificação e 3) Questionamento. A primeira área do projeto (Fontes) consiste principalmente em um espaço. Essa área pode ser organizada de acordo com a necessidade do investigador em tipos de documentos ou sua função. Na segunda área (Codificação) o investigador pode criar as dimensões, os indicadores ou as categorias, sejam elas interpretativas ou descritivas. A terceira área (Questionamento) é composta de ferramentas de busca e de *feedback* relativo às perguntas que o investigador formulará ao *corpus* de

dados codificados. (SOUZA; COSTA; MOREIRA, 2011), conforme figuras que exemplificam a nossa pesquisa.

Figura 21 – Tela das fontes no WebQDA.

Fontes

	Nome	Nota	Cla...	Tipo	Nós	Ref.	Criado em	Criado por	Modificado em
Fontes Internas	nº 1 ARTIGO ROSA ZULEIDE AVALIAÇÃO			Texto	12	15	12-08-2012 20:24:02	ECS	12-08-2012 20:24:02
Artigos dos alunos	nº 2 AVALIAÇÃO DA PROFA. DA UNB			Texto	11	25	12-08-2012 20:24:36	ECS	12-08-2012 20:24:36
Entrevistas	nº 3 AVALIAÇÃO DA PROFA. DA UNB			Texto	8	32	12-08-2012 20:25:23	ECS	12-08-2012 20:25:23
sociólogos	nº 4 AVALIAÇÃO DA PROFA. FERNANDA RIE			Texto	8	25	12-08-2012 20:25:58	ECS	12-08-2012 20:25:58
Fontes Externas	nº 5 AVALIAÇÃO DA PROFA. ROSA ZULEIDE			Texto	9	56	12-08-2012 20:26:35	ECS	12-08-2012 20:26:35
Notas	nº 6 Avaliação da profª Belloto			Texto	8	28	12-08-2012 20:27:10	ECS	12-08-2012 20:27:10
	nº 10 AVALIAÇÃO DO PROF. ROBERTO JOR			Texto	6	20	12-08-2012 20:32:47	ECS	12-08-2012 20:32:47
	nº 12 AVALIAÇÃO PARA A PROFA. DA UNB			Texto	5	27	12-08-2012 20:39:42	ECS	12-08-2012 20:39:42
	nº 13 AVALIAÇÃO PARA PROF. JOSEMAR H			Texto	7	41	12-08-2012 20:40:18	ECS	12-08-2012 20:40:18
	nº 14 AVALIAÇÃO PARA PROF. JOSEMAR H			Texto	8	52	12-08-2012 20:40:56	ECS	12-08-2012 20:40:56
	nº 15 AVALIAÇÃO DO PROF. ROBERTO JORGE			Texto	6	16	12-08-2012 20:41:41	ECS	12-08-2012 20:41:41
	nº 16 AVALIAÇÃO DO PROF. ROBERTO JORGE			Texto	5	12	12-08-2012 20:42:17	ECS	12-08-2012 20:42:17
	nº 18 PARA ROBERTO JORGE AVALIAÇÃO			Texto	5	8	12-08-2012 20:45:28	ECS	12-08-2012 20:45:28
	nº 7 AVALIAÇÃO DA PROFA. FERNANDA R			Texto	5	9	08-10-2013 21:17:41	ECS	08-10-2013 21:17:41
	nº 8 AVALIAÇÃO DO PROF. JOSEMAR HEN			Texto	7	42	08-10-2013 21:20:31	ECS	08-10-2013 21:20:31
	nº 9 AVALIAÇÃO DO PROF. JOSEMAR			Texto	7	24	08-10-2013 21:21:36	ECS	08-10-2013 21:21:36
	nº 17 PARA AVALIAÇÃO DA PROFA. BELL			Texto	7	18	08-10-2013 21:24:07	ECS	08-10-2013 21:24:07
	nº 11 AVALIAÇÃO DA PROF. BEATRIZ			Texto	6	21	08-10-2013 21:44:40	ECS	08-10-2013 21:44:40

Os artigos serão para analisar a 3ª parte da pesquisa.

3. Descrição e análise dos artigos
Essas são as categorias da 3ª parte

Entrou como professoraeliete@hotmail.com - ECS | Projeto: Gêneros acadêmicos - Tese de doutorado | Terminar Sessão | Fechar Projeto | Não tem Mensagens novas | Não tem tarefas abertas

PT 01:56 23/10/2013

Fonte: A autora (2013)

Figura 22 – Tela de codificação (categorias) no WebQDA.

Nome	Tipo	Referências	Criado em	Criado por	Modificado em
A construção do texto	Codificação	0	12-08-2012 22:16:44	ECS	12-08-2012 22:16:44
Condição de produção do texto	Codificação	20	12-08-2012 22:18:56	ECS	08-10-2013 23:01:48
Conteúdo temático organização cor	Codificação	22	12-08-2012 22:19:53	ECS	08-10-2013 23:01:48
A fronteira da relação do campo à esq	Codificação	0	12-08-2012 22:21:55	ECS	12-08-2012 22:21:55
Discurso reportado	Codificação	1	12-08-2012 22:23:57	ECS	08-10-2013 14:48:11
citação direta	Codificação	145	13-08-2012 00:49:09	ECS	23-10-2013 01:01:11
citação indireta	Codificação	20	13-08-2012 00:50:01	ECS	08-10-2013 22:23:35
verbos mais usados	Codificação	159	13-08-2012 00:50:35	ECS	08-10-2013 23:05:42
Contexto de transmissão	Codificação	43	12-08-2012 22:25:03	ECS	08-10-2013 22:10:04
O interlocutor do pesquisador	Codificação	28	12-08-2012 22:26:27	ECS	08-10-2013 22:10:04
referências usadas no texto	Codificação	17	13-08-2012 01:18:08	ECS	08-10-2013 23:06:18
Notas de rodapé	Codificação	11	13-08-2012 17:57:38	ECS	08-10-2013 23:06:37

Fonte: A autora (2013)

Figura 23 – Tela de Questionamentos no WebQDA.

Nome	Tipo	Criado em	Criado por	Modificado em
Afirmar	Pesquisa	14-08-2012 18:10:11	ECS	14-08-2012 18:10:11
fala	Pesquisa	09-10-2013 00:24:49	ECS	09-10-2013 00:24:49
citar	Pesquisa	09-10-2013 00:27:39	ECS	09-10-2013 00:27:39

Fonte: A autora (2013)

5.4.3 Procedimentos de análise dos dados

Pela pluralidade dos dados, organizamos os procedimentos de análise em três etapas.

O primeiro é um procedimento duplo: identificação e descrição das impressões que o corpo discente da UEPB apresenta sobre os gêneros acadêmicos.

O segundo é o procedimento de descrição das vozes dos alunos da UEPB sobre a metodologia da disciplina Oficina de Texto II, associando-as às observações anotadas no diário de bordo.

O terceiro procedimento é a identificação e descrição dos elementos nos artigos, associando-os aos pareceres dos avaliadores:

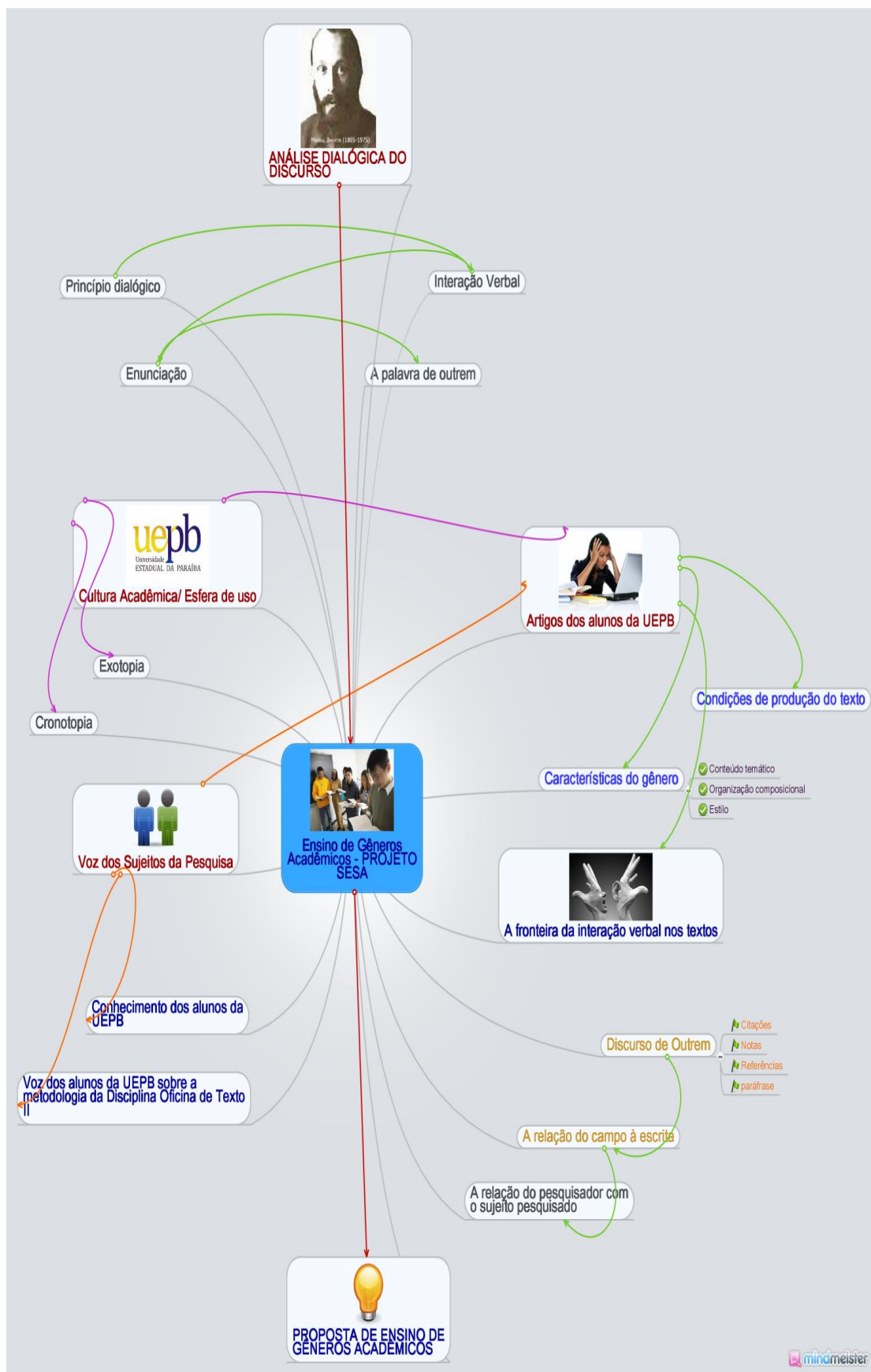
- a. A construção do texto
 - i. Condições de produção do texto
 - ii. Conteúdo temático, organização composicional e estilo
- b. A fronteira da relação do campo à escrita
 - i. Discurso reportado
 - ii. Contexto de transmissão
 - iii. O interlocutor do pesquisador

A seguir, sintetizamos toda a trilha metodológica em um mapa mental. Trata-se de visualizar as escolhas e os procedimentos metodológicos desde a geração à análise dos dados, olhando o objeto em várias dimensões para melhor conhecê-lo. Em primeiro lugar, fizemos o aprofundamento teórico para a Análise Dialógica do Discurso (ADD); depois procuramos nos situar no entendimento de cultura e de esfera acadêmica para poder perceber o nosso objeto multifacetado. Desse modo, analisamos a voz dos alunos ao entrarem na universidade e após a disciplina.

Posteriormente, debruçamo-nos nos textos dos alunos para entender sua construção e a palavra na fronteira da interação verbal, ou seja, o estabelecimento do discurso de outrem de várias formas. A análise dos textos dos alunos busca desvelar as redes sociais, a que o dito nos textos desponta, como o autor responde ao dito, como são trazidas as vozes para o texto. Esses procedimentos de análises estão interligados à vivência da pesquisa-ação,

consequentemente, às observações realizadas no diário de bordo. Se para Bakhtin e o Círculo o objeto das ciências humanas é o texto, é o “ser expressivo e falante”, procuramos estudá-lo no processo da interação verbal, seja no texto escrito, seja nos vários textos produzidos no gênero aula que a todo tempo apresenta um movimento duplo: como resposta ao já dito e também sob o condicionamento da resposta ainda não dita, mas solicitada e prevista, assim o objeto também é falante a explicar e compreender. Acreditamos que uma resposta ainda não dita, mas prevista pela análise dos dados, é a proposta didática que visamos construir no final dessa tese.

Gráfico 12 – Mapa mental de nossa pesquisa.



6 FIANDO, DESFIANDO, DESAFIANDO O PROJETO SESA: DA HISTORICIDADE À SINGULARIDADE DAS VOZES DE OUTREM

Se a vida política e cultural se manifesta em nós, a cada dia, a cada momento e em cada um de nossos atos que tornam concreta uma proposta pedagógica, a implementação de propostas educativas precisa ser concebida garantindo a dimensão de humanidade e a historicidade que nos constitui. [...] conscientes de nossa condição de produtores (de) e de responsáveis pela arte, ciência e pela própria vida, levando em conta a prática e refletindo para além dela, progressivamente será possível ir fiando, desfiando e desafiando um referencial para a educação onde historicidade e singularidade convivam/coexistam na coletividade e onde seja ou se torne possível harmonizar política e subjetividade, racionalidade e imaginação, riso e choro, conhecimento e sentimento. Enfim, se irá tecendo um referencial teórico e uma referência ética para a educação que sejam, sobretudo, humanos.

(KRAMER, 2007, p. 188)

Na primeira parte desta tese, apresentamos os fundamentos teóricos para formação dos princípios filosóficos de homem e sociedade, com aprofundamento para a vertente da ADD, baseando-nos em Bakhtin e o Círculo. Retomando a epígrafe deste capítulo, aspiramos fiar, desfiar e desafiar o projeto SESA, o objeto multifacetado, para apreciar os dados empíricos. As análises dos documentos nortearam-se em uma relação indissociável entre o diário de bordo e a prática vivenciada na pesquisa-ação. Desse modo, a pesquisa-ação além de servir para gerar os dados, permitiu-nos relacionar o já-dito e registrado no diário de bordo e nos demais documentos do *corpus* às reflexões que surgiram ao aprofundar a fundamentação teórica, associando-as à minha justificativa de olhar o tempo e o espaço na universidade. Consciente do nosso ato enquanto pesquisadora e professora, esse olhar recupera, através da análise dos documentos do passado e presente e sempre em busca de um futuro, uma reflexão da nossa própria temporalidade de vida singular que se preocupa com o vivido concreto, com a unicidade, a particularidade e com a ideia de humanidade para as ciências.

Organizamos este capítulo em três seções que correspondem aos três procedimentos de análise: 1. O primeiro é um procedimento duplo: identificação e descrição das impressões que o corpo discente da UEPB apresenta sobre os

gêneros acadêmicos; 2. O segundo é o procedimento de descrição das vozes dos alunos da UEPB sobre a metodologia da disciplina Oficina de Texto II, associando-as às observações anotadas no diário de bordo; 3. O terceiro procedimento é a identificação e descrição dos elementos nos artigos (estrutura do texto e a rede de vozes), associando-os aos pareceres dos avaliadores.

6.1 A VOZ DO CORPO DISCENTE DA UEPB SOBRE OS GÊNEROS ACADÊMICOS: FIANDO EM BUSCA DE UM PEQUENO TEMPO

No capítulo anterior, apresentamos um perfil dos sujeitos da pesquisa para melhor compreendermos a inserção deles na cultura acadêmica. Reconhecer os aspectos sociais, econômicos, culturais desses sujeitos implica uma posição axiológica para intuir que cada ação é sempre uma resposta a uma compreensão de outra ação e que provocará uma nova resposta baseada em uma compreensão responsiva construída com o outro. A percepção da compreensão desses sujeitos sobre os gêneros acadêmicos ao entrar no universo acadêmico é uma resposta a sua formação social e histórica da realidade de cada sujeito, resultante de sua faixa etária e do fator econômico e cultural. Nossa intenção é apreender as nuances, as características específicas, singulares de uma comunidade acadêmica.

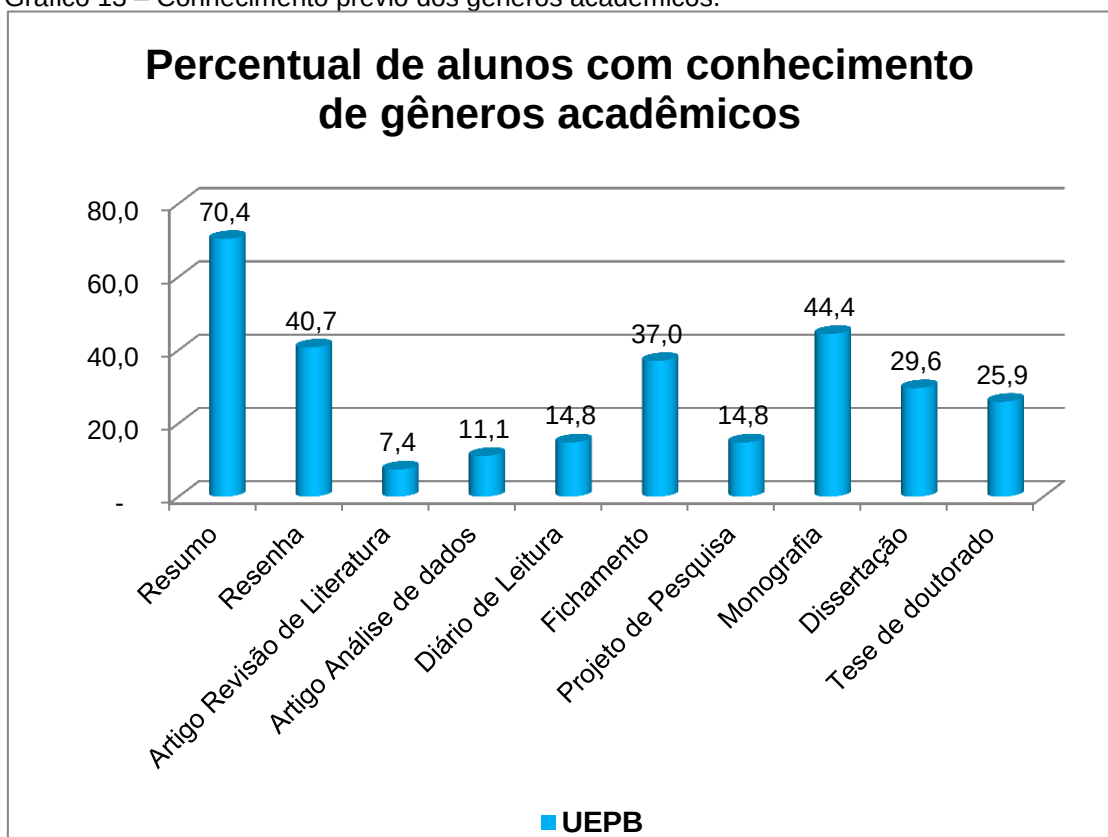
Para essa primeira etapa da pesquisa, utilizamos o *software* SPSS para tabular os dados quanti-qualitativos por acreditar que qualquer dado quantitativo está baseado em julgamentos qualitativos e todos os dados qualitativos podem ser descritos e manipulados numericamente. Os dados quantitativos não são rigorosos a ponto de se perder o aspecto sensitivo, detalhado e contextual do qualitativo, mas estão relacionados uns aos outros. (BAQUERO, 2009). Para atingir os objetivos relativos ao primeiro procedimento, identificação e descrição das impressões que o corpo discente da UEPB apresenta sobre os gêneros acadêmicos, organizamos três categorias de análise: 1. O conhecimento prévio sobre gêneros acadêmicos; 2. A produção do gênero acadêmico no primeiro ano e o discurso de outrem; 3. O tom emocional-volitivo a respeito dos gêneros acadêmicos.

6.1.1 O conhecimento prévio sobre gêneros acadêmicos

Para analisar a voz dos alunos sobre os gêneros acadêmicos, tomamos por base as reflexões realizadas, no terceiro capítulo, sobre os gêneros enquanto manifestação de cultura. As respostas dadas refletem e refratam as concepções e os valores sociais, revelam a organização, os (des)encontros da comunicação social, da interação entre os homens, da constituição dos processos dialógicos pelos quais os sujeitos analisados passaram em outra esfera e na universidade.

Quanto à primeira categoria, *o conhecimento prévio sobre gêneros acadêmicos*, buscamos identificar quais os gêneros que os alunos conheciam e os resultados revelam que pela própria tradição discursiva dos gêneros são lembrados pelos alunos:

Gráfico 13 – Conhecimento prévio dos gêneros acadêmicos.



Fonte: A autora (2013)

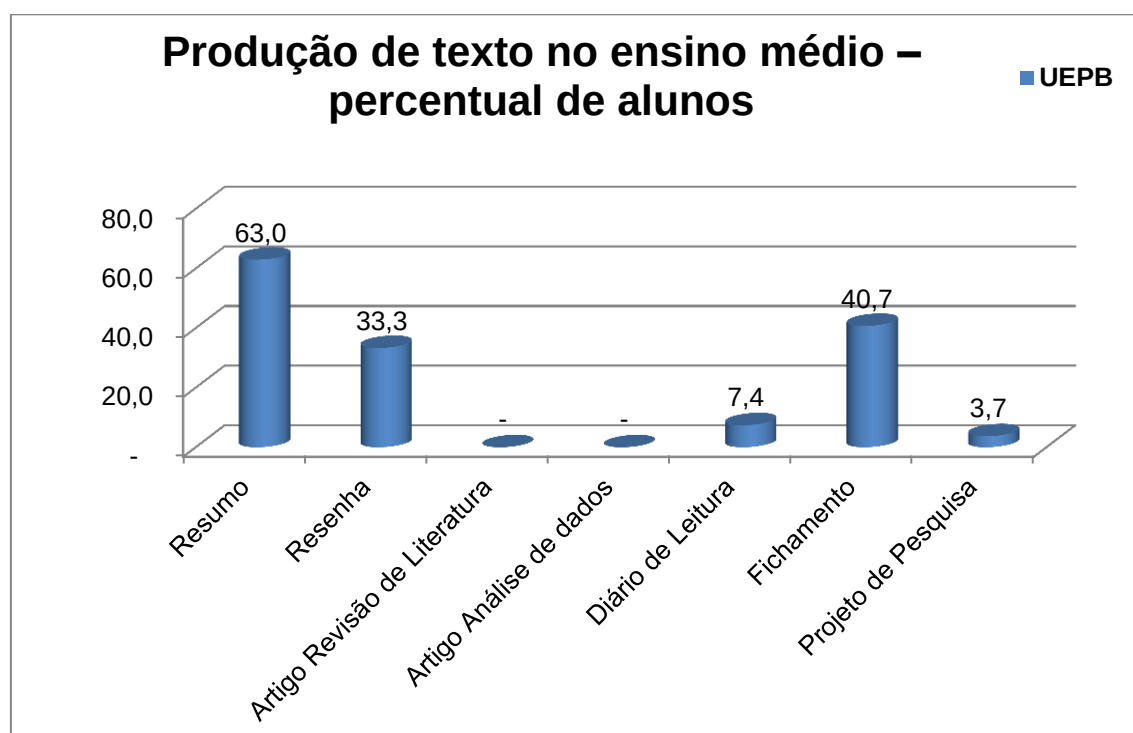
Os dados revelam que o resumo e a resenha são os gêneros mais conhecidos dos discentes. Esse conhecimento sobre os gêneros concebe a experiência e a representação em uma dada cultura universitária. Não tivemos o propósito de saber se produziram o gênero, mas se o reconheciam como discursos que circulam na universidade nessa esfera de uso da linguagem verbal. Também é perceptível que a nomenclatura de alguns gêneros é desconhecida, artigo de revisão da literatura é muito novo para os alunos que iniciam a academia, pois estão acostumados com os artigos de opinião ou jornalístico. Consideramos natural o desconhecimento de alguns gêneros, já que o repertório aumenta e se complexifica a cada nova esfera. Se considerarmos a atividade humana como inesgotável, provavelmente, nunca conheceremos todos os gêneros de uma mesma esfera por sua própria diversidade e riqueza.

Quanto à leitura, percebemos, em dois desses gêneros, duas práticas que refletem a cultura dessa universidade. O fichamento é uma prática na universidade brasileira e muito comum na UEPB; no entanto, a escrita autobiográfica de diário de leitura é pouco conhecida e muito nova em nossas universidades, quase ausente em algumas disciplinas apontadas pelos alunos. Esse resultado nos reporta à política do livro e do próprio ato de ler que as universidades enfrentam e ao próprio lugar em que os alunos se encontram, sobre o ponto de vista posicionado em um espaço de relações que extrapolam o ambiente vivencial de quem percebe o mundo daquele lugar. (MACHADO, 2010; BAKHTIN, 2010a).

Em nossa primeira categoria, investimos na perspectiva de coletar informações a respeito dos gêneros sobre os quais os alunos ouviam falar mesmo que nunca tivessem escritos. No segundo momento, dedicamos aos gêneros produzidos no ensino médio. Se em cada esfera de uso da linguagem podemos apreender os gêneros primários ou secundários, apreciamos compreender o saber que o aluno traz de suas vivências, tanto no nível do reconhecimento do gênero quanto da produção do ensino médio. É comum escutar entre os professores que há um nível indesejado de leitura e escrita dos alunos ao entrar na universidade, uma noção genérica de limitações na escrita ou leitura; entretanto, é preciso diagnosticar em uma realidade a história

desses alunos para planejar o processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, notamos que há um conflito de informações nas vozes dos alunos, talvez por falta de entendimento do próprio gênero, ou de uma percepção contrária aos nomes que dispusemos nos formulários, como se observa a seguir:

Gráfico 14 – Produção de gêneros no ensino médio.



Fonte: A autora (2013)

De acordo com os dados, os gêneros artigo de revisão da literatura ou análise de dados nunca foram produzidos pelos sujeitos da UEPB. Quanto ao diário de leitura, os resultados 7,4 estão equivalentes ao conhecer e produzir, comprovando que o entendimento desse gênero aparenta ser real, representa a realidade, ou seja, não faz parte da maioria das escolas brasileiras o ensino do diário de leitura.

Quanto à resenha, alguns apontaram já conhece-la no ensino médio. O interessante é que, na aplicação do questionário, em pouca quantidade, alguns perguntaram o que seria esse gênero; quando esclarecemos que se tratava de um resumo crítico, as impressões de alguns mudaram, afirmando que já conheciam esse gênero. Até a terminologia gênero parecia estranha a esse grupo, foi preciso explicar do que se tratava para iniciar o processo de geração

de dados. Os 33,3% representam os sujeitos que vieram da escola particular, cujas práticas são voltadas ao preparo da redação do vestibular e do ENEM, a produção a partir de gêneros.

As respostas dos alunos apresentam uma maior clareza quanto ao conhecer e produzir, pois se pode conhecer um determinado gênero e nunca ter o escrito, porém não se pode escrever um gênero sem conhecê-lo, pelo menos sem ter consciência de sua existência. Esses dados representam uma negação ao discurso de que as escolas básicas brasileiras pouco trabalham com gêneros argumentativos, ao contrário, demonstram que, pelo menos, os alunos chegam à universidade com uma noção mais efetiva de gêneros, mesmo que apresentem dificuldade em sua produção.

Os dados representativos de alguns alunos marcam uma fluidez, uma contradição, o que nos leva a interpretar a falta de clareza do que seja o gênero, pelo menos em dois desses gêneros (resumo e projeto de pesquisa). A incongruência se estabelece aos alunos considerarem resumo no ensino superior como abstract e resumo no ensino médio, como habilidade de sintetizar o texto. Igualmente reconhecimento acontece quanto ao projeto de pesquisa, observado no ensino superior como o gênero que os alunos começavam a discutir na disciplina de metodologia científica, enquanto no ensino médio, tratava-se dos vários projetos temáticos que são apresentados em uma exposição organizada pela escola.

Esse confronto de informações nos permite refletir que a compreensão quanto a sua construção temática, organizacional e estilo é dada pelo nível de ensino, assim se sabe fazer resumo no nível básico, mas não se conhece esse gênero dentro das convenções universitárias. O conhecer o gênero remeteu à concepção que se versava de gêneros da própria esfera, uma distinção que dimensiona as esferas de uso em seu processo dialógico-interativo.

Quanto a essa categoria, parece-nos ser relevante, para o ensino de gêneros acadêmicos, se colocar na cultura do outro, sem abandonar a sua própria cultura e, no processo, perceber a alteridade que funda as relações. A análise dos dados caminha para a compreensão de que um gênero não se caracteriza na forma linguística, mas na forma enunciativa que depende mais

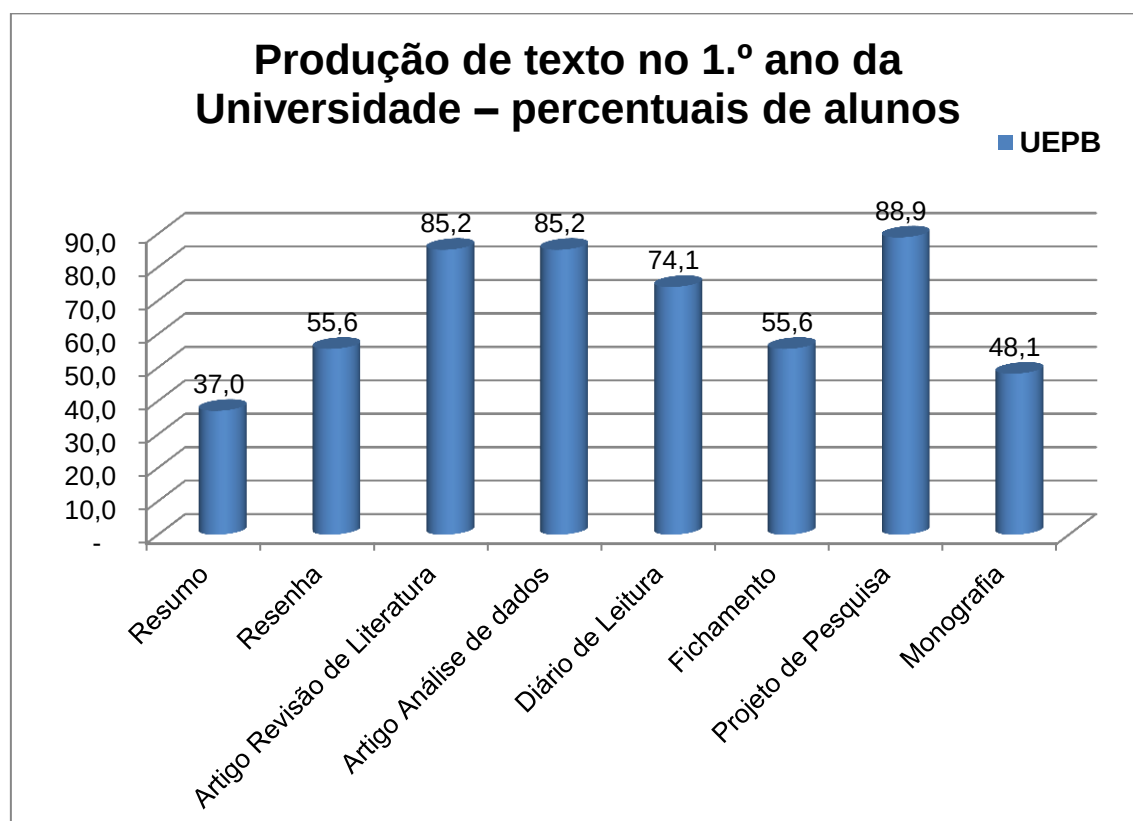
do contexto comunicativo e da cultura do que da própria palavra, conforme vimos nas reflexões de Bakhtin e do Círculo.

6.1.2 A produção do gênero acadêmico no primeiro ano e o discurso de outrem

Enquanto a primeira categoria objetivava identificar o conhecimento prévio dos alunos a respeito dos gêneros, a segunda enfatiza o conhecimento ao término do primeiro ano na universidade. A intenção é identificar os gêneros produzidos e observar o discurso de outrem apenas por um recurso a citação, direta ou indireta.

Escolhemos alguns gêneros que circulam mais frequentemente nas universidades no primeiro ano nas diversas disciplinas, conforme apresenta o gráfico:

Gráfico 15 – Produção de texto no 1.º ano universitário.



Fonte: A autora (2013)

Quanto à produção no primeiro ano do Ensino Superior, na UEPB, há a disciplina Oficina de texto I e II e Metodologia Científica, diferente em vários dos cursos de Arquivologia ou Ciência da Informação. As disciplinas na UEPB são baseadas em um português instrumental e uma linguagem específica para o ensino superior, como consta nas ementas no capítulo de metodologia. Em outros cursos, a preocupação é com o conhecimento teórico das vertentes da linguística, entre elas a semântica e a análise do discurso. Parece-nos claro que os objetivos traçados para cada currículo enfatizam mais uma área do que outra, por isso que o resultado apresentado responde a uma opção curricular, que pode ser diferente em outra instituição.

Pela lógica, se grande parte dos alunos responde que já produziu um dos gêneros, compreenderíamos que a turma já o teria realizado, uma vez que quando um professor solicita uma atividade, este geralmente o faz para a turma completa e não apenas para alguns alunos. Interpretamos essa questão como um aspecto binário: primeiro, o indício de que há estudantes que concluem o ano inicial sem ter clareza sobre esses gêneros e, segundo, a relação com as práticas pedagógicas.

Mediante a quantidade de alunos em sala, muitas vezes as atividades solicitadas são grupais, o que não é negativo; entretanto, alguns alunos nunca se responsabilizam pela produção escrita, como se em cada grupo houvesse sempre um representante para cada habilidade e/ou competência. Um apresenta o trabalho, outro pesquisa, outro realiza o trabalho escrito, ou a dinâmica ainda acontece pelo “eugrupo”, um faz e coloca o nome dos membros.

Esses dados nos preocupam quanto às práticas de letramento que as comunidades universitárias estão escolhendo e, conseqüentemente, formando uma cultura acadêmica que não assume o seu compromisso ético, usando álibi. A primeira inquietação está relacionada às competências axiológicas que tratamos no capítulo 4. Quais práticas costumam ser desenvolvidas a partir de um gênero em uma dada esfera? Como acontece o estado de saber como agir em uma esfera na universidade, o letramento acadêmico? Se não há a prática efetiva do gênero, e sim uma falsa prática, está comprometida a competência de ler e escrever, sobretudo a capacidade de interagir em uma cultura

localizada, por meio de formas relativamente estáveis de seus enunciados, o situado, na relação com o outro, que torna o ato único e irrepetível. Se a prática pedagógica abre espaço para a existência da abstinência do letramento do aluno, conseqüentemente, haverá distorções na aprendizagem de um gênero acadêmico, negligenciando-se a relação espaço-tempo do ato que está relacionada aos aspectos históricos, sociais e culturais de cada realidade.

A segunda inquietação está, mediante as reflexões sobre os dados, na ausência de duas direções em busca de uma unidade para um ato responsável: a relação ao seu conteúdo e ao seu ser no sentido do Círculo Bakhtiniano. Se as práticas não buscarem a responsabilidade do agir na academia incorporada de uma única responsabilidade moral, provavelmente o resultado terá conseqüências no processo de ensino-aprendizagem dos gêneros e do estado de saber se portar diante de algum desses gêneros. Por outro lado, há de se considerar também que existem práticas pedagógicas que transformam o mundo da cultura e a abstração da ciência impenetrável, tornando cada vez mais difícil para o discente a consciência ativa de sua responsabilidade.

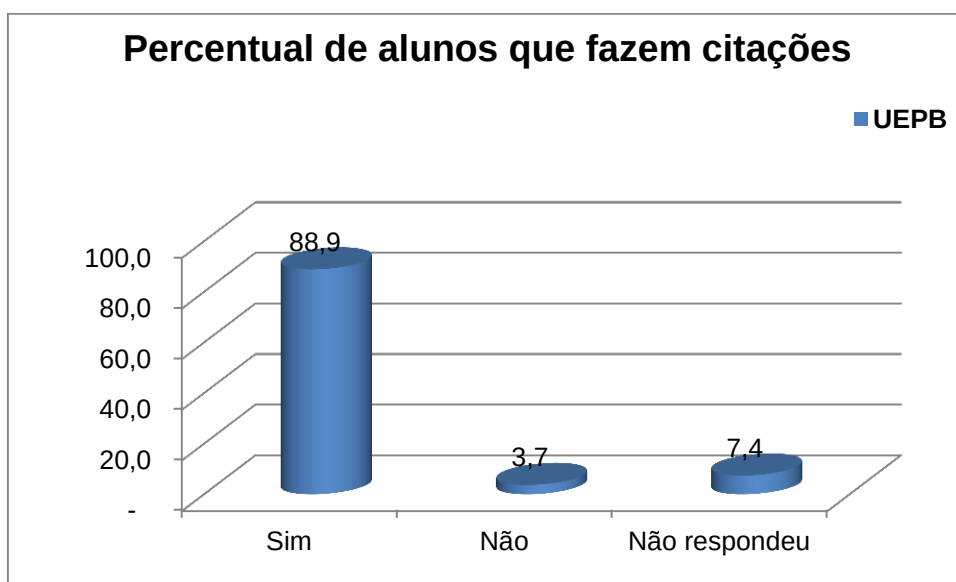
Relativamente ao gênero monografia, os dados sinalizam duas situações. No curso de Arquivologia, alguns alunos já produziram esse texto em graduação em outra área; a outra está relacionada a práticas isoladas de alguns professores que solicitam monografias como trabalho da disciplina para sintetizar uma pesquisa literária ou de um objeto empírico, ainda que os alunos não tenham estudado o gênero apuradamente.

De um modo geral, as respostas dadas pelos alunos da UEPB correspondem, em sua maioria, a práticas realizadas na pesquisa-ação nas disciplinas de Oficina de texto e Metodologia Científica. Mesmo assim é falso acreditar que se compreenda uma cultura pelo fato de estar inserida nela, não podendo traçar limites absolutos para uma realidade. Nesse sentido, o conceito de exotopia é fundamental para analisar os dados, em que o pesquisador-professor deve se colocar na posição de observador da cultura alheia, se colocar externo a ela e nesse contracampo o diálogo surge.

O interessante é perceber que em uma mesma esfera acadêmica, o ensino superior, há gêneros que são comuns e circulam na comunidade, outros que são singulares a cada uma, do mesmo jeito acreditamos que a arquitetônica e o estilo de escrita também está na cultura de um determinado gênero que pode ser facilmente visível em uma universidade e em outra não.

Essa abordagem dialógica como metodologia de análise dos gêneros requer investigar como o discurso de outrem aparece nos variados gêneros acadêmicos. De imediato, buscamos identificar se a citação fazia parte da prática escrita dos alunos.

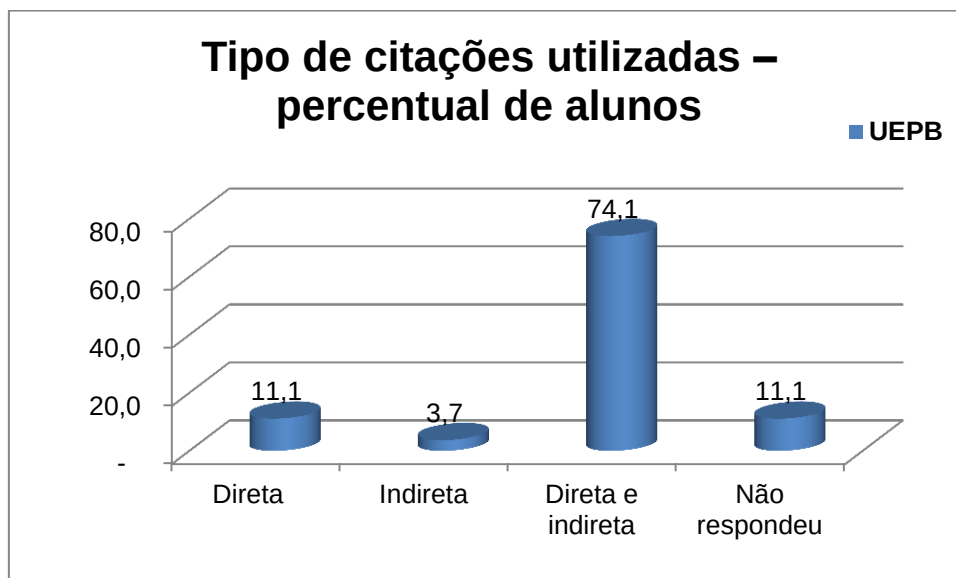
Gráfico 16 – Alunos que usam a citação como recurso linguístico.



Fonte: A autora (2013)

Grande parte dos alunos de ambas as universidades utilizam a citação como recurso linguístico. O que demonstra ser uma prática nas universidades de que as vozes não são apenas objetos do discurso do autor, mas os sujeitos desse discurso. Dos que responderam que utilizam a citação, assinalaram se direta, indireta ou as duas:

Gráfico 17 – Tipos de citações utilizadas pelos alunos.



Fonte: A autora (2013)

Os dados coletados, nos questionários, mostram que há alunos que não sabem diferenciar o que é citação direta de indireta, e que a maioria prefere o uso simultâneo das duas. Ratificam a ideia que citar é própria do ser humano, contar ou reproduzir a um terceiro o que nos disseram, ou o que sabemos. (cf. AMORIM, 2004). Creamos que o uso da citação em grande escala está associado à tentativa de se adaptar ao domínio do gênero acadêmico, uma nova esfera. Não consideramos que o uso exagerado de citação em textos da graduação se trata de ausência de vocabulário, mas uma inexperiência no repertório dos gêneros e, talvez, o uso se estabelece em maior ou menor perfeição até que o sujeito se sinta competente para assumir sua própria individualidade.

O quadro a seguir apresenta os verbos de citação mencionados, no questionário, com maior frequência de uso.

Quadro 8 – Verbos de citação nos discursos dos alunos da UEPB

Frequência de ocorrência	VERBOS DE CITAÇÃO
	UEPB
1	citar
2	falar
3	afirmar
4	ressaltar
5	expor, apresentar, dizer, argumentar, explicar, mostrar
6	reiterar, defender, mencionar, comentar, exemplificar, referir, responder, discorrer, corroborar
7	ensinar, relatar, apontar, esclarecer, observar, perceber, concordar, conceituar, sugerir, definir, discordar, discutir, asseverar, tratar, analisar, explicar, revelar, responder, contar, tomar, fazer, buscar, levar, representar, explicitar, trazer, elucidar, apresentar, expor, colocar, considerar, abordar, declarar, concluir, justificar, descrever, utilizar, comunicar

Fonte: A autora (2013)

Pela ordem dos mais usados (1 ao 7), percebe-se que os alunos afirmam usar com frequência verbos mais neutros e menos os carregados de modalização como sugerir, asseverar. A análise nos leva a acreditar que a decisão de usar um verbo ou outro está no nível de conhecimento da diversidade de verbos que podem ser usados. Observamos que os alunos utilizam verbos que reportam resultados e conclusões de uma pesquisa prévia (afirmar, referir, relatar), poucos verbos que indicam atividades cognitivas (refletir). A frequência maior está nos mais informais “citar e falar”, há um indício da necessidade de se adaptar a uma escrita mais complexa⁶⁵. Os dados comprovam que o uso diversificado dos verbos ainda é menos frequente e os mais valorativos ainda não estão presentes nos discursos de vários alunos.

Acreditamos que esse resultado está relacionado ao material didático utilizado na disciplina Oficina de Texto I e II, em que as autoras Machado, Lousada e Tardelli expõem um quadro de verbos para indicar a voz do autor citado no texto. Na análise dos dados, percebemos que os alunos indicavam os

⁶⁵ Faremos uma análise dos usos dos verbos citados nos textos dos alunos no último procedimento de análise, cuja finalidade é analisar como o discurso de outrem aparece. Nesse momento, estamos apenas situando os verbos que os discentes afirmaram usar em seu discurso.

verbos, em sua maioria, colocando no presente (afirma, explica), alguns alunos acresciam uma observação dizendo que os verbos eram usados na voz passiva (afirmado por sicrano), são indícios das nuances da tradição de língua culta e nos usos efetivos dessas linguagens.

Embora tenhamos solicitado, no questionário, a indicação de “verbo”, alguns alunos responderam sugerindo a maneira que indicam a fonte das ideias, utilizando-se de expressões conformativas. A expressão “segundo A” apareceu nas duas universidades, já as expressões “de acordo, na visão de, mediante, conforme, para fulano” só na UEPB. Assim, os dados nos apontam diferentes características linguísticas usadas pelos alunos, tanto no item lexical da escolha dos verbos, de orações adverbiais conformativas e da orientação temporal.

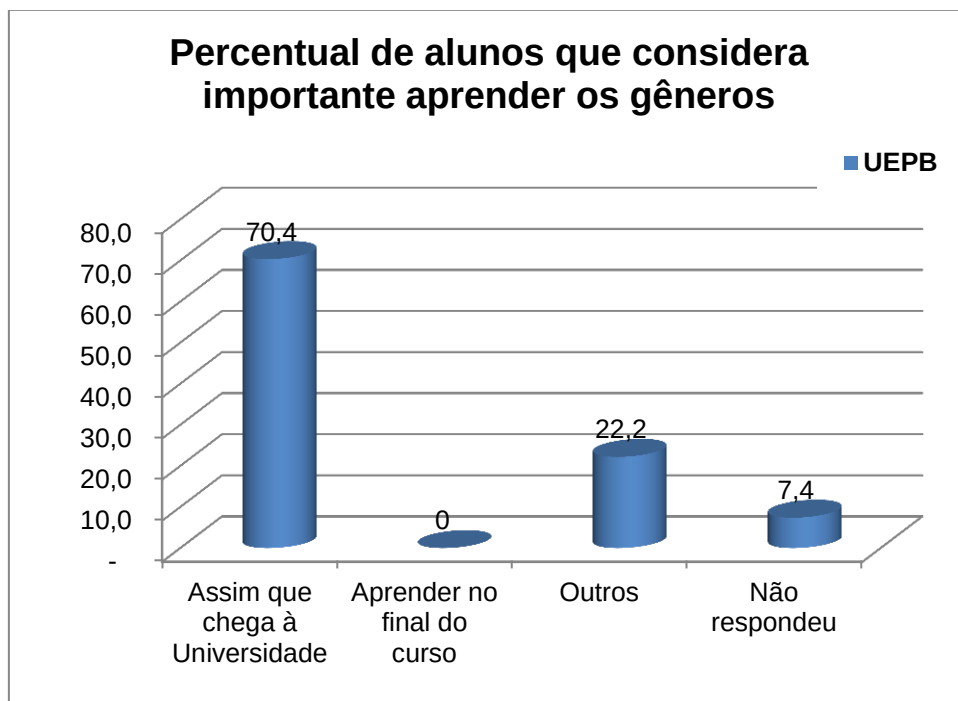
A questão essencial não é o uso da citação, mas a forma como esse enunciado é construído, como a presença do outro no interior do enunciado está materializada. Algumas vezes, as vozes são marcadas linguisticamente e/ou pelas convenções acadêmicas, como uso de normas da ABNT, APA para apresentar a citação. Entretanto, vale enfatizar que o tom de cada enunciado pode ser identificável pelo contraste de ideias (irônico, polêmico) ou pela reiteração afirmativa dos sujeitos citados. A atribuição de sentido está sempre relacionada à refração dos conteúdos lidos desse interlocutor e do tom axiológico dado a cada interpretação nesse novo texto, o discurso de outrem que agora está intrínseco em um novo texto, em uma rede de vozes que constitui o enunciado. É o estabelecimento entre a relação memória do gênero (vozes de outros autores em outros lugares e outro tempo) e o texto criado individualmente.

6.1.3 O tom emocional-volitivo a respeito dos gêneros acadêmicos

A terceira categoria está relacionada ao tom emocional-volitivo após o primeiro ano de experiência na universidade. Definimos dois pontos para a reflexão: a relevância e a empatia em aprender os gêneros acadêmicos. De

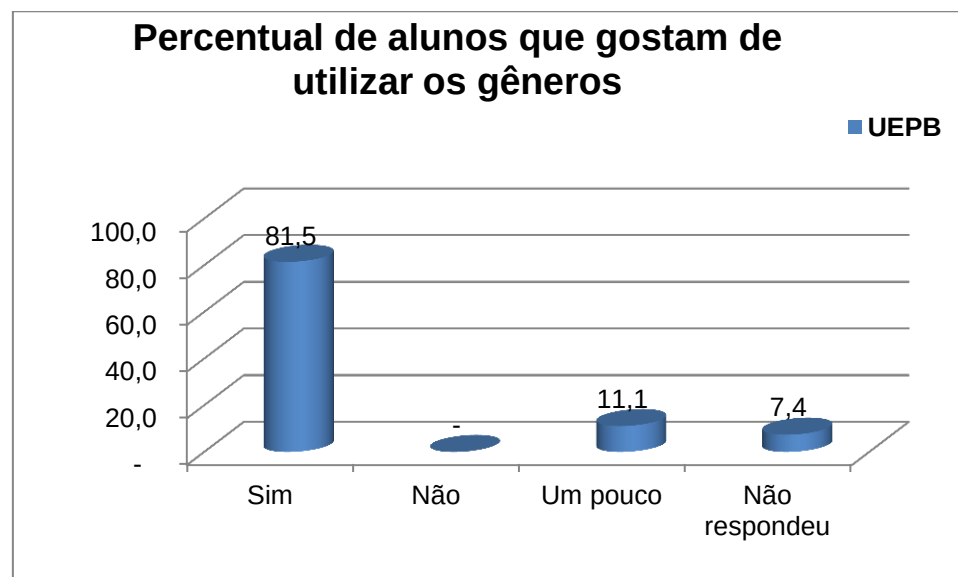
uma perspectiva de análise bakhtiniana, o tom emotivo-volitivo é exatamente o momento do ser ativo na experiência vivida, a relação entre o pensar e o agir. Vejamos os gráficos a seguir:

Gráfico 18 – Relevância em aprender gêneros acadêmicos.



Fonte: A autora (2013)

Gráfico 19 – Empatia quanto aos gêneros acadêmicos.



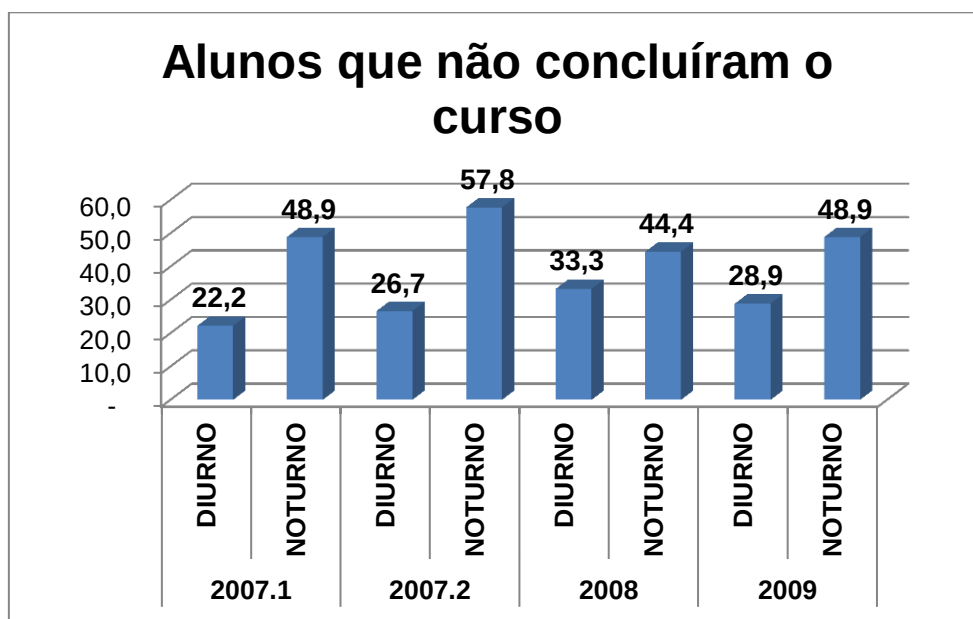
Fonte: A autora (2013)

Os dados demonstram que, na UEPB, há uma aceitabilidade em aprender os gêneros acadêmicos logo no primeiro ano e não há preferência quanto ao ensino no último ano. A opção outros abriu espaço para a justificativa da negação quanto a duas primeiras opções (gráfico 18). As justificativas demonstraram que o ensino dos gêneros no processo do curso é a opção mais interessante. Essas respostas nos incitam a comentar essas ações simbólicas refletindo outros sentidos dados às enunciações avaliativas. Para interpretar esses dados em uma vertente bakhtiniana é preciso levar em conta o histórico mais amplo e o pequeno tempo – a atualidade, o passado imediato e o futuro desejado. Em outras palavras, preciso se faz não separar o conteúdo representado no gráfico (resultado) da relação cronotópica do ato. Observar o não dito das experiências vividas na escola básica, as limitações quanto ao domínio do gênero em uma esfera pouco explorada, a relação com as necessidades de produção durante o processo e um futuro previsível, fazer a monografia. As respostas apontam uma consciência da necessidade de se inserir o gênero acadêmico no processo a fim de se atingir o objetivo final, que seja a conclusão e a aprovação do trabalho final do curso.

Assim, acreditamos que as respostas para o primeiro ano apontam uma crise na universidade ao se tratar de questões do ato como processo e seu momento como produto, retoma a crise contemporânea que refletimos no capítulo 4, para Bakhtin a crise do ato contemporâneo, um abismo entre o motivo do ato e o seu produto. Pelas observações dos diários de bordo, a monografia é para muitos alunos alvo de preocupação acadêmica desde o início do curso, um sentimento de incapacidade ou de superação circula entre os discentes, uma decisão ética de um sujeito que já se sente situado e apresenta os interesses específicos. Ao examinar essa situação no processo, sentimos que alguns alunos cursavam todas as disciplinas e não concluíam o curso por causa de pendência na entrega da monografia. Esses dados nos chamaram atenção, então resolvemos observar qual era a situação dos alunos da UEPB matriculados entre 2007 a 2009 para verificar quantos ainda não concluíam o curso até o primeiro semestre de 2013 e estavam na situação matriculado, matrícula trancada, matrícula institucional ou abandono.

Se o ato responsável, nesse sentido, é a consciência e o reconhecimento dessa obrigação singular que qualquer acadêmico terá de enfrentar, sem álibi na existência, os dados apresentam um percentual significativo de alunos que pelo tempo regulamentar já deveriam ter concluído o curso (quatro anos no turno diurno e quatro anos e meio no noturno).

Gráfico 20 – Alunos da UEPB que não concluíram o curso.



Fonte: A autora (2013)

Em uma análise que leve em conta a vertente bakhtiniana, o eco das vozes sociais, nas respostas “é preciso aprender no primeiro ano ou durante todo o curso”, só é percebido na busca de entendimento na cadeia da comunicação verbal, olhar esse pequeno tempo (passado imediato, presente e futuro próximo) nos permite interpretar as vozes de sujeitos que faziam parte do projeto e já deveriam ter concluído o curso. Evidente que nem todos os alunos pendentes têm o motivo da não entrega da monografia, também não temos a intenção de fazer essa análise nesse momento, seria um outro trabalho. Entretanto, pelas anotações no diário de bordo, há o indício de que a entrega da monografia é um dos fatores que gera pendência para conclusão do curso. Alguns alunos fazem a matrícula só na monografia e não conseguem concluir o trabalho no prazo determinado, assim fazem a rematrícula por dois ou mais semestres subsequentes, um fato recorrente, cuja temática circula no

meio universitário. O que nos chama a reflexão são os ecos dos discursos desses alunos que, fazendo parte de uma cultura, já se apavoram com receio de passar pelas mesmas dificuldades.

Os dados mostram que a incidência maior acontece com os alunos do turno noturno, razão para verificar o problema como uma resposta a tantos outros enfrentados por eles (trabalho, pouco tempo para estudar, ler, pesquisar). Qualquer atividade humana envolverá objetos e pessoas, por isso percebemos um descompasso entre o traçar objetos, prever os passos necessários à realização dos atos que levarão a alcançar os objetivos, melhor dizendo, um planejamento que toda atividade de pesquisa requer, um plano dos atos concretos que estão sempre em função de um devir. No dizer de Bakhtin (2010b, p. 92), parece-nos ser necessário achar as “raízes da responsabilidade ativa que é a minha responsabilidade; o tom emotivo-volitivo busca expressar a verdade [pravda] do momento dado, o que relaciona à unidade última, una e singular.”

6.2 AS VOZES DOS ALUNOS DA UEPB SOBRE A METODOLOGIA DA DISCIPLINA OFICINA DE TEXTO II: DESFIANDO O PROJETO SESA

Na seção anterior, tivemos o intuito de compreender a voz dos alunos sobre os gêneros acadêmicos ao entrar na universidade. Esta seção é dedicada às análises das vozes dos alunos após um ano de curso, equivalente ao segundo procedimento: descrever as vozes dos alunos da UEPB sobre a metodologia da disciplina Oficina de Texto II, associando-as às observações anotadas no diário de bordo. Para fazer a análise desse segundo procedimento, organizamos em categorias: 1. percepção discente sobre os gêneros acadêmicos; 2. a voz discente sobre a prática pedagógica da disciplina Oficina de Texto II; 3. afinal, o que entendo por gênero acadêmico?

Para essa fase da pesquisa e a da próxima seção, utilizamos o *software* de análise de dados qualitativos em um ambiente colaborativo e distribuído *on-line*: O WebQDA, conforme já dissemos na metodologia. Para análise dos artigos e dos questionários, os alunos serão identificados pela sigla A (aluno) com a respectiva numeração, por exemplo, A10.

Em nosso questionário, buscamos estudar os dados em uma vertente bakhtiniana que cultiva a rede dialógica com os outros, o ponto de vista dos outros sempre sendo parte inalienável do processo. Assim, considerar a voz discente oportuniza a interpretação marcada pela questão da alteridade e da responsividade explícita ou implícita na linguagem analisada.

Na disciplina Oficina de Texto II, semestral, delimitamos alguns gêneros e conteúdos para serem estudados, conforme mostra o quadro a seguir:

Quadro 9 – Tópicos abordados na Disciplina Oficina de Texto II.

ITEM	TÓPICO ABORDADO
01	Leitura, texto e sentido. Tipos de vocabulários. Nível de linguagem.
02	Escrita e leitura: contexto de produção e contexto de uso.
03	Gêneros discursivos: o diário de leitura, a resenha crítica e o resumo; o ensaio; o artigo científico.
04	Planejar o gênero acadêmico: escrita científica, texto acadêmico, diário de pesquisa, metodologia.
05	Leitura, interpretação e produção de textos técnicos e científicos.
06	Correção de texto: acentuação, ortografia, pontuação, regência e concordâncias.
07	Preparação dos originais.
08	Coesão e coerência textuais.

Fonte: A autora (2013)

A sequência de estudos dos gêneros foi sendo alterada à medida que os semestres passavam, pois levávamos em consideração as observações realizadas no diário de bordo. Esse roteiro equivale ao de 2009.2 quando geramos os últimos dados. Sempre partindo do contexto de uso (item 2), leitura e interpretação (item 5), conhecimento das estruturas composicionais do gênero (itens 3 e 4) e, em seguida, análise das questões linguísticas (itens 1, 6,7,8). Para o estudo de cada gênero, simultaneamente havia exercícios de conhecimento linguísticos (itens 5 a 8). A sequência de estudos era uma resposta dos alunos que passaram pelo projeto, começamos pelo diário de leitura, depois o resumo e a resenha. O conteúdo “planejar o gênero

acadêmico” foi estudado paralelamente ao artigo acadêmico. Examinamos um texto que procurava apontar diferenciação entre ensaio e artigo, entre artigo jornalístico e acadêmico. Todo o conhecimento metalinguístico foi realizado com um objetivo final: a construção de um artigo acadêmico.

6.2.1 Representações discentes sobre gêneros acadêmicos

Após a conclusão da disciplina, um de nossos interesses era ouvir dos alunos sobre os gêneros que efetivamente aprenderam e sobre os que mais sentiram dificuldades para aprender. Quanto à aprendizagem, de um modo geral, os gêneros mais citados pelos alunos foram o resumo (sintético e analítico), resenha, resumo, diário de leitura, fichamento. O artigo acadêmico e o projeto de pesquisa estavam na categoria de aprendizagem com mais dificuldade:

Ex. 1 - A 9 - Artigo científico, pois nele temos que colocar de forma sucinta tudo que foi abordado em um determinado projeto e etc., escolhendo o mais importante (quando na verdade quase tudo é importante e significativo para ser colocado. A questão é: o que pode ser considerado mais relevante?) Assim, **o autor/produtor deve ter a sensibilidade de saber escolher e de certa forma costurar as informações para que não fiquem soltas e descontextualizadas para o leitor.**⁶⁶ (grifo nosso).

Embora os alunos tenham aprendido como se escreve um artigo, esse gênero é mais complexo porque está associado ao conhecimento estabelecido em um projeto de pesquisa ou em um plano de escrita. No exemplo 1, o aluno aponta que a dificuldade existe porque se espera domínio de várias habilidades, seja de selecionar as referências relevantes ao assunto, refletir sobre estudos anteriores da área, seguidas pelas partes de um projeto de pesquisa: delimitar problema, elaborar uma abordagem para o exame desse problema, apresentar e discutir os resultados e, finalmente, concluir.

Os dados do questionário 2 apontam que as dificuldades são amenizadas pela opção metodológica de ensino ao apresentar exercícios em

⁶⁶ Mantivemos nos exemplos o texto original dos alunos, tanto as respostas obtidas no questionário quanto os trechos analisados nos artigos.

cada gênero e análise de textos de áreas diversas em comparação com a própria área de estudo, a Arquivologia.

Ex. 2 - A1 - Além de utilizar autoras renomadas na área de linguagem, utilizou-se de **exercícios em relação a cada gênero, explanando com construí-lo de maneira própria**, ou seja, de acordo com a forma de cada aluno dissertar sobre os assuntos de nossa área. Como por exemplo, utilizando no caso do **Gênero Artigo Científico, os artigos produzidos por alunos de outras graduações, como da área de letras, e as diversas formas de escrita de cada aluno**. (grifo nosso).

No exemplo 2, parece-nos claro que o aluno entende a pluralidade de usos e de esferas, compreendendo que não existe uma escrita homogênea para todas as áreas, mas uma forma relativamente estável dos enunciados, conforme defende Bakhtin. O estilo também é considerado em contraposição a uma palavra monológica, autoritária, que dita o que deve e o que não deve ser feito, de maneira normativa. O aluno sinaliza a diferenciação estabelecida em cada gênero, em cada autor, em cada área, não como uma forma sempre idêntica, mas na estrutura concreta da enunciação, flexível e variável, conforme o Círculo de Bakhtin defende. Parece que, nesses enunciados, os alunos percebem muito mais a forma, a estrutura composicional do que os aspectos da situação extraverbal do gênero. Esse exemplo nos leva a crer que, embora ainda seja limitado, os alunos entenderam o conceito dialógico que tentamos construir nas práticas pedagógicas de ensino de gêneros acadêmicos.

Quanto à aprendizagem, a reescritura dos textos foi uma etapa da sequência didática evidenciada pela importância no processo, pelo caráter provisório de construção de texto:

Ex. 3 - A4 - Positivo, já que possibilitava a melhoria do texto, uma vez que eram identificadas as falhas cometidas.

Ex. 4 - A5 - Necessário e de grande importância para a escrita acadêmica. Para produzir e incentiva alunos que pesem sua área criticamente e saibam escrever suas pesquisas, artigos, inquietações, monografias, dissertações e teses.

Ex. 5 - A7 - Acredito que foram nas reescrituras que foram apontados os nossos erros dando margem a uma lapidação dos nossos escritos o que só colabora ao nosso rendimento acadêmico e às construções textuais posteriores.

Ex. 6 - A6 - A reescritura da prova e do artigo/texto, mais com um diferencial, uma **conversa particular com o aluno pontuando no texto onde e porque melhorar, além dos elogios dos acertos, chamando para si a responsabilidade de partilhar e publicar artigos**. Este modelo aproxima aluno e professor, quebrando, momentânea e ilusoriamente a distância de quem "têm luz" e aquele que "não a tem". Claro que tudo isto depende das possibilidades que poderão ou não estar presentes em cada caso particular. (grifo nosso).

Os exemplos 3, 4 e 5 apontam uma concepção de escrita e de educação culturalmente efetivadas que estão associadas ao erro como punição, à produção de texto enquanto um produto para ser corrigido e dado uma nota apontando as falhas linguísticas. Talvez por isso que a reescritura seja apontada como fundamental para o ensino de escrita de um gênero por considerar o texto em processo, a ser retrabalho, revisto, refeito, mesmo a ser descartado até o momento de ser compartilhado, publicado.

À proporção que a reescritura sinaliza uma ruptura nessa tendência do erro enquanto punição, transformando-o em ponto de partida, o interlocutor não aparece no produto final, porém, no processo de produção, para transformar o termo “erro” em “uma conversa particular com o aluno pontuando no texto onde e porque melhorar”, ou para fazer “elogios dos acertos, chamando para si a responsabilidade de partilhar e publicar artigos” (exemplo 6).

Como tratado no capítulo 4 sobre os princípios axiológico-éticos, o exemplo 6 permite enfatizar que o educador é apenas mais um componente na vivência do educando. Ele se distingue dos demais pela presença significativa da vontade que orienta a sua ação de participar nesse processo e de representar nos mundos discursivos, para o que está se tornando homem, por meio da consciência, uma determinada escolha do ser, uma escolha do “certo” daquilo que deve ser (SANTOS, 2011, 2013), capaz de estabelecer uma relação que não se constitui por um ato impositivo, por um decreto, mas que requer abertura e tem como única via a confiança. É a confiança que suplanta a resistência contra o estar sendo formado e possibilita que o educando aceite o educador como pessoa, procedimento de análise que desenvolveremos a seguir.

6.2.2 A voz discente sobre a prática pedagógica da disciplina Oficina de Texto II

Nesta segunda categoria, procuramos analisar a voz discente sobre a prática/metodologia de ensino aplicada em Oficina de Texto II. Mesmo que o questionário tenha sido aplicado ao término da disciplina, falar da prática pedagógica em um questionário de pesquisa não é fácil, pois como o professor/pesquisador será o sujeito e objeto de análise, as informações nele contidas podem ser silenciadas, já que, em nossa cultura, criticar o trabalho docente, ou refletir sobre essa prática abertamente não cabe aos papéis sociais desenvolvidos pelos alunos; embora várias teorias sinalizem que é esse o caminho, ainda há muita resistência por parte do corpo docente.

Organizamos nossos questionamentos tentando focalizar a metodologia e não o professor, embora saibamos que não há como dissociar professor/práticas pedagógicas. Elaboramos três perguntas focalizadas na aprendizagem como resposta consciente de seus atos: 1. Com relação à metodologia empregada pela professora, o que você mais gostou e facilitou a aprendizagem? 2. Ainda com relação à metodologia empregada pela professora, o que mais dificultou a sua aprendizagem? 3. Você fez o artigo como trabalho final da disciplina ou preferiu a prova? Por quê?

Quanto à primeira questão, elencamos alguns aspectos que representam uma análise da prática pedagógica que se estabelece desde a escolha do material didático e se configura nas enunciações feitas na transposição didática, na abertura para o diálogo.

Ex. 7 – A8 - A didática, a paciência, a forma de explicar, o uso de exemplos, aplicação de exercícios de fixação, o material didático escolhido e o mais importante: nos fazer praticar cada gênero acadêmico em suas aulas como exercício.

Ex. 8 - A7- A abertura para discussão em sala de aula e a prática escrita dos gêneros.

Ex. 9 - A4 - O material adotado em sala de aula, bem como a elaboração constante de textos que proporcionava uma melhor aprendizagem sobre a estrutura e o modo de fazer sobre cada gênero acadêmico.

Nesses segmentos, averiguamos que a maneira de enunciar do professor pode definir as ações dos alunos, sejam as de acolher, sejam as de resistir à disciplina. A relação, que é possibilidade de um encontro dialógico sempre novo, encontra-se envolta na condição de gratuidade, que nos permite reconhecê-la em sua dinâmica de abertura-espontaneidade. O Tu encontra-se comigo de graça; não é por meio de uma procura que é encontrado. Mas endereçar-lhe a palavra é um ato do meu ser, meu ato essencial. O outro aqui compreendido em uma relação amorosa com a palavra do outro, que deve ser ouvido, qualidade essencial para as diretrizes bakhtinianas, o espaço onde se realiza o diálogo, o encontro entre Eu e Tu, partindo-se do pressuposto de que são as relações com os outros que nos constituem.

Vale destacar que o processo de transposição didática é a essência de ensinar, a ação de tornar ensináveis os saberes, exercitáveis e passíveis de avaliação em situação didática que surgem como resposta às situações reais de sala de aula, como afirma Perrenoud (2002) na fundamentação deste trabalho. O entendimento da construção dos saberes perpassa modificações que vão desde os conteúdos a serem ensinados, para os efetivamente ensinados em sala de aula, seja na exposição didática (exemplos 7 e 9), seja em materiais escritos (exemplo 9), até os essencialmente aprendidos pelos alunos. A linguagem, a cultura e o riso não oficial do discurso didático semeiam a possibilidade da dimensão criadora que a concepção dialógica do Círculo defende, é o estabelecimento de uma relação na fronteira imperceptível do ato pedagógico cotidiano às mais elaboradas discussões teóricas existentes na esfera escolar.

Nesse processo, a reflexão e refração do professor quanto às diretrizes teóricas e a própria prática pedagógica são definitivas para todas as decisões e escolhas que o profissional realiza. Centrar-se no conteúdo ou no processo, no método analítico ou sintético, no processo como núcleo ou a busca de reconhecer sempre a arquitetura da alteridade?

O exemplo 8 evidencia o processo de interação verbal “A abertura para discussão em sala de aula”. Em uma perspectiva bakhtiniana, é totalmente

dialógica desde o ato enquanto pensamento, o próprio discurso interior aos discursos que ainda estão porvir. O diálogo é a arena para as respostas, para a construção de sentidos, frutos de uma interação entre o eu e o outro. Aparentemente a discussão em sala de aula é só face a face, mas, como discutido pelo Círculo, pode partir dessa relação face a face às relações em épocas e lugares distintos, em um processo contínuo de sentidos. Sobral (2009a, p. 41-44) descreve quatro níveis integrados de interação:

1. Antes de tudo, o nível do intercâmbio verbal em termos de seu aqui e agora (ou lá e então) da presença (ou ausência) dos interlocutores na interação.
2. Em seguida vem o nível do contexto imediato do intercâmbio social. Trata-se de um nível mais amplo e de certo modo mais abstrato. Nele estão presentes os lugares (ou papéis) sociais, a posição dos interlocutores envolvidos uns com relação aos outros;
3. Em seguida, vem o nível do contexto social mediato, que envolve o domínio mais amplo das esferas de atividade, do tipo de lugar em que ocorre a interação e das exigências que esse lugar faz, num dado momento, aos participantes da interação;
4. Vem então o nível do horizonte social e histórico mais amplo, que abrange a cultura em geral, as relações entre culturas, os grandes períodos da história, o “espírito da época” (Zeitgeist) e mesmo a relação entre diferentes “espíritos de época”, bem como épocas.

Discutir em sala é resposta a uma pergunta aqui e agora, estabelecendo uma relação de papéis sociais, em um plano institucional formal (a universidade), cujo conteúdo é a própria rede de vozes em que circulam os textos curriculares de épocas e lugares diferentes, a relação entre cultura. Como já dissemos em outro momento que Bakhtin é extremamente amoroso ao pensar no outro, não um outro alienado, mas o outro que dialoga e, conseqüentemente, desenvolve respostas valorativas, emotivo-volitivo, em sua condição de se sentir amado e amar, de se sentir motivado por um porvir.

Ex. 10 - A2 - O que mais gostei foi **do incentivo à leitura que tivemos, do estímulo em realizar produções textuais**, além da prática dos vários gêneros textuais e o aprendizado de oratória quando apresentamos na forma de avaliação os seminários.

Ex. 11 – A13 - Para mim o processo de ensino foi de grande valia, pois de forma tardia tive a oportunidade de obter tamanho conhecimento. **Nunca é tarde para aprender**, mas os alunos deviam aprender gêneros textuais no ensino médio e não na

universidade, como foi o meu caso. Fico grato pelo aprendizado nesta disciplina ministrada pela professora, pois **ela me transformou em um estudante escritor**. (grifos nossos).

Nos segmentos anteriores, o incentivo, o estímulo, o que chamamos de motivação, são necessários para o processo de ensino-aprendizagem. A motivação é inseparável da necessidade, da finalidade, da satisfação, do reconhecimento. Ler e escrever, em uma perspectiva bakhtiniana, é estudar, analisar a linguagem, tomando as múltiplas relações com a história e a cultura dos sujeitos. O exemplo 11, “os alunos deviam aprender gêneros textuais no ensino médio e não na universidade, como foi o meu caso”, reforça o entendimento de uma prática pedagógica de acesso e inclusão ao mundo letrado, capaz de oportunizar o confronto com outros autores das mais variadas perspectivas teóricas e, nesse movimento, contar novas histórias, escutar as histórias construídas pelo sujeito/aluno.

Nessa perspectiva bakhtiniana, os princípios dialógicos de linguagem e as diretrizes de ensino não podem se constituir como neutros para as Ciências Humanas. A palavra do professor é uma postura política de aceitar o diferente e incentivar o diálogo em oposição à prática autoritária e monológica da academia; uma postura carregada de sentimento, emoção e respeito quanto ao momento vivido e às relações estabelecidas com a sua história e com a de seus alunos, nas contradições sociais vividas por ambos, nos preceitos e possibilidades de contestação, na rememoração, enfim, na relação dialógica com o outro.

Os dados revelam que a diversidade de gêneros é relevante quando há uma finalidade definida não para ser atividade de ler e escrever da universidade, mas atividades na universidade. Nesse aspecto, a finalidade está indissociável do reconhecimento e do respeito, como apontado no exemplo 11 (ela me transformou em um estudante escritor), que oportuniza se perceber não apenas na condição de aprender, de ser educado, mas de contribuir ao aprender e aprender ao contribuir com suas leituras e escrita. Essa voz ecoou em várias respostas do questionário. Vale esclarecer que a resposta a essa questão do formulário foi opcional e aberta a qualquer observação ou

comentário a respeito do processo de ensino-aprendizagem em Oficina de Texto II (ver apêndice).

Ex. 12 - A1 - O curso Oficina de Textos II foi bastante proveitosa, **produzindo artigos que foram apresentados em vários eventos pelo Brasil**, não apenas na área de Arquivologia como também em outras áreas do conhecimento, como por exemplo, História e Administração.

Ex. 13 - A7 - O processo de aprendizagem nessa disciplina é de notória importância, de modo que prepara **o aluno para os demais períodos e trabalhos cobrados futuramente, sendo eles para avaliações ou até mesmo extracurriculares**. Resumindo, esse aprendizado torna o aluno capaz de elevar seu nível de escrita e compreensão textual, portanto, podemos, sem dúvida, defini-lo como indispensável.

Ex. 14 - A8 - Uma disciplina fundamental, principalmente, para eu que fui aluno de escola pública, vítima do deficitário sistema educacional básico de nosso país, e como já foi mencionado, gêneros que aprimoram a escrita do aluno **o preparando para vida acadêmica ou profissional**, pois **necessitamos diariamente ser alinhados à escrita, buscando evitar situações embaraçosas**. (grifos nossos).

Esses dados apontam para os princípios axiológico-éticos (ver capítulo 4), em especial, a finalidade, respeito, reconhecimento e confiança. Primeiro, o reconhecimento da necessidade e da relevância do aprendizado na disciplina (exemplos 12, 13 e 14), resumidos em três palavras por esses sujeitos: proveitosa, indispensável e fundamental. Segundo, pela compreensão do aprendizado que extrapola a barreira da sala de aula e caminha para o extracurricular (exemplos 12 e 13), ou passa para outras esferas, a profissional (exemplo 14).

À luz dessa perspectiva dialógica, observamos que esses sujeitos percebem o seu lugar singular ocupado e sua participação ativa e, por isso, atribuem um valor real, vivido, necessário e de peso à disciplina e a si mesmo como sujeito de sua história, como afirma Bakhtin (2010b, p. 118), que se percebe respeitado em sua ação e reconhecido em sua “ação-visão, ação-pensamento, ação-fazer prático”. Se ser respeitado e reconhecido só se configura na relação de alteridade, esses segmentos apontam a tríade de relações que Bakhtin (2010a, p. 374) destaca em seu texto “Apontamentos 1970-1971”:

1. relações entre os objetos (exemplo 12 “[...] não apenas na área de Arquivologia como também em outras áreas do conhecimento, como, por exemplo, História e Administração”);

2. relações entre sujeito e objeto (exemplo 13 “prepara o aluno para os demais períodos e trabalhos cobrados futuramente, sendo eles para avaliações ou até mesmo extracurriculares”);

3. relações entre sujeitos (exemplo 14 “[...] do aluno o preparando para vida acadêmica ou profissional, pois necessitamos diariamente ser alinhados à escrita, buscando evitar situações embaraçosas.”).

Essas relações no processo de ensino-aprendizagem, parecem-nos permitir o resgate de narrar a própria história em um processo coletivo, apreender que é possível dar outro sentido, de re-significar e dar um rumo diferente ao próprio papel de ser estudante e ao papel de ser professor. É evidente que só na fronteira que se constrói um diálogo e essas vozes de grande valor da disciplina estão em confronto com as limitações e as dificuldades do processo e prática pedagógica, como também as dos alunos.

Ex. 15 - A3 - A grande **quantidade de gêneros acadêmicos** a serem passados aos discentes em apenas uma disciplina acabava sobrecarregando os mesmos, principalmente os do turno da noite.

Ex. 16 - A7 - **São muitos gêneros e pouco tempo para a prática deles.** (o que não implica, exatamente, em problemas na metodologia escolhida).

Ex. 17 - A6 - Aulas tradicionais com **aprendizado coletivo.**

Ex. 18 - A8 - As diversas formas em que poderíamos **escrever um diário de leitura ou fichamento**, embaralhava tudo e ocasionava confusão, às vezes.

Ex. 19 - A10 - Acredito que nada... a única coisa que eu poderia citar **era o curto espaço de tempo para produção dos textos (por causa dos trabalhos das outras disciplinas)** mas isso é muito relativo porque de um lado ajuda o aluno a administrar o tempo, fazer bom uso dele e **seu comprometimento** com suas obrigações acadêmicas. (grifos nossos).

Quanto às dificuldades, os segmentos anteriores retratam uma voz que ecoou em várias respostas e que organizamos para discussão em três

aspectos: 1. quantidade de gêneros; 2. tempo para resolver as atividades e carga horária; 3. concepção de escrita enquanto estável (engessada).

A primeira discussão diz respeito à quantidade de gêneros (exemplos 15 e 16). Observando esses relatos e o diário de bordo, percebemos que a prática de produção escrita no primeiro ano universitário é um desafio para professores e alunos. Inicialmente, por causa da mudança de esfera que exige gêneros mais complexos do que no ensino médio, depois a falta de uma prática pedagógica voltada para a produção de textos e não apenas direcionada aos textos engessados para se fazer a prova do ENEM ou de um vestibular. É preciso escrever e reescrever vários gêneros em Oficina de Texto como também em outras disciplinas, principalmente para os alunos do turno da noite que dispõem de pouco tempo na semana para fazer as atividades. Destacando que a produção de um gênero requer do aluno várias competências e ações: ler e selecionar material, sintetizar as informações, coletar e analisar dados, entre outras para se chegar à escrita inicial do texto. Os registros do diário de bordo e esses dados do questionário 2 apontam que, para alguns alunos, essa etapa já é conclusiva apenas para receber uma nota como avaliação da produção, desmerecendo o processo de revisão e reescritura do texto.

Na cultura universitária, criou-se a ideia de que as atividades devem ser coletivas, tais como trabalho em grupo, produção de texto em dupla, seminários. Parece evidente que várias dessas atividades são realizadas para atender a demanda e facilitar o trabalho excessivo dos professores. Entretanto, a ausência de atividades individuais aumenta a dificuldade na prática de ler e escrever. Produzir textos, individualmente e durante todo o semestre, é um obstáculo a ser superado, porque envolve um conjunto de reflexões a respeito de crenças oriundas de várias culturas escolares. Acreditamos que o conhecimento disponível, o reconhecimento das histórias vividas e do saber consolidado na e para prática são necessários para que se pense em uma proposta pedagógica implantada, no sentido bakhtiniano, do encontro de sujeitos na prática cotidiana em meio a seus embates, confrontos.

A segunda discussão está em conciliar as divergências dos interlocutores da sala de aula ao tempo disponível para estudar e fazer as atividades e à própria carga horária da disciplina (exemplos 16, 18 e 19).

Durante a pesquisa-ação, o tempo sempre foi alvo de reflexões, pois se os alunos precisam de tempo para fazer as atividades, os professores precisam de tempo para corrigi-las, debatê-las individualmente, dando um *feedback* ao aluno. Nessa zona fronteira do tempo do aluno e do professor, há o tempo curricular que é bem resumido para tratar de questões que levam tempo para se resolver.

Algumas providências foram tomadas, mas geraram outros problemas, como apresentado no exemplo 17 “Aulas tradicionais com aprendizado coletivo”, ganha-se tempo cronológico e perde-se qualidade pedagógica. O ir e vir, a ação/reflexão/ação da prática pedagógica enquanto objeto de pesquisa geraram outras medidas, da implantação da prática de monitoria à proposta de alteração da carga horária curricular. Os dados marcam que a noção de tempo cronológico é restrita para uma noção de sujeito múltiplo, que trabalha, estuda, pesquisa, como é refletido em várias obras da abordagem bakhtiniana. Parece-nos evidenciado que o tempo, indissociável do espaço, se organiza mediante convenções que não se restringem a definir o movimento e o arranjo de situações vivenciais, como discutido no capítulo 3.

Se a relação com o tempo deve ser revisitada para melhor compreensão, a atualidade pode ser interpretada como uma essencial diversidade de tempos, tanto na natureza como na vida humana, o presente é como remanescentes ou relíquias dos diferentes graus, o que já comentamos sobre o conceito de cronotopo. A instituição de ensino, como uma estrutura de modernidade tardia está subordinada a uma contradição crucial entre o crescente poder para criar o futuro que os acompanha e nossa capacidade de assumir a responsabilidade pelas consequências desse poder.

Essas discussões realizadas na fundamentação teórica reforçam aqui a necessidade de cogitar uma prática pedagógica que na arena das vozes sociais, surja como uma nova disposição espaço-temporal que se estrutura em torno da ampliação do espaço real em favor do virtual, ligado a uma temporalidade múltipla, que paradoxalmente é só presente e ao mesmo tempo tem uma duração. A preocupação com o tempo é essencial para a responsabilidade com o futuro e com o compromisso de não silenciar o diálogo com diversas vozes que circulam nas enunciações na esfera acadêmica.

Certamente, depois dessa análise e das reflexões teóricas, a cronotopia terá uma dimensão diferenciada em nossa proposta didática que apresentaremos no próximo capítulo.

A terceira reflexão é sobre a flexibilidade dos textos apresentado no exemplo 18 “As diversas formas em que poderíamos escrever um diário de leitura ou fichamento, embaralhava tudo e ocasionava confusão, às vezes”. Provavelmente, seria mais fácil dar um modelo a seguir sem levar em consideração as várias possibilidades de uso, talvez o efeito de imediato seria de menor confusão. Esses dados nos possibilitam interpretar a importância do conceito de cultura e a sala de aula como uma arena de embates, choques estabelecidos ao tentar se adaptar a uma nova realidade e a uma relação com a escrita.

As vozes sociais perpassem o pensamento e o sentimento e são expressas através da escrita, de forma diferenciada em cada situação de uso, sem engessamento ou alibi quanto a sua responsabilidade. Para investigar essa questão, na prática pedagógica deixamos que o aluno escolhesse como trabalho final da disciplina o artigo acadêmico ou a prova. No questionário, solicitamos que o discente justificasse a escolha, conforme se observa nos segmentos:

Ex. 20 – A10 - O trabalho final da disciplina dói. Preferi fazer um artigo porque gosto de escrever, é mais flexível e melhor compreendido/interpretado do que necessariamente uma prova.

Ex. 21 – A16 - Preferi a produção do artigo científico. Por que foi um forma de coloca em prática o aprendizado da disciplina.

Ex. 22 – A8 - A prova, pois escrever um texto não requer apenas o conhecimento das práticas e das normas cultas da língua padrão, requer aspectos subjetivos, como inspiração, o momento pessoal em que o indivíduo está passando, o estado fisiológico do ser, etc.

Ex. 23 - A5 - As Metodologias utilizadas na disciplina Oficina de Textos II de grande valia para a produção de artigos e da pesquisa na área de arquivologia. A utilização dos gêneros acadêmicos na disciplina melhorou a forma de escrita acadêmica. Prova disso é o artigo "O Hotel Globo e suas Interfaces cultural e de difusão informacional". A ideia desse artigo surgiu na disciplina. Sendo melhorado sempre, chegando a ser apresentado em vários eventos, ganhando prêmio e publicado em livro. (grifos nossos).

Com relação ao trabalho final da disciplina, vale realçar que mais de oitenta por cento das turmas entre 2007.2 a 2010.1 preferiram o artigo acadêmico à prova, entretanto as produções foram em dupla e, em eventuais situações, foram individuais ou de três ou quatro alunos. Essas poucas situações atípicas foram geradas por causa do interesse do aluno de associar o trabalho da disciplina com uma pesquisa que iria fazer em uma área da Arquivologia, nesses casos, os alunos além de terem o trabalho orientado, avaliado e recebido uma nota em Oficina de Texto e Metodologia, também associavam a uma terceira disciplina na área da Arquivologia. Essa é uma diferença sutil da prática vivenciada, já que vários trabalhos foram orientados também por colegas de outras áreas, mas não se configuraram como trabalho das referidas disciplinas.

Os exemplos de 20 a 23 são respostas que sintetizam o entendimento dos alunos com relação à necessidade de escrever textos na academia e refletem que não se trata de um trabalho enquanto processo e produto sem confrontos, ao contrário, as divergências são nítidas e resumidas em uma palavra (dói). A pluralidade de sentidos que há na expressão desse aluno recupera várias vozes que denunciam uma estrutura educacional em sua grande temporalidade, como discutido no capítulo 3. Seja pelas dificuldades em conseguir se expressar com normas, seja no reflexo da expressão “deu um branco”, seja por ter que conciliar trabalho e estudo. Ao mesmo tempo em que dói, é mais justo e significativo para o aluno, porque o “erro” não é punitivo e sim acolhedor, o ponto de superação, diferentemente da prova que pontua sem chance de uma revisão de um refazer.

No exemplo 22, os dados manifestam que o aluno compreende a escrita de um texto como um artefato complexo que não se restringe às estruturas gramaticais, mas um diálogo consigo mesmo para que o texto venha a ser expressado. Parece-nos que o aluno compreende que as reflexões e refrações do mundo social e cultural letrado precisam ser dialogadas interiormente para que possam ser expressas por meio da escrita, por isso nos leva a acreditar que escrever envolve o ato de sentir e pensar simultaneamente, enquanto fazer a prova um ato de pensar sem a necessidade de expressar-se, dando a

entender que ao produzir um gênero, como o artigo, a construção identitária se faz presente.

O exemplo 23 apresenta o trabalho final da disciplina com um inacabamento, pois se renova a cada discussão em que foi apresentado. Ficamos com a impressão de que o aluno estabelece o diálogo com o próprio texto a cada vez que o apresenta, que interage com outro sujeito, ou com o próprio objeto, em um constante repensar sobre ele, no dizer de Bakhtin, os sentidos sempre vão mudar renovando-se no processo posterior do diálogo, não existindo fronteiras para um contexto dialógico.

6.2.3 Afinal, o que entendo por gênero acadêmico?

Nesta seção, interpretamos as vozes dos alunos a respeito da significação dada aos gêneros acadêmicos ao término da disciplina. Apesar de não termos solicitado diretamente um conceito, os dados revelaram que vários alunos apresentaram um tom axiológico a partir da experiência vivida.

Ex. 24 – A15 - É a práxis indispensável que leva ao desenvolvimento intelectual para uso no meio acadêmico, profissional e social. **É aprender a pensar e a escrever com metodologia.**

Ex. 25 – A7 - Os gêneros citados contribuem de maneira significativa para o aprendizado acadêmico, bem como para a captura de pontos relevantes mencionados em **textos de qualquer complexidade e finalidade**. Além disso, contribuem na **elaboração de trabalhos acadêmicos** de toda ordem, já que há melhoria na **percepção do aluno quanto à distribuição e seleção de ideias nos textos selecionados, que podem servir de base para estudos futuros.**

Ex. 26 – A16 - A utilização dos gêneros acadêmicos é de fundamental relevância por proporcionarem ao autor/produtor do texto um leque variado de conhecimento e **formas de escrita, onde este pode usá-lo e aprofundar-se criando um estilo próprio de ferramenta comunicacional/informativa.** (grifos nossos).

Depois de uma vivência com os gêneros acadêmicos, os dados apontam que um dos objetivos da disciplina foi alcançado quando os alunos reconhecem que os gêneros são modificáveis; o uso é situado no espaço e tempo e

apresenta uma finalidade (exemplos 24 e 25), proposta sempre enfatizada em nossa prática pedagógica para analisar os textos e para produzi-los.

Os sujeitos, ao assumirem papéis sociais em contextos culturais, tendem a utilizar a língua de determinada maneira e a interagir com seus pares por meio de gêneros típicos daquela esfera. Essa compreensão é reflexo na voz “é aprender a pensar e a escrever com metodologia” (exemplo 24), bem como no exemplo 25 “há melhoria na percepção do aluno quanto à distribuição e seleção de ideias nos textos selecionados”. Associando essas vozes ao diário de bordo, compreendemos que escrever com metodologia é se atentar às condições de produção do texto: a antecipação do conteúdo como facilitador da leitura; o leitor potencial para o texto; a época e o local em que foi produzido; o propósito de escrita do autor daquele texto; o veículo e o suporte de circulação.

O exemplo 26 “aprofundar-se criando um estilo próprio de ferramenta comunicacional/informativa” também enfatiza a concepção de uma comunicação verbal situada e refletida em que a refração/seleção de informação é fundamental para a resenha e para o resumo ou qualquer gênero acadêmico. No trecho do mesmo exemplo “proporcionarem ao autor/produtor do texto um leque variado de conhecimento e formas de escrita, onde este pode usá-lo”, o aluno deixa evidenciado um dos tópicos discutidos em sala de aula. A variação de conhecimento e formas a que se refere o aluno é o que definimos por compreensão global do texto a ser resumido ou resenhado, a saber: o gênero de texto; o meio de circulação; o autor; a data de publicação; o tema; posição ideológica do autor; a questão que é discutida; a posição (tese) que o autor rejeita ou sustenta; os argumentos que sustentam ambas as posições; a conclusão final do autor.

Nesses exemplos, o significado atribuído aos gêneros acadêmicos é indissociável à prática pedagógica vivenciada e as escolhas metodológicas do professor e do material didático. Os dados do diário apontam umas dificuldades iniciais com o material trabalhado. Acreditamos que isso ocorreu pelo fato de os alunos recém-ingressos virem de uma cultura de ler e resumir textos (embora não saibam fazê-lo). A coleção de livros selecionada, como material didático, sugere que o leitor pratique exercícios, construa o conceito do gênero estudado e ainda perceba as diversas condições de produção que

consequentemente modificam o estilo, as escolhas linguísticas (recursos lexicais, fraseológicos, gramaticais), os aspectos estruturais do texto.

Por exemplo, ao estudar o gênero resumo, o aluno precisa estar atento à correção gramatical e ao léxico adequado a cada situação acadêmica de uso; seleção das informações colocadas com as mais importantes no texto original; indicação dos dados sobre o texto resumido, no mínimo autor e título; apresentação das ideias principais do texto e de suas relações; menção ao autor do texto original em diferentes partes do resumo e de formas diferentes; menção de diferentes ações do autor do texto original (o autor questiona, debate, explica...). Essa clareza da composição do gênero também encontramos nas respostas de outros alunos:

Ex. 27 – A 17 - Resumo: Aguça a atividade de síntese do aluno, descreve os principais pontos do texto de forma que se compreenda o todo.

Resenha: Descritiva: **Cansativa**; Crítica: **Instigante**.

Artigo de revisão de literatura: é preciso dedicar tempo à leitura, o que muitas vezes é o impasse vivido pelo aluno Noturno, mas, faz-nos sentir o quão importante é, que tenhamos um embasamento teórico que converse com o texto, com o assunto ou temática que se foca na elaboração do artigo.

Artigo com análise dos dados: Usamos em situações em que eram realizados "Estudo de casos".

Diário de Leitura: Interessante de ser feito. Trabalha a interpretação sobre o que estamos lendo, anotamos as reflexões sobre o assunto, muito bom.

Fichamento: Reescritura das principais partes dos textos, anotamos os destaques, ajuda na fixação do tema central.

Projeto de pesquisa: Quando se propõem investigar uma situação-problema e se argumenta meios para esta investigação que poderá ser efetivamente realizada posteriormente. Pede dedicação e um enlace bem amarrado com a metodologia a ser usada. Interessante de ser feito, quando pronto, temos a sensação de que valeu a pena a dedicação, pelo conteúdo e volume consistente e aplicável.

Relatório de Atividades: Como o próprio nome nos fala irá descrever o que foi realizado durante a realização de uma atividade. Interessante ser feito porque traduz o andamento de uma experiência, é a passagem do conhecimento tácito para o explícito.

Monografia: O termo assusta graduandos, mas é a reunião de todo o aprendizado que o aluno adquiriu na sua vida acadêmica, nela, ele faz uso do conhecimento sobre o processo de escrita tido em outras oportunidades/disciplinas. O não desenvolvimento das atividades de escrita que precedem a monografia influenciam diretamente na "facilidade" de sua construção.

No exemplo 27, o aluno retoma os gêneros citados no questionário e atribui uma definição a cada um deles, explicando o que é o gênero e fazendo uma análise crítica de cada um deles. Quando retrata sobre resenha, por exemplo, o aluno descreve e se posiciona ao mesmo tempo “Resenha: Descritiva: Cansativa; Crítica: Instigante”. Esse processo acontece em cada um dos gêneros listados, observamos que em alguns gêneros o aluno começa a explicar e aponta uma mudança na pessoa verbal. Ao definir usa-se 3.^a pessoa do singular e 1.^a pessoa do plural para situar a dinâmica do uso do gênero “Diário de Leitura: Interessante de ser feito. Trabalha a interpretação sobre o que estamos lendo, anotamos as reflexões sobre o assunto, muito bom.”.

Também se observa, no exemplo 27, que o aluno afirma que esses gêneros foram estudados no 1.^o ano “Artigo com análise dos dados: Usamos em situações em que eram realizados “Estudo de casos”. Pelo trecho, podemos intuir que os estudos de casos foram realizados e depois escritos em artigos, expresso na forma verbal “eram”. De um modo geral, esses dados revelam que o aluno entendeu a dinâmica sociocultural de cada gênero, as condições de uso e a construção temática, diversificando-o na estrutura formal, estilística e pelo propósito comunicativo.

A finalidade de cada escrita é bem definida “Projeto de pesquisa: Quando se propõem investigar uma situação-problema”, “Resumo: Aguça a atividade de síntese do aluno”. A análise comprova que o aluno atribui a cada gênero uma finalidade e uma competência axiológica para ser desenvolvida. Essas competências nem sempre são as mesmas, pois dependem do gênero e não da estrutura das frases.

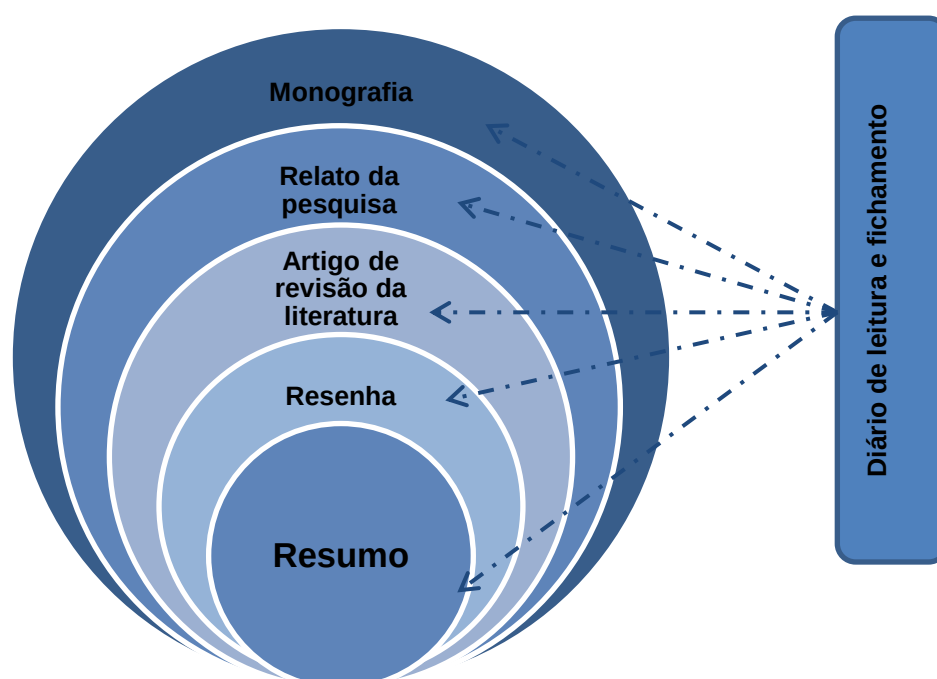
A maneira como o A17 organizou essa resposta no questionário é semelhante a um depoimento do A50 registrado no diário de bordo por ocasião da entrega do trabalho final da disciplina, o artigo acadêmico. Na ocasião, o A50 afirmou que para escrever um gênero é necessário o conhecimento de outros gêneros, por exemplo, ao escrevermos o ensaio, utilizamos o roteiro, o esquema, o resumo, a resenha. Acrescenta também que o conhecimento de outros gêneros facilitou a organização das ideias e de outros gêneros e o uso das normas da ABNT. Esse raciocínio está explícito na definição de monografia do exemplo 27, bem como na disposição dos próprios gêneros elencados:

resumo, resenha, artigos, etc. A lógica segue dos menos complexos para os mais complexos na visão da aluna até chegar “a assustadora” monografia.

Analisar o significado do discurso do aluno ao descrever o que é monografia “a reunião de todo aprendizado” observamos uma similaridade aos conceitos de intergenericidade e de fase parasitária propostos por Sobral (2009a, p. 124). “Intergenericidade designa o caráter constitutivo dos gêneros em circulação com respeito a gêneros elaborados/em elaboração, envolvendo igualmente as próprias relações temporais e espaciais entre culturas e *Zeitgeisten* (espíritos de época)”.

As vozes desses alunos enfatizam, em especial, a fase parasitária que se refere aos procedimentos de apropriação ativa e criativa dos gêneros alheios e a refutação por outros gêneros. O A50 enfatizava que entendia a sequência dos estudos e que a aprendizagem de um gênero possibilitava a aprendizagem do outro, ou seja, é preciso aprender a resumir, para saber resenhar, resenhar para saber fazer um artigo, um relato de pesquisa, ou uma monografia. Paralelamente a essa situação, o diário de leitura e o fichamento estão presentes.

Gráfico 21 – Representação de uma fase parasitária de gêneros acadêmicos.



Essa representação recupera o conceito de fase parasitária (SOBRAL, 2009, p. 125), em que o aluno em seu processo de formação e de aprendizagem de um novo gênero acadêmico, antecipa dificuldades que enfrentará para a sua consolidação. “O gênero mantém-se numa permanente tensão interior, de modo implícito ou explícito, em maior ou menor grau, e não refuta diretamente os gêneros a que se opõe, nem se compromete diretamente com aqueles que busca incorporar para seus fins específicos.”

As competências axiológicas, nesse sentido, estão em saber apropriar-se de habilidades específicas das formas composicionais e textuais de cada gênero para a formação de um novo gênero, validando as relações interlocutivas e o processo de produção e recepção de cada gênero. O gênero em formação procura “assegurar (...) tal esforço de escamoteamento da presença tensa dos gêneros apropriados, por assimilação ou rejeição, que tornam patente a ambivalência de suas propostas de liberação dos gêneros parasitados”. (Ibid., p. 125).

É pertinente ressaltar o processo de transposição didática apontado na visão do aluno, tornar o conhecimento em objeto de ensino, a lógica de se ensinar o mais simples para o mais complexo e, paralelamente, o diário de leitura e o fichamento como gêneros que instrumentalizam a escrita dos demais.

Baseados na análise desses dados e na perspectiva dialógica de Bakhtin, podemos definir gêneros acadêmicos como formas relativamente estáveis de enunciados/discursos que recorrem a outros gêneros para organizar sua forma de composição, estilo e conteúdo temático, não como um artefato científico, mas que atendem às normas convencionais e se vinculam a uma forma arquitetônica que é determinada pela finalidade específica do locutor enunciar.

6.3 O DISCURSO DE OUTREM NOS ARTIGOS: DESAFIANDO O PROJETO SESA

Esta seção é dedicada ao terceiro procedimento de análise: identificação e descrição dos elementos nos artigos, associando-os aos pareceres dos avaliadores.

Como descrito no capítulo de metodologia, de um conjunto de 200 artigos, a comissão científica do SESA escolheu dezoito textos para a publicação na coletânea *Interfaces do Aprendizado na Universidade*⁶⁷ e utilizamos como *corpus* para nossa pesquisa. Seguiremos a lógica apontada por Sobral (2009a), de não aplicar teoria bakhtiniana a fenômenos, mas abordar os fenômenos mediante a concepção de Bakhtin e o Círculo, constituindo-os em objeto de análise.

Dividimos a seção em duas partes: a construção do texto e a fronteira da relação do campo à escrita, como se segue:

6.3.1 A construção do texto

Ao escolher um conjunto de textos para analisar, em uma perspectiva bakhtiniana, buscamos observar o discurso e o gênero como determinante para estudar a textualização no plano mais amplo das estruturas arquitetônicas, igualmente à posição defendida por Sobral (2009a) ao apresentar os princípios macrogenéricos e microgenéricos.

6.3.1.1 Condições de produção do texto

As comunicações verbais não são sociologicamente homogêneas, pois são atravessadas por organizações diversas, complexas e hierarquizadas, num

⁶⁷ Para ter acesso a esses textos confira: SANTOS, E. C.; SOUSA, F. F. **Seminários de Saberes Arquivísticos**: Práticas de Leitura e Escrita na Universidade. Curitiba: Appris, 2013.

jogo constante de força e conflitos entre grupos sociais com interesses divergentes. Portanto, cada comunidade verbal é constituída por formação social, elaborada em função de seus objetivos e de seus interesses particulares de organização dos signos e que chega a formas variadas de discurso.

Grillo & Cardoso (2003) definem as condições de produção/recepção de texto como os parâmetros que correspondem às condições enunciativas que presidem toda produção de linguagem. São eles: esfera de comunicação, identidade social dos interlocutores, finalidade, concepção do referente, suporte material e natureza do interdiscurso. Esses parâmetros são chamados por Bakhtin (1992[1953]) de situação imediata de comunicação, combinados com a abordagem das condições sócio-históricas que estão relacionadas aos aspectos ideológicos em uma dada formação social. É uma mudança significativa da visão leitor/escritor para a de leitor/produtor, cujo usuário eficaz e competente da linguagem escrita está imerso em práticas sociais, em diferentes situações comunicativas, utilizando os gêneros para construir e reconstruir os sentidos de textos que lê ou produz. Como a proposta de produção de texto é para fins didáticos, aqui definimos os parâmetros contextuais enunciativos de acordo com a experiência vivenciada:

Quadro 10 – Parâmetros contextuais enunciativos

Artigos acadêmicos	
Parâmetros contextuais enunciativos	
Esfera	Ensino Superior
Instituição	Curso de Arquivologia – UEPB
Cronotopia Espaço/tempo da ação	1.º momento: escrita inicial em sala
	2.º momento: escrita no processo do curso – extraclasse
	Artigo: Tempo livre de acordo com a expectativa do aluno
Autor	Alunos do 2.º período
Interlocutor	Professores, colega de sala de aula, pareceristas, comunidade acadêmica (possíveis leitores do livro)
A posição social do autor	Graduandos enunciadores, no caso o papel de autores/leitores dos artigos acadêmicos
A posição social do interlocutor	Professores, colegas leitores e possíveis leitores
O objetivo do texto	Objetivo da interação é do ponto de vista do aluno enunciador escrever sobre uma temática da Arquivologia.

O objetivo didático	Trabalho de conclusão da disciplina e para a apresentação em um evento ocorrido na UEPB, o Seminário de Saberes Arquivísticos – SESA, e, conseqüentemente, exposto em CD de anais da disciplina e com possibilidade de ser publicado posteriormente na coletânea.
Suporte material	1.º momento – impresso 2.º momento – digital 3.º momento – impresso

Fonte: A autora

Entre os variados gêneros que circulam na universidade, escolhemos o artigo acadêmico, uma vez que há várias características linguísticas de outros gêneros estudados no processo da disciplina e por entender que a esfera e o gênero se constituem mutuamente. Os artigos foram escritos no período que os alunos cursaram a disciplina Oficina de Texto II, primeiro ano do curso de Arquivologia da UEPB.

Os objetivos do texto são organizados por duas vertentes: objetivos para desenvolver o projeto enunciativo e objetivos didáticos, conforme se vê no quadro. Quanto aos objetivos didáticos, verifica-se que uma ação impulsiona a outra. Ao estabelecer um contrato didático para se produzir um artigo como trabalho de conclusão da disciplina e para a apresentação em um evento ocorrido na UEPB, o Seminário de Saberes Arquivísticos – SESA, e, conseqüentemente, exposto em CD de anais da disciplina e com possibilidade de ser publicado posteriormente na coletânea, a proposta aceita por ambas as partes da interação acadêmica (professor/aluno) estimula e é responsável pela ação que mobiliza o projeto enunciativo.

Os autores têm como interlocutores, em um primeiro momento, os professores das disciplinas Oficina de Texto II e Metodologia Científica; em um segundo momento, a comunidade do curso de Arquivologia da UEPB; e no terceiro momento, posteriormente, os prováveis leitores do livro. A posição social dos autores e interlocutores é definida pelo papel que desenvolvem na universidade, mas também como um escritor/leitor do seu próprio texto e dos demais colegas.

A clareza na finalidade da escrita nos parece ser um ponto de relevância para o desenvolvimento da escrita e para criação de uma expectativa no aluno de tempo futuro que extrapola o limite da sala de aula e valoriza a ação

didática, enquadrando o texto em uma formação social, ou seja, em uma forma de interação comunicativa que implica a realidade histórico-social dos interlocutores.

Cabe lembrar que as representações do contexto sócio-histórico não são tão fáceis, pois esses parâmetros precisam ser compreendidos para que os objetivos sejam atingidos, por isso é preciso que o autor saiba responder a algumas questões, tais como: Quais são as normas para que o texto possa ser aceito e compreendido pelo professor e pela comunidade acadêmica? Quais os papéis que geram? Quais imagens as pessoas terão de mim através do texto? Por que é importante escrever sobre uma temática na área de Arquivologia? Por isso, não é simples para um produtor de texto representar esses parâmetros da interação social em que se encontra, como também não é menos complexo para o pesquisador identificar essas representações sobre o contexto sócio-histórico de um determinado produtor.

Quanto ao suporte material, o mesmo texto é apresentado em suportes diferentes: folhas impressas em A4, depois em um CD, finalmente, no livro. Vale ressaltar que cada momento do intercâmbio verbal constitui um espaço próprio do vir-a-ser do sentido, que se renova, em cada etapa. Assim, não há como caracterizar uma situação correspondente a um dado texto, pois em cada situação se configura um novo discurso em um novo tempo; tanto o texto e o discurso são partes do gênero, o que analisaremos na próxima seção.

6.3.1.2 Conteúdo temático, organização composicional e estilo

Aqui, descrevemos os textos analisados quanto ao conteúdo temático, organização composicional e estilo. Tendo a clareza que, em cada texto, há sua particularidade, tentamos observar a textualidade e o discurso de acordo com o gênero estudado. Esses elementos que compõem o gênero só são perceptíveis no conjunto de suas partes; portanto, não há como analisar o conteúdo temático, sem levar em consideração a organização composicional e o estilo.

Fizemos opção por alguns elementos para analisar o gênero: o título, a organização da estrutura geral do texto, a introdução, as temáticas dos

enunciados, as escolhas lexicais. A respeito do desenvolvimento do texto, analisaremos na próxima seção.

Quanto ao título, os dados mostram que 39% dos autores fizeram títulos com subtítulos e 61% títulos diretos, como nos exemplos que seguem:

Ex.: 28 A11 O Hotel Globo e suas interfaces culturais e de difusão informacionais

Ex.: 29 A12 O arquivo como espaço de investigação historiográfica sobre a cultura escolar: um estudo de caso

Os dados comprovam que os subtítulos aparecem, na maioria dos textos, para expressar uma relação direta de experiência vivida ou pesquisada, já os títulos são mais gerais e buscam expressar as palavras-chave dos artigos.

A elaboração de um título leva em conta as avaliações de um ouvinte virtual, de um auditório potencial, mesmo se a representação de tal auditório não aparece de forma clara no espírito do locutor e nos parece que a orientação social do enunciado é elaborada em uma relação de dependência ao peso hierárquico e social dos interlocutores.

A respeito da organização estrutural, os textos analisados estavam organizados em seções: introdução, desenvolvimento em duas ou três partes e considerações finais. Os dados revelam também que os artigos cumprem, mesmo que em menor complexidade, uma estrutura relativamente estável do gênero: introdução, material e métodos, resultados e discussão.

Esse formato de composição apresenta uma característica das discussões e referências bibliográficas que foram utilizadas para estudar a estrutura de um artigo, isso demonstra que os alunos procuraram seguir um padrão, um protótipo de gênero, atitude que demonstra o resgate a conhecimentos prévios organizados em sua memória a respeito de suas aprendizagens, como também o caráter coercitivo, impositivo da esfera que, normalmente, orienta as práticas de linguagem que envolvem esse gênero.

A introdução de um artigo é o elemento através do qual o autor situa seu leitor geralmente a respeito da abordagem geral do tema (1.º segmento), apresenta um embasamento teórico (2.º segmento), o objetivo(s) ou hipótese(s) (3.º segmento), e pode indicar a estrutura do artigo (4.º segmento).

Os dados comprovam que a maioria dos textos analisados mostram esses elementos, como segue no exemplo:

Ex.: 30 A2

1.º segmento	O caminho percorrido até as tecnologias atuais foi longo. O homem, um ser instintivo dotado de inteligência, nunca se sentiu repleto, e dessa insatisfação é que surgiram tantas inovações. Talvez por ego ou para registrar suas realizações para gerações futuras, ou ainda por qualquer outro motivo, o homem sempre buscou meios para armazenar e imortalizar suas atividades corriqueiras, seja em pinturas rupestres usadas na antiguidade, até os sofisticados registros digitais, que proporcionam praticidade, facilidade e comodidade. Muito conhecimento produzido pela humanidade nos últimos séculos está registrado em documentos que podem variar na forma e meio pelos quais são apresentados.
2.º segmento	Os documentos estão presentes de tal modo que um dos acontecimentos mais importantes de nossas vidas é a geração de um – a certidão de nascimento – o nosso primeiro documento (KUBIÇA, 2006). Pode-se considerar como documento desde uma anotação feita em um pequeno pedaço de papel, até um grande conjunto de dados armazenados em computadores, sendo esse último o alvo de estudo neste trabalho.
3.º segmento	Hoje estamos num mundo em que a velocidade de transporte e o fluxo da informação são o que determinam a evolução do homem, que está estreitamente ligada com a própria história da humanidade, visto que, com o passar do tempo, os novos adventos desenvolvidos modificaram as relações do homem consigo e com os outros. Todavia, tal evolução também trouxe problemas que precisam ser pensados e estudados. Diante desse quadro inevitável de avanços, torna-se necessária a atualização de conhecimentos, para que se esteja pronto a pleitear os novos desafios.
4.º segmento	Este trabalho buscou, em referências bibliográficas, mostrar um quadro panorâmico sobre o uso dos documentos em suportes virtuais, seus benefícios e implicações, e como o profissional da área pode posicionar-se nessa nova realidade. Divide-se em seis seções. A seção seguinte irá tratar das vantagens que a internet proporciona à sociedade, mostrando uma comparação dos documentos afixados em papéis com aqueles que possuem o suporte digital. A seção três apresenta um pequeno histórico de evolução e a importância da participação do arquivólogo no mundo virtual. A quarta seção mostra como a legalidade pode facilitar na disseminação do uso dos documentos eletrônicos. A quinta seção mostra algumas considerações com relação à Medida Provisória n.º 2.200-2, que foi o passo inicial para legalizar o uso desses documentos. Por fim, apresentam-se as conclusões e meditações finais diante de todo esse curso.

No exemplo 30, o sujeito autor situa a temática fazendo uma generalização sobre o avanço tecnológico e a necessidade de refletir sobre

os problemas e desafios do fluxo da informação. Por ser generalização, percebemos que o aluno não fez citação do autor ou do ano da publicação que gerou a informação, faz apenas uma citação (2.º segmento). O objetivo do trabalho é explícito no último parágrafo, seguido da organização do texto que define o campo do conhecimento que o autor irá desenvolver no texto. Em vários textos, observamos a presença do 4.º segmento como um estilo que indica a estrutura do texto e favorece na organização do discurso, definindo o estilo do autor, como mostra estas outras passagens:

Ex.: 31 A9

Dividimos o trabalho em três partes. A primeira faz uma referência às tendências existentes e quais delas são mais visíveis no Brasil e também na Paraíba, a segunda traz a descrição e análise das Ementas Disciplinares dos cursos e a terceira parte abre a discussão sobre o assunto identificando o caminho a ser seguido ou ao menos identificar um caminho que poderá ser seguido.

Ex.: 32 A18

Inicialmente serão apresentadas algumas reflexões preliminares sobre a necessidade da leitura para a aprendizagem e sua inerência ao arquivista. Posteriormente, far-se-á a análise quantitativa e qualitativa dos resultados da pesquisa, na qual se procurou investigar hábitos do já referido universo da pesquisa que refletem a importância dispensada à leitura, o que atestará se os graduandos de arquivologia da UEPB estão se preparando da maneira adequada para serem, posteriormente, profissionais competentes. Finalmente, serão apresentadas as conclusões que se articulam em torno do objetivo já estabelecido.

Os exemplos 31 e 32 apontam que a indicação da organização do texto está a serviço do discurso, um arranjo do dizer pelo falante, que singulariza o seu dizer a partir de posições e escolhas do que será definido e discutido no desenvolvimento do texto. Assim, o estilo da enunciação é uma atividade de escolha individual, de seleção, no entanto, de natureza social. Essa apreciação é de caráter social e define as tomadas de posição axiológicas frente à expressão linguística, incluindo as vozes sociais.

Outros artigos não apresentam clareza quanto ao objetivo do texto, mas se referem à hipótese de uma ação que resolveria uma lacuna existente, ou um problema detectado na análise do próprio objeto pesquisado, conforme apresenta o exemplo a seguir:

Ex.: 33 A10

Sendo assim, a preservação do patrimônio documental do jornal *A União* objetiva resgatar e preservar a trajetória histórica não só do jornal, mas também da sociedade paraibana. Devido à importância deste jornal junto à sociedade, essa História merece ser recuperada, recontada, conservada e difundida, ampliando conceitos e definições, que se apresentam cada vez mais vinculados à memória afetiva da sociedade. Veloso, Fidelis e Santos, (2008, p. 3) salientam que o patrimônio documental "É a identidade de uma cultura, é indubitável que os arquivos (...) refletem esta identidade, porquanto são aportes que possibilitam investigar a evolução social brasileira, seus conflitos e problemas, retratando a memória nacional".

A preservação do acervo do jornal *A União* vem cobrir uma lacuna existente na nossa história e conduz a comunidade ao reconhecimento da sua história. Desta forma, a instituição ao promover a preservação e posteriormente o acesso à informação desse patrimônio documental exerce sua responsabilidade social ao valorizar a memória institucional e coletiva.

No exemplo 33, o autor aponta uma lacuna quanto ao objeto estudado, no entanto não o apresenta como uma lacuna de tradição de pesquisa e, ao mesmo tempo, indica uma solução para resolver a problemática como um objetivo do texto. Esses dados asseveram a importância do assunto que será desenvolvido, já anuncia os principais resultados e as perspectivas do autor perante o seu objeto de estudo.

Os dados revelam que alguns alunos entenderam que determinados elementos da forma pertencem ao gênero artigo; no entanto, observamos que não aparecem na introdução, conforme veremos a seguir:

Ex.: 34 A18

3.º segmento	Resumo O presente trabalho discute sobre a evolução dos arquivos e da Arquivologia em uma perspectiva histórica, com objetivo de mostrar que na pré-história já havia a preocupação em guardar documentos. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica baseada em Schellenberg (1973), Reis (2006), entre outros. O estudo está dividido em cinco partes:
4.º segmento	1. Os arquivos surgiram na pré-história e que na antiguidade os sumérios e fenícios contribuíram para a sua evolução com a escrita cuneiforme e o alfabeto. 2. Na Idade Média a Arquivologia passa por um declínio, com a centralização das fontes de informações pela Igreja. 3. Na Idade Moderna ganha força, quando os arquivos passam a ser abertos para pesquisa. 4. Na Idade Contemporânea ganha prestígio com a Revolução Francesa e a publicação do manual dos arquivistas holandeses, com princípios importantes para a área. 5. E atualmente, temos como principal elemento difusor da informação a internet. Os dados revelam que é possível repensar a origem da Arquivologia.
	Palavras-chave: Evolução, História, Arquivo.
	1. Introdução
	Antes de analisarmos a evolução dos arquivos, é preciso apresentar um conceito de o que seria um arquivo, além disso, estabelecer marcos históricos, assim iremos das origens, que acreditamos ser na pré-história, por conta de gravuras e pinturas desenhadas no interior de grutas e cavernas, até os dias atuais.
2.º segmento	De acordo com o dicionário de terminologia arquivística (2004) "arquivo é o conjunto de documentos produzidos e acumulados por uma entidade coletiva, pública ou privada, pessoa ou família, independente da natureza do suporte". A palavra provém do grego <i>archeion</i> que seria composto de dois elementos: ARKHAIOS, antigo e EPO, dispor, ter cuidado, e deu origem em latim <i>archivum</i>. Arquivo significaria, portanto, a arrumação de coisas antigas.
1.º segmento	Ao longo dos tempos, os arquivos se defrontaram em diversos suportes, desde as paredes das cavernas, as tábuas de argila, do papiro, do papel, entre outros. Hoje a variedade dos suportes é enorme, e por sua vez os conteúdos inseridos nestes também se tornaram bastante variados.
	Os arquivos constituem desde sempre a memória das instituições, das pessoas, de um povo e de uma nação. Vários estudiosos defendem a tese que os arquivos se iniciaram há 6 mil anos a.C. através das primeiras civilizações desenvolvidas às margens dos rios Tigre e Eufrates, mais precisamente em região denominada Mesopotâmia. Mas, esses autores acabam por esquecer-se do homem pré-histórico que registrava seu cotidiano no interior das grutas e cavernas, em forma de desenhos e pinturas. Esses registros podem sim ser considerados arquivos, por narrarem a história de homens já extintos, sua cultura e seus costumes. Arquivos não significam apenas um pedaço de papel escrito, e sim tudo que representa a existência de um povo ou conta a história de acontecimentos.
5.º segmento	Para a elaboração deste trabalho, utilizamos o método histórico, o qual investiga os fenômenos, os conceitos, as situações, etc. à luz da História. Geralmente não é um estudo isolado, pois a evolução, método histórico-evolutivo, e a comparação, método histórico-comparado, se fazem presentes para auxiliar e dar sustentação ao processo investigatório.

No exemplo 34, o objetivo (3.º segmento) e indicação da organização do trabalho (4.º segmento) aparecem no resumo do artigo. A contextualização geral sobre a temática, uma breve referência e o método empregado surgem na introdução como se fossem uma sequência do texto do resumo. Parece-nos que o aluno entendeu que esses elementos devem aparecer, mas ainda não há uma clareza das formas textuais historicamente mobilizadas, apontando uma fronteira imprecisa do texto e do gênero. Apesar de a introdução parecer uma continuação do resumo, a organização do discurso permite para o leitor entender o contexto e a base de seu trabalho, mesmo porque não é necessário que a introdução faça uma ampla revisão da literatura.

Vale ressaltar que as escolhas lexicais estabelecem uma relação dinâmica entre o individual e o social de um autor, são representantes de uma realidade social e, ao mesmo tempo, tornando o texto único, singular. Algumas expressões representam a tradição discursiva da área da Arquivologia e de muitos de seus pesquisadores. Vejamos os exemplos que seguem:

Ex.: 35 A3

Este artigo tem por objetivo analisar os processos de **armazenamento e tratamento** da informação arquivística no NDIHR (Núcleo de Documentação e Informação Histórico Regional). Como metodologia, utilizou-se uma entrevista com a aplicação de questões propostas por Mc Gee e Prusak.

Ex.: 36 A4

Ressaltamos a sua importância de desenvolver métodos para cada vez mais minimizar os erros da descrição, facilitando assim o acesso à informação. Remetemo-nos ao processo pelo qual surge **o registro de conhecimento, ao processo de recuperação dessas informações**, e analisamos as dificuldades ocorridas na etapa de armazenamento nos centros de documentação, arquivos, bibliotecas, etc., para fins de **recuperação da informação**. Essas dificuldades revelaram algumas soluções para seus problemas como: **a linguagem clara e objetiva e a interpretação profunda dos documentos**. Como fundamentação teórica baseamo-nos na teoria cognitiva e em conceitos como ontologia e hermenêutica.

Ex.: 37 A8

Diante do que foi apresentado, pôde-se constatar que o imóvel em que se encontra o arquivo administrativo não oferece **segurança ao acervo documental**. Em suma, é preciso que haja uma preocupação maior por parte das autoridades ligadas ao arquivo, para que dessa forma, seja possível criar uma **política de preservação dessa massa documental** que está sendo perdida durante os anos, posto que, o arquivo não **possui condições adequadas para a sua preservação e conservação**.

As expressões destacadas nos exemplos 35, 36 e 37 sinalizam uma escolha lexical bem específica da área de Arquivologia e uma posição axiológica perante a realidade linguística, incluindo o universo de vozes dos

especialistas e dos professores, discursos que circulam no ambiente universitário da área específica. Expressões como massa documental, recuperação, preservação e conservação assumem um significado específico, diferentemente do significado geral estabelecido em um dicionário. Para um leigo na área de Arquivologia, preservar e conservar podem parecer palavras sinônimas, entretanto, os significados são precisos e estabelecem significações diferenciadas a cada expressão. Essa escolha aponta que o estilo é individual e social pelo próprio contexto em que se escreve e para quem se escreve. Desse modo, os dados evidenciam que o valor de se aprender a escrever em uma área com fins específicos é fundamental para o estudante de qualquer área e nos faz enfatizar a importância do projeto SESA nesse contexto.

Sobre esses elementos que organizam a forma do enunciado, Volochínov ([1976] 2005) destacava a entonação, em seguida a escolha lexical e, por fim, sua disposição no interior do enunciado como um todo. Assim, a palavra, a divisão das seções, dos parágrafos, o título, a escolha lexical, o lugar em que cada palavra deve aparecer adequadamente indica-nos um destinatário suposto que estabelece algumas regras específicas dos gêneros acadêmicos, que sejam a explicitação de seus passos e a coerência entre eles.

A estrutura textual de um gênero acadêmico remete à situação e à interlocução que determinam a entonação através da qual essas opções realizadas pelo autor dão um sentido próprio ao enunciado. Desse modo, o estilo, o vocabulário e a escolha lexical estão em uma relação da posição social do autor e servem, no dizer de Volochínov ([1976] 2005), à construção de todo enunciado inteligível, possuidor de um conteúdo e é socialmente orientado.

A respeito das temáticas dos artigos, através do *software* WebQDA, os dados confirmam que o maior número de recorrência de palavras nos trabalhos foram: arquivo(s) 766 vezes, documento(s) 694 e informação 650. Esse resultado indica que há nos textos uma relação intrínseca entre esses conceitos e demonstram uma preocupação de relacionar as temáticas às práticas institucionais. Parece-nos interessante ressaltar a importância da discussão das ideias e dos conceitos que estão representados nos artigos, pois apesar de uma tentativa de aplicabilidade notadamente prática, ainda há uma

conformidade quanto a conceitos que, no Brasil, necessitam ser mais debatidos em direção de uma intervenção social.

Vale destacar que as temáticas foram escolhidas pelos alunos e nos indicam um eco de vozes nas definições estabelecidas, representantes das vozes dos discursos dos professores da área, dos textos lidos que, geralmente, caminham para essa perspectiva. Notamos uma postura da Arquivologia atuando em uma fronteira com o disciplinar e indisciplinar, em especial com a Ciência da Informação, estabelecendo nas relações sociais o surgimento do objeto de estudo e para quem ele é destinado.

Quanto ao conteúdo temático, para Bakhtin e o Círculo, gostaríamos de esclarecer que o conteúdo não é apenas o assunto, ou a temática, a ideia, o conceito ou o referente, mas a rede de relações axiológicas convocadas pelo autor que estão materializadas pelo conteúdo. Entendida dessa maneira, enunciação é sempre uma posição axiológica, essa posição é heterogênea, portanto, é uma estratificação semântico-axiológica que não se prende à sintaxe (formas), mas aos sentidos.

O discurso, para Bakhtin, é organizado por sua forma composicional e por sua forma arquitetônica: o texto artefato (forma empírica/factualidade) e o texto implícito (relacional). Dessa forma, o mais importante para olhar o gênero é desvelar as redes de vozes, sem querer uma exaustão, mas observar suas sequências, amarras internas, as referências, os fios de conexão entre conteúdo e forma, a posição autoral e a do leitor, como analisaremos na seção que segue.

6.3.2 A fronteira da relação do campo à escrita

Na seção anterior, vimos que o destinatário determina também a escolha do gênero, do conteúdo temático, do procedimento composicional e do estilo. Nesta seção, escolhemos três pontos para desvelar as redes de vozes: o discurso reportado, contexto de transmissão e o interlocutor do pesquisado.

Ao tentar desvelar as redes de vozes dos textos, destacamos algumas questões que norteiam a análise das categorias que seguem:

1. A que dito o texto desponta?
2. Como o texto responde ao dito?
3. Como esses ditos são trazidos?
4. Quem está sendo convidado para dizer no texto?

6.3.2.1 Discurso reportado, contexto de transmissão e o interlocutor do pesquisador

A presença da palavra de outrem nos enunciados é o fenômeno linguístico concreto mais discutido nos textos do Círculo de Bakhtin, em outras palavras, é observar sempre as fronteiras da interação verbal. Sabemos que o discurso reportado não se limita às citações, entretanto buscamos em um primeiro momento observar como os alunos fazem as citações e seu contexto de transmissão.

Utilizando o *software* WebQDA, pudemos constatar que, dos textos selecionados para a análise, houve 148 citações diretas e 20 citações indiretas. Os dados revelam que ainda é uma dificuldade para os discentes fazerem a citação indireta, uma vez que é preciso saber parafrasear o dito, mostrando-se com maior eficiência uma resposta a ele, como mostra o exemplo a seguir:

Ex.: 38 A4

Conceito é a unidade de conhecimento referente ao ser percebido, componente essencial do conhecimento a ser representado. (ALVARENGA, 2003).

No exemplo 38, o aluno 4 realiza uma citação não integral com objetivo de apresentar uma definição de um termo, chama atenção para o trabalho citado e não apresenta nenhuma opinião que contraste a referência utilizada, o contexto de transmissão é mais de aceitação da voz citada, referenciando-a como um discurso de autoridade. No exemplo que segue, o aluno já apresenta uma relação de adversidade como resposta ao texto citado:

Ex.: 39 A3

Segundo o Harrod's Liraran's Glossary of Term Used in Librarianship Documentation and the Book Crafts and Refrence Book (1989), informação é um conjunto de dados organizados de forma

compreensível de ser comunicado. Para Zorrinho (1995), informação é um processo que visa o conhecimento, ou, mais simplesmente, informação é algo que reduz a incerteza, um instrumento de compreensão do mundo e da ação sobre ele. Percebe-se no primeiro conceito, **uma concepção limitada no que se refere** que a informação tem como objetivo a obtenção de conhecimento, pois foi dada **maior ênfase apenas no sentido da palavra, deixando uma lacuna na verdadeira** importância entre essas duas vertentes. Portanto, **acreditamos na intrínseca relação** entre informação e conhecimento.

No exemplo 39, o aluno optou por uma citação integral. Apresenta duas versões (vozes dos autores) e a sua própria voz aparece como uma resposta crítica ao conceito dado ao termo informação, enfatizando uma limitação e justificando essa ação, como mostra a parte destacada. Esse processo de apresentar e criticar, apontar alguma lacuna, serviu para postular a sua versão a respeito do conteúdo tratado. Nesse caso, o comentário, discurso reportante, toma o discurso reportado como palavra de reflexão, no dizer de Volochínov, um estilo pictórico atenua os contornos exteriores nítidos da palavra de outrem.

Observamos que, em várias passagens, as citações indiretas são utilizadas para enfatizar uma ideia.

Ex.: 40 A5

De acordo com Beluzzo (2007), gestão da informação é o conjunto de conceitos, princípios, métodos e técnicas utilizados na prática administrativa e colocados em execução pela liderança de um serviço de informação para atingir a missão e os objetivos fixados.

A partir desta definição de Belluzzo, vemos verdadeiramente a necessidade da GI em uma instituição, pois é ela a detentora do conhecimento da teoria e ao mesmo tempo da prática, fazendo todo o processo de gerência informacional de maneira adequada.

Ex.: 41 A7

Além disto, é um procedimento árduo, porque uma carta pode trazer uma gama de significações e contextos sociais, econômicos e políticos, estabelecendo uma ponte entre a vida particular e pública de Simeão Leal. Foi exigido do indexador um olhar sutil e cauteloso sobre a documentação, como afirma Oliveira (2009), para que se pudesse construir uma trajetória organizada e de fácil acesso. Assim, foi criado um sistema que permite organizar uma estrutura baseada nas funções ou atividades que José Simeão desempenhou ao longo de sua vida, ressaltando ainda mais a identidade e a personalidade do acervo documental singular que ele cultivou.

Nesses exemplos 40 e 41, a citação indireta reforça a ideia do autor citado, também como um discurso de autoridade o que leva a crer que a voz do autor será aceita pela comunidade leitora se tomar como base a referência.

Esse contexto de transmissão ratifica a hierarquia social dos especialistas na área discutida, uma hierarquia positiva de valor, admitindo-se diversas bivocalizações em situações como essas.

Quanto às citações diretas, o *software* WebQDA computa sete vezes mais o uso desse recurso no texto do que a citação indireta. Parece-nos que o estilo linear ainda é mais utilizado pela própria situação do autor, pela relação ainda estabelecida com os textos lidos, com o seu conhecimento de mundo e com os dados obtidos do objeto estudado.

Ex.: 42 A2

"Desde que se começou a registrar a história em documentos, surgiu para o homem o problema de organizá-los" (SCHELLENBERG, 1973, p. 75). Corroborando, Silva *et al.* (1998, p. 28), numa visão mais contemporânea, expressam que "na realidade, ao longo dos tempos, o homem sempre teve necessidade de organizar os registros da sua atividade e de criar meios eficazes para aceder ao respectivo conteúdo".

Ex.: 43 A5

De tal maneira a presumir-se como bem o faz Bellotto (2007, p. 247) que:

Quando um arquivo público instala, alimenta, desenvolve e expande seus serviços editoriais, culturais e educativos, alinhando-se à sua função informacional administrativa e científica, ele preenche seu lugar por direito e por conquista na comunidade. Esta deve ver no arquivo uma tribuna e um manancial de direitos e deveres, um lugar de entretenimento e uma real fonte de cultura e saber.

No exemplo 42, o discurso direto é marcado por aspas, citação literal no corpo do parágrafo; no exemplo 43, a forma unívoca do lugar do outro está na citação literal em bloco, como uma correspondência das formas marcadas e o primeiro grau de dialogismo, segundo a classificação feita por Bakhtin. Também se observa, nesses exemplos, o discurso do outro como impenetrável, como define Volochínov, de estilo linear, mantendo a relativa integridade da voz alheia.

Há uma atenuação de um comentário introdutório (exemplo 43) e por aspas (exemplo 42) que sevem para explicitar o caráter monológico que é emprestado à palavra relatada. Bakhtin identifica o estilo linear com as formas autoritárias e dogmáticas do discurso. A posição autoritária pode estar de um lado ou de outro: ou é o narrador que não admite que seu "texto seja penetrado pela palavra que ele cita, ou é a palavra citada que ocupa

uma posição hierárquica mais alta e inacessível e que, assim, impõe uma transmissão cerimoniosa e sem nenhuma troca.” (AMORIM, 2004, p. 183).

Na categoria de análise “nota de rodapé”, os dados apontam funções quanto ao conteúdo, tais como apresentar explicações e referências teóricas, conforme veremos a seguir:

Nota de rodapé.

Ex.: 44 A9

[3] Optei neste trabalho por utilizar a terminologia “Arquivólogo” considerando esse termo mais adequado à designação de profissionais graduados, ou seja, de Cientistas da Informação, ultrapassando o mero técnico que, sem disseminar qualquer preconceito, em minha opinião, deveria receber o nome de Arquivista. Justificando minha opinião, Rondinini (*apud* SOUZA, 2006), representa uma escala de *status* que “avança dos agentes de maior caráter intelectual e teórico para os de caráter mais prático, artesanal”. A terminologia -ólogo encontra-se no topo da escala, enquanto a terminologia -ista representa a terceira posição.

Ex.: 45 A14

[5] A Tabela de Temporalidade consiste no “registro esquemático do ciclo de vida documental do órgão, sendo elaborada após a análise da documentação e aprovada pela autoridade competente” (INDOLFO, 1995, p. 24).

Ex.: 46 A10

[5] Fonte: A União. Disponível em: <www.auniao.com.br>. Acesso em: 4/06/2007.

As notas referenciais ou explicativas são comuns em qualquer trabalho científico, entretanto observamos que apenas 50% dos alunos usaram esse recurso. As poucas notas de referências utilizadas exerceram a função de indicar um endereço de *site*, as notas explicativas desempenharam duas funções básicas: explicar e informar.

A análise revela que independentemente da função exercida pelas notas (exemplo 44 e 45), em ambos os casos, identificamos, em sua utilização, um processo de simplificação em curso nas ações de explicar e de informar. Simplificar, aqui, significa tornar mais fácil, mais claro, mais próximo do conhecimento e do horizonte de expectativa do interlocutor. De modo geral, as notas parecem atuar como recurso de tradução intralíngua, dado que todas as funções podem ser resumidas pela suprafunção explicativa.

Nos textos analisados observamos a marca da terceira pessoa que exprime uma indefinição e o uso do *se* (justifica-se...) e o uso de *nós* que

atenua a afirmação categórica de um eu, talvez por prudência ou modéstia. Parece-nos um uso mais cultural do que uma expressão de polidez, pois durante muito tempo circulou na academia que o correto seria o uso da 3.^a pessoa, pois é um texto impessoal e neutro.

Nesse sentido, o exemplo 44 chama atenção quanto à pessoa da enunciação. O sujeito autor do texto oscila nas duas formas no texto, entre o (-se) e o (nós), mas, ao usar as notas de rodapé, utiliza a 1.^a pessoa do plural, conforme mostra os segmentos:

Ex.: 45 A9

Diante desse episódio, **percebe-se** quão necessário é o desenvolvimento de meios que comprovem esse registro on-line. O que seria um benefício e comodidade pode tornar-se um grande problema e gerar confusões, desgastes e mal-entendidos. É preciso desenvolver questões de análise do tratamento legal atribuído ao documento eletrônico no Brasil. [...]

Sendo assim, **podemos** deduzir que duas das grandes contribuições da internet para concretizar a disseminação da informação e ampliação do uso dos documentos eletrônicos foram:

Nota de Rodapé

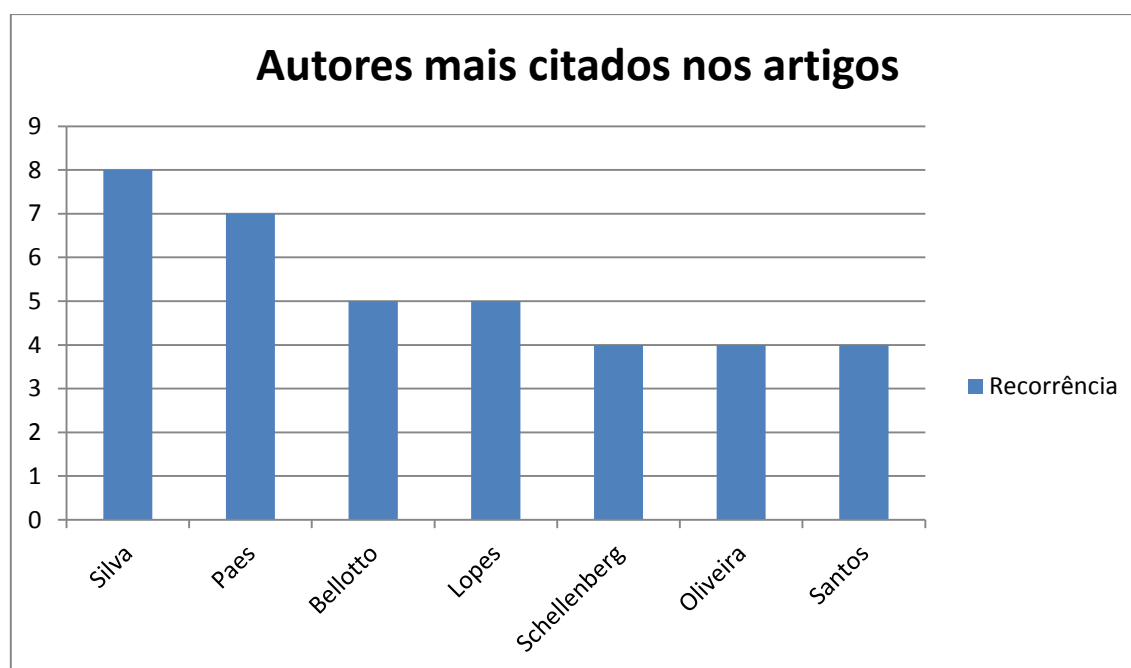
[7] **Refiro-me** aos arquivos tradicionais em referência àqueles que guardam os documentos de suportes tangíveis, como papel, fita magnética, microficha, entre outros.

No exemplo 45, o A9 oscila quanto à pessoa do texto, no corpo do texto, ao usar “perceber-se” não se dirige a ninguém em particular, são momentos de reflexão mais intensa, mais direcionada com o objeto, escuta-se mais a voz do objeto. Ao usar o verbo “podemos”, há uma atenuação e reflexão mais coletiva e mais subjetiva da voz do sujeito no texto. Na nota de rodapé, “refiro-me” e “optei” (exemplo 44) o eu se apresenta diretamente, sem atenuação, em uma relação direta com o tu (interlocutor e o próprio objeto de estudo). Esses exemplos permitem-nos observar que, em relação à palavra, o locutor não tem poder majoritário, cabe-lhe, apenas, uma parte dela; em determinados momentos, ele parece ser o único dono da palavra, como definido na nota de rodapé, mas na relação do corpo do texto a relação com o outro e a produção do saber é moderada, em uma ligação de alteridade que se apresenta com cuidados às normas, às características de textualidade, como aceitabilidade, e à tradução do próprio gênero. Assim, evidencia-se que “a situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim

dizer, a partir do seu próprio interior, a estrutura da enunciação”. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1981, p. 117).

Observamos também as listas de referências dos textos para identificar no âmbito da Arquivologia com quais autores os alunos mais dialogaram. Com a ajuda do *software*, pudemos constatar que 118 autores foram citados nos textos e os mais recorrentes foram:

Gráfico 22 – Referências mais citadas nos textos



Fonte: A autora

Os dados revelam que as referências mais citadas são ecos das vozes dos professores do curso e da própria cultura livresca na área de Arquivologia. O diálogo surge explicitamente com os autores citados, mas implicitamente com os professores especialistas da área que orientaram conjuntamente os trabalhos. Também observamos que se deve ao contexto sócio-histórico nos quais os textos foram escritos. A UEPB promoveu o I Fórum Internacional de Arquivologia – FINARQ e, na ocasião, Silva, Bellotto e Lopes atuaram como conferencistas e suas obras estavam à disposição para vendas, motivo que nos leva a crer que influenciou a escuta dessas vozes com mais recorrência, certamente, outras vozes silenciadas estão relacionadas ao objeto de estudo e

à própria ação pedagógica do professor que, por suas opções teóricas, emudece outros ditos.

Ao fim desta seção, podemos sintetizar que, para enunciar as citações direta e indireta, as expressões mais utilizadas nos artigos analisados para indicar a voz do autor mencionado foram: “de acordo com, segundo, tomando com base”. Os verbos mais recorrentes com a função de anunciar a ação do autor citado foram “afirmar, citar, salientar, esclarecer, abordar, apresentar, exigir, refletir”, e o verbo “perceber” para indicar a ação do locutor. O uso do particípio (entendida, caracterizado, sabido) e do gerúndio (considerando, partindo, trabalhando) também estão presentes nas estruturas do enunciado. Vale dizer que, ao usar determinado tipo de verbo, o enunciador expressa sua posição valorativa em relação ao discurso de outrem e à influência deste no contexto do discurso citante.

Diferentemente dos resultados encontrados por Swales e Feak (2000) que afirmam que a citação literal parece estar em extinção, os dados apresentam que a citação literal no corpo do parágrafo foi o recurso mais utilizado pelos alunos, enquanto as paráfrases e resumos quase não apareceram, como mostra o quadro a seguir:

Quadro 11 – Recorrência de citações nos artigos

Citações literais e não literais nos artigos do Projeto SESA – Curso de Arquivologia da UEPB	
Citação literal no corpo do parágrafo	123
Citação literal em bloco	25
Citações integrais	9
Citações não integrais	11

Fonte: A autora

Levando-se em conta o contexto da transmissão, a situação do sujeito-autor, estudante iniciante da graduação, é esperada a recorrência da citação literal. Por nossas observações no diário de bordo, acreditamos que é uma maneira de tentar não plagiar a ideia dos textos consultados, portanto é mais

seguro marcar o literal do que parafrasear e resumir. Esses dados apontam também as necessidades pedagógicas de revisão da proposta de ensino, lembrando-se de que toda pesquisa-ação parte-se do princípio do fazer/refletir/fazer. É evidente que o projeto SESA conseguiu resultados positivos, entretanto analisar o processo e o produto conjuntamente possibilita aprimorar o processo didático para que seja ainda mais eficiente.

6.3.2.2 A citação de campo e o interlocutor do pesquisador

Dos artigos analisados, nove alunos fizeram pesquisa de campo, analisando a estrutura do arquivo, ou os próprios documentos, ou entrevistando os funcionários. Temos o entendimento que a análise é de aluno iniciante da graduação e, por isso mesmo, suas interpretações quanto ao discurso relatado no campo são superficiais, mas indicam uma relação de alteridade e uma prática pedagógica que pode ser estimulada pelos professores. Aqui, não fazemos um exame do intertexto, um exame da relação dialógica que aconteceu no campo e das diversas vozes que poderiam ser evocadas e, talvez, silenciadas pelo autor.

Assim, igualmente a Amorim (2004, p. 210), não temos a pretensão de provar e demonstrar os argumentos e as hipóteses já formuladas nos artigos dos alunos, mas observar “a dupla condição que é própria de toda presença do concreto e do singular no interior de uma pesquisa: a condição que dá forma ao debate e que, ao mesmo tempo o mantém aberto e inacabado.” Vale ressaltar que a análise que enfatizamos agora se inspira em Amorim, entretanto não busca seguir os mesmos passos feitos pela autora, até mesmo porque a situação de análise é diferente com objetivos para um refletir pedagógico.

Ao tratar da citação no campo, nos trabalhos, observamos três marcas linguísticas e discursivas e as relações estabelecidas entre o aluno pesquisador e o sujeito da pesquisa, o objeto falante. Identificamos três maneiras que os alunos utilizaram para organizar o discurso relatado:

Ex.: 46 A3

Segundo a funcionária entrevistada, a documentação mais procurada são os documentos avulsos, prioritariamente sobre a Paraíba, Pernambuco e Rio de Janeiro referente ao Período Colonial. Pelo fato da documentação ser pública, esses documentos podem ser gravados em CD e levados pelo usuário, assim como os documentos do Projeto Resgate, desenvolvido pelo Ministério de Cultura.

Ex.: 47 A5

No que diz respeito à avaliação de documentos do arquivo do Tribunal de Justiça, o funcionário discorre:

Todos os documentos que aqui chegam, são avaliados para: designar seu devido setor de origem nas estantes e conferir se faltam documentos. Todos os documentos são guardados, nenhum é eliminado em hipótese alguma, visto que a organização pode necessitar a qualquer momento destes para fins de recuperação da informação. (FUNCIONÁRIO).

Ex.: 48 A8

Durante a entrevista ao funcionário do arquivo, em relação à iluminação, ele nos responde que: "a iluminação está em ótimas condições" apesar de que através da observação direta, podemos perceber que nas salas em que se encontram os arquivos só há apenas uma lâmpada e muito próxima aos documentos guardados como mostram as imagens 15 e 16, onde não convém com as recomendações do Conarq (2000, p. 16) "As radiações luminosas podem causar sérios danos pelas reações físico-químicas que desencadeiam nos materiais. A radiação produz um efeito cumulativo, [...] o dano causado pela radiação se relaciona à intensidade e ao tempo de exposição".

No exemplo 46, os dados revelam que a opção do autor foi fazer a paráfrase do discurso do sujeito do campo, separando as vozes com a expressão "segundo"; no exemplo 47, a escolha foi apresentar em bloco a fala do sujeito da pesquisa; no exemplo 48, há uma mescla entre a voz do locutor, do sujeito do campo separando-se por aspas e a voz contrária de um documento de referência.

Nos três exemplos, a presença do outro que fala está explícita e o pesquisador expõe suas impressões e procura falar da visão do outro que estava no campo, talvez pelo registro feito em seu diário e formula um diálogo entre a voz dialogada no campo e a voz representada no texto e, acreditamos que só observando o contexto de transmissão, conforme aponta Bakhtin, poderemos observar os diálogos estabelecidos no campo e representados nos textos escritos.

Nesse contexto de transmissão, há uma transposição dos enunciados, situados em dois tempos diferentes, que sejam nas citações teóricas como também na citação de campo. “Dois enunciados, separados um do outro no espaço e no tempo e que não sabem nada um do outro, revelam-se em relação dialógica em favor de uma confrontação do sentido, por menos que haja uma convergência qualquer do sentido.” (BAKHTIN, 2010, p. 335).

O interessante é olhar a fusão entre o pesquisador e seu outro, como enfatiza Amorim, a relação da interlocução do dizer algo a alguém. O dialogismo no campo deve buscar levar em consideração três movimentos até que seja transposto: a relação com o outro no campo; o intervalo entre o pesquisador e o outro; e a relação do autor, com os dados coletados ou geridos e em relação aos outros convidados ao texto enquanto referenciais teóricos.

Vale destacar que essa rede de vozes podem ser mais complexas ou não, dependendo dos gêneros discursivos dominantes no campo, outros gêneros evocados e pela própria relação dos interlocutores em situações no tempo e espaço tanto do sujeito pesquisador e do sujeito objeto de pesquisa.

Não tivemos, nessa análise, a intenção de desvelar as várias vozes que cada texto apresenta, caso tentássemos fazer isso teríamos uma nova pesquisa. A proposta caminhou-se para observar as orientações pedagógicas exercidas no processo e, através de seu produto final: o artigo, estudar como se materializaram as redes de vozes, o conteúdo temático no projeto enunciativo de cada texto. Refratamos características gerais e recorrentes como respostas às práticas didáticas desenvolvidas no período da pesquisa-ação.

No processo pedagógico, sempre enfatizamos sobre as vozes ouvidas e silenciadas, sobre as reflexões e refrações tanto na teoria como no campo de pesquisa. Os dados comprovam que o objetivo primeiro foi efetivado, que seja o de se fazer escrever, do entendimento das vozes que circulam implicitamente nos textos e os silêncios gerados. Em seguida, acreditamos que a voz do autor em relação a outras vozes no nível do enunciado foi atingida. A relação forma-conteúdo entre o pesquisador e o objeto, a relação entre o pesquisador que gerencia as vozes é fundamental para o ensino de gêneros acadêmicos, por

isso pode ser estudado e sistematizado em uma proposta didática. Não estamos falando de engessamento para o ensino dos gêneros acadêmicos, porém de estratégias didáticas que ressaltam um olhar para o projeto enunciativo a partir das relações dialógicas implícitas nos textos, como explanaremos no próximo capítulo.

6.4 EM FRONTEIRAS: LIMITES E PERSPECTIVAS PARA O PORVIR DO PROJETO SESA

Nesta seção, resumimos as discussões realizadas neste capítulo. Quanto ao primeiro procedimento de análise sobre as impressões que o corpo discente da UEPB apresenta sobre os gêneros acadêmicos, podemos afirmar que:

1. O sentido dado ao gênero está relacionado ao contexto de circulação dele, portanto o aluno entende projeto de pesquisa na universidade diferentemente do ensino médio. O conhecer o gênero remeteu à concepção que se versava de gêneros da própria esfera, uma distinção que dimensiona as esferas de uso em seu processo dialógico;
2. Mesmo em esferas idênticas quanto à área do conhecimento e ao tempo de curso, há gêneros que são conhecidos em uma universidade e desconhecido em outra; há gêneros que são comuns e circulam em uma comunidade, outros que são singulares a cada uma, do mesmo jeito acreditamos que a arquitetônica e o estilo de escrita também está na cultura de um determinado gênero que pode ser facilmente visível em uma universidade e em outra não;
3. A compreensão de que um gênero não se caracteriza somente na forma linguística, mas na forma enunciativa que depende mais do contexto comunicativo e da cultura do que da própria palavra, conforme vimos nas reflexões de Bakhtin e do Círculo;

4. As práticas de letramento que as comunidades acadêmicas estão escolhendo e, conseqüentemente, formando uma cultura acadêmica são influentes para a formação de um ato ético;
5. A voz discente aponta a proeminência de estudar os gêneros acadêmicos, a ideia de que o ato responsável é a consciência e o reconhecimento dessa obrigação singular que qualquer acadêmico terá de enfrentar, sem álibi na existência;
6. A proposta vivenciada no projeto SESA obteve progresso, no entanto se há alunos que sinalizam essa dificuldade em fazer seu trabalho final de monografia, há o indício de que é preciso rever algumas práticas pedagógicas do SESA e a sua própria estrutura cronotópica, como também os fatores institucionais que interferem direta ou indiretamente no processo de aprendizagem. Fica enunciada a necessidade de reconhecer as limitações do projeto em sua essência e a busca de alternativas, efetivando, assim, a relevância de se fazer uma proposta como resposta à análise dos dados.

Quanto ao ensino de gêneros acadêmicos em Oficina de Texto, fazemos algumas considerações:

1. Nas diversas disciplinas do 1.º ano universitário, os gêneros mais produzidos são a resenha e o seminário, os menos utilizados são os diários de leitura, os que os alunos sentiram mais dificuldades são o artigo acadêmico e o projeto de pesquisa;
2. Há uma consciência coletiva da necessidade de se inserir o gênero acadêmico no processo a fim de atingir o objetivo final, que seja a conclusão e a aprovação do trabalho final do curso;
3. A reescritura de textos sinaliza uma ruptura em uma tendência do erro enquanto punição, transformando-o em ponto de partida. A reescritura está presente em algumas disciplinas, geralmente ligadas às áreas de produção de texto, quando deveria fazer parte de várias disciplinas;
4. A ação docente precisa se distinguir das demais pela presença significativa da vontade que orienta a sua ação de participar nesse processo e de representar nos mundos discursivos. Uma ação capaz de estabelecer uma

relação que não se constitui por um ato impositivo, por um decreto, mas que requer abertura e tem como única via a confiança.

A respeito dos limites do projeto SESA, as análises indicam que:

1. A relação temporal ainda é um limite para o projeto SESA para tentar no confronto conciliar as divergências dos interlocutores da sala de aula ao tempo disponível para estudar e fazer as atividades e ao tempo curricular. Também estão no jogo o tempo dos docentes e a sobrecarga para corrigir as atividades, debatê-las individualmente, dando um *feedback* ao aluno;
2. Os alunos do turno da noite apresentam características e necessidades diferentes, portanto as práticas pedagógicas e de letramento precisam ser diferenciadas para atender às necessidades desses alunos e para que o trabalho pedagógico possa ser evoluído;
3. Enquanto não for alterado, o tempo curricular da disciplina Oficina de Texto II prejudica a qualidade pedagógica de algumas atividades, pois estas são grupais pelo número de alunos em sala e pela escassez de tempo para apresentação, discussão em trabalhos mais individualizados;
4. O projeto vivenciado por cada aluno em um semestre não é suficiente para o domínio dos gêneros acadêmicos mais utilizados na universidade.

Pelas discussões realizadas, as perspectivas do projeto trilhadas neste capítulo são:

1. Nos termos bakhtinianos, a relação amorosa com a palavra do outro é fundamental para o processo pedagógico. Um espaço em que o diálogo entre o Eu e Tu seja realizado e nos constitua, um lugar em que o outro deve ser ouvido, respeitado e reconhecido;
2. A experiência já aponta mudanças para 2014, com a revisão do Projeto Político-Pedagógico do Curso de Arquivologia, o tempo curricular da disciplina Oficina de Texto II passará a ter uma carga horária dobrada da que vigorou durante a experiência até o momento.
3. As reflexões e refrações do mundo social e cultural letrado precisam ser dialogadas interiormente para que possam ser expressas por meio da escrita. Assim, escrever envolve o ato de sentir e pensar

simultaneamente, ao produzir um gênero criativo, como o artigo, a construção identitária se faz presente;

4. As práticas pedagógicas que possibilitam uma nova reflexão do texto como inacabado apontam, no sentido bakhtiniano, que os sentidos sempre vão mudar renovando-se no processo posterior do diálogo, não existindo fronteiras para um contexto dialógico;

5. Os conceitos de intergenericidade e de fase parasitária propostos por Sobral (2009a) são significativos para compreender o ensino de gêneros acadêmicos, especialmente aos procedimentos de apropriação ativa e criativa dos gêneros alheios e a refutação por outros gêneros. Portanto, a revisão da proposta deve levar em consideração esse aspecto com ênfase à escrita para fins acadêmicos.

6. A relação dialógica entre o pesquisador e o objeto, pesquisador e coro de vozes é fundamental para o ensino de gêneros acadêmicos, por isso pode ser estudado e sistematizado em uma proposta didática.

7. A presença explícita da palavra de outrem nos enunciados se estabelece pelo discurso reportado, uma enunciação na enunciação ou sobre outra enunciação que não se esgota na citação, porém deve ser considerado pela apreensão valorativa da palavra de outrem. Em uma perspectiva bakhtiniana de ensino, esse é o princípio que necessita perpassar todo o processo didático.

Concluindo este capítulo, gostaríamos de fazer uma comparação do ensino de gêneros acadêmicos à célebre Estação Ferroviária de São Bento, no Porto-PT pelos seus painéis de azulejos, de temática histórica.⁶⁸ Ela tem esse nome porque foi edificada no mesmo local onde existiu o *Convento de São Bento de Avé-Maria* que datava do século XVI; embora tenha iniciado seus serviços no dia 7 de novembro de 1896, só em 5 de outubro de 1916 é que se deu a inauguração oficial.

As paredes são cobertas por painéis com cerca de 551 metros quadrados, mais de 20.000 azulejos que levaram 11 anos para o artista Jorge

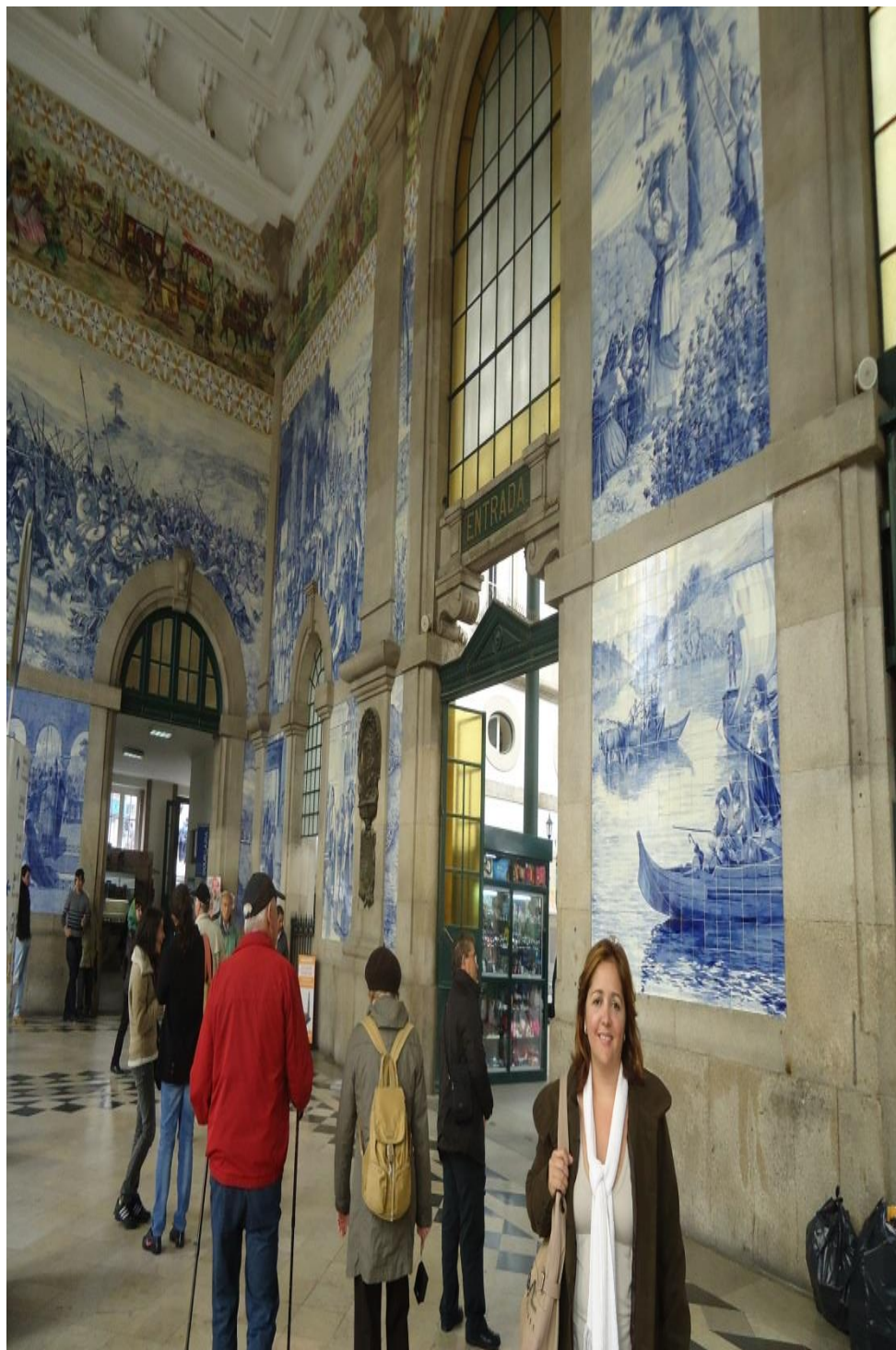
⁶⁸ A estação de caminhos-de-ferro de São Bento, no Porto, foi referenciada pela edição da internet da revista norte-americana *Travel+Leisure*, como uma das "16 estações mais bonitas do mundo". Leia mais em: <<http://expresso.sapo.pt/estacao-de-sao-bento-entre-as-16-mais-belas-do-mundo=f669422#ixzz2cchk67hl>>. Acesso em: 21/08/2013.

Colaço completar. Cada painel equivale a um texto que representa cenas do passado da região Norte de Portugal, entre eles: Torneio de Arcos de Valdevez, a entrada de D. João I e de D. Filipa de Lencastre no Porto, em 1387, a Conquista de Ceuta, em 1415; no átrio, um friso colorido dedicado à história dos transportes em Portugal.

Analisando apenas um painel será possível ver a importância de cada azulejo para a construção da cena que o artista quis retratar; do mesmo modo, apenas um painel não dará a ideia do que seja a construção de todos os painéis. A beleza da Estação de São Bento está no conjunto da obra, em um sentido bakhtiniano, na dimensão dos vários azulejos que compõem os fios ideológicos e servem de trama às relações sociais estabelecidas no passado e continuam presentes nas leituras contemporâneas. Por causa da construção do metrô do Porto, o risco dos azulejos se soltarem foi agravado, por isso, entre 2010 a 2011, os painéis passaram por um trabalho de conservação: limpeza dos azulejos e da argamassa que unem as partes em um todo, retirados alguns para tratamento específico, outros tratados em oficinas. Cerca de aproximadamente dez mil azulejos foram renovados e agrupados novamente, com uma nova argamassa.

Uma obra viva em que o seu discurso se encontra com o discurso de outrem. A pluridiscursividade e a dissonância de seus painéis formam o todo harmonioso que reside à particularidade específica de cada painel pela textura, cor, espaço e tempo em que foi firmado. Assim acreditamos que deve ser o ensino de gêneros acadêmicos, plural e dialógico em suas fronteiras. Também nos leva a entender que a restauração foi necessária para a renovação e para a construção dos vários fios que compõem o texto “Estação São Bento”. A vida do gênero que recorda o passado é representante da memória e se renova em cada etapa, em cada época, em cada leitura. A beleza do ensino é como a beleza dos painéis que é referenciada pela completude do texto e pelo inacabamento que lhe é próprio.

Figura 24 – A Estação São Bento e a multidão de fios ideológicos de seus painéis.



Fonte: Arquivos da autora (2012)

7 PROPOSTA DIALÓGICA DE ENSINO DE GÊNEROS ACADÊMICOS: OS PRINCÍPIOS DIDÁTICOS

Digo não à homogeneização, por compreender que são muitas as concepções possíveis de proposta pedagógica, e que diversas são as formas desejáveis de atuação. Pluralidade, muito caminhos, este é o mote contrário ao que defende uma alternativa que se considera única, que imagina trazer a “boa” resposta [...] Contra as seduições das saídas miraculosas que – como um passe de mágica ou um envolvente feitiço – superariam todas as dificuldades concretas existentes, entendo que uma proposta pedagógica é um caminho, não é um lugar, e, portanto, tem uma direção, um sentido, um para quê, tem objetivos. Por outro lado, toda proposta contém uma aposta, quer dizer, é parte de um projeto de sociedade, de infância, de educação. Assim, toda proposta pedagógica tem uma história passada que precisa ser contada e levada em conta e é construída no presente, no caminho, no caminhar.

(KRAMER, 2007, p. 187)

O texto da epígrafe resume a nossa intenção para este capítulo: apresentar uma proposta pedagógica como um caminho entre a pluralidade de tantos outros, uma direção de se ensinar os gêneros acadêmicos na perspectiva dialógica de Bakhtin e o Círculo.

A aposta como um projeto de sociedade foi detalhada nos capítulos 3 e 4 apontando os aspectos teóricos de linguagem e o ensino para a construção social de homem. Nossa proposta foi contada e analisada nos capítulos 5 e 6, refletida a partir da heterogeneidade de propostas apresentadas no capítulo 2, como um relato reflexivo do processo e de seu produto. Aqui, retomamos todo esse percurso sócio-histórico para a construção de um presente e de um futuro.

Assim, apresentamos os princípios didáticos como resultado dessa trilha teórica e metodológica que fizemos. Apontamos e mantemos as escolhas acertadas no Projeto SESA, eliminamos os aspectos que detectamos como limitações da proposta e criamos uma perspectiva futura para a proposta de ensino.

Organizamos o capítulo em duas partes: 1. Orientação metodológica: os caminhos dialógicos e 2. Em fronteiras: orientações didáticas para o porvir do Projeto SESA.

7.1 ORIENTAÇÃO METODOLÓGICA: OS CAMINHOS DIDÁTICOS

Ao se consolidar uma proposta corre-se o risco de torná-la estática ou vê-la desviada dos princípios sobre os quais se apoia, por isso traçamos uma orientação metodológica e ressaltamos alguns aspectos que materializam os atos docente e discente. Apresentaremos as sequências dialógicas que indicam passos a serem trilhados, não como um manual, mas como possibilidade de aplicação durante um semestre ou em um ano letivo de acordo com as necessidades dos interlocutores.

A indicação de tempo para cada atividade não será definida, pois depende de cada contexto pedagógico e dos interlocutores (professor e aluno), do processo relacional desde o 1.º movimento até a conclusão do movimento que marca um acabamento do ciclo, como esquematizado a seguir:

Quadro 12 – Sequências dialógicas de ensino de gêneros acadêmicos

ORIENTAÇÃO METODOLÓGICA		
Sequências dialógicas de ensino de gêneros acadêmicos	Princípios axiológicos-éticos	
	Princípios sociopedagógicos	Princípios emotivo-éticos
1.º movimento – Apresentação da situação enunciativa Desafio e/ou dúvida e finalidade da escrita	Problematização	Confiança
2.º movimento – Reconhecimento do gênero Leitura e análise do gênero	Diálogo e Interação	Reflexão e Refração Responsabilidade e Responsividade
3.º movimento – Planejamento do projeto enunciativo Diálogos sobre formas arquitetônicas do gênero		
4.º movimento – Escrita inicial do gênero - Exposição dialogada sobre artefato e conteúdo de um texto - Produção inicial de texto		
5.º movimento – Feedback Reescritura do gênero		
6.º movimento – Socialização do gênero Apresentação e divulgação do projeto enunciativo	Finalidade	Reconhecimento e respeito

Fonte: A autora

Levando-se em consideração as diretrizes pedagógico-axiológicas que estão interligadas do currículo à prática efetiva em sala de aula, criamos as sequências dialógicas as quais denominamos de um encadeamento fronteiriço de atividades acadêmicas para a produção de um gênero. Cada etapa é organizada em movimento que procura responder aos princípios sociopedagógicos e aos princípios emotivo-éticos.

Os movimentos precisam atender à arquitetura (eu-para-mim, eu-para-o-outro, outro-para-mim), e os atos do professor e dos alunos em relação com o seu outro não podem ser indiferentes à compreensão responsiva desses movimentos, por isso os princípios “diálogo e interação” e “responsabilidade e responsividade” definem o tempo e o espaço dos atos. Enquanto o primeiro

movimento precisa ter a capacidade de problematizar e desenvolver um sentimento de confiança para a realização da atividade, o último movimento está na fronteira com os demais, em especial com o 1.º movimento, pois o encorajar e estimular, em nosso entendimento, só se destacam quando há finalidade para a atividade proposta e o reconhecimento e o respeito pelo ato desenvolvido.

Explanamos uma possibilidade, dentre muitas, que o professor pode organizar para desenvolver cada movimento:

1.º Movimento – Apresentação da situação enunciativa: A etapa inicial visa expor aos alunos o projeto enunciativo que será desenvolvido até o último movimento. É uma fase inicial difícil porque o professor precisa apresentar a proposta a ser desenvolvida e o aluno carece de se sentir desafiado a desenvolver o ato. O discente deve, nessa etapa, ser capaz de responder a duas dimensões: parâmetros contextuais enunciativos e o conteúdo temático específico da área do curso, preenchendo o quadro a seguir:

Quadro 13 – Apresentação da situação enunciativa

Parâmetros contextuais enunciativos		Conteúdo temático (de acordo com o gênero proposto)
Esfera		Artigo de revisão, ou relato de experiência, ou monografia
Instituição		Qual a temática que quero desenvolver no texto? Qual é o problema que quero investigar?
Cronotopia		
Espaço/tempo da ação		
Autor		
Interlocutor		Resenha e Resumo
A posição social do autor		
A posição social do interlocutor		De que trata o texto?
O objetivo do texto		
O objetivo didático		
Suporte material		

Fonte: A autora

2.º movimento – Reconhecimento do gênero: Nessa fase, há duas ações simultâneas – conhecer e analisar o gênero que será proposto. O conhecer está relacionado à apresentação do gênero que, mediante o discurso, mobiliza formas textuais, e o analisar que examina o projeto enunciativo como um espaço de escolhas linguísticas e estilísticas, ou seja, observando o seu plano arquitetônico. O professor pode variar com atividades de exposição didática e o reconhecimento das formas relativamente estáveis dos enunciados.

3.º movimento – Planejamento do projeto enunciativo: Após reconhecer o gênero acadêmico em foco, evitando-se o modelo engessado, mas observando a tradição do próprio gênero, o discente deverá planejar o seu texto. Para isso, desenvolvemos estratégias didáticas para desvelar o conteúdo do gênero. Organizamos três conjuntos de estratégias correspondentes à natureza arquitetônica e de sentidos do próprio gênero.

Criamos o esquema em formato de Estrela para planejar e elaborar o gênero. A estrela com seis pontas é conhecida como a Estrela de Davi, um símbolo em forma de estrela formado por dois triângulos sobrepostos, iguais, tendo um a ponta para cima e outro para baixo, utilizado pelo judaísmo e por seus adeptos, além de outras doutrinas. Para a Filosofia, a estrela é um símbolo da igualdade para todos pela precisão de suas pontas formando uma relação circular ao tentar uni-las. Bakhtin era ortodoxo russo, e em seus escritos nada consta sobre sua visão quanto ao judaísmo, entretanto nossa inspiração quanto à estrela se confirmou ao refletir sobre “a ética da religião, uma questão sempre presente para Bakhtin, inclusive ao tratar da questão da empatia e do amor como parte de suas concepções estéticas” (SOBRAL, 2008, p. 222), sempre voltadas à alteridade, à heterogeneidade e às zonas fronteiriças. Assim, optamos com esse formato como uma simbologia de que educar é um ato do espírito, da empatia e do amor, que deve ser consciente e responsável de sua função social para a formação do homem que compartilha do mesmo direito de aprender.

O formato Estrela de Davi pode também ser transposto para o ensino como Estratégias Didáticas para desvelar os implícitos dos textos. A afinidade de dois triângulos, colocados simetricamente com relação ao ponto central para

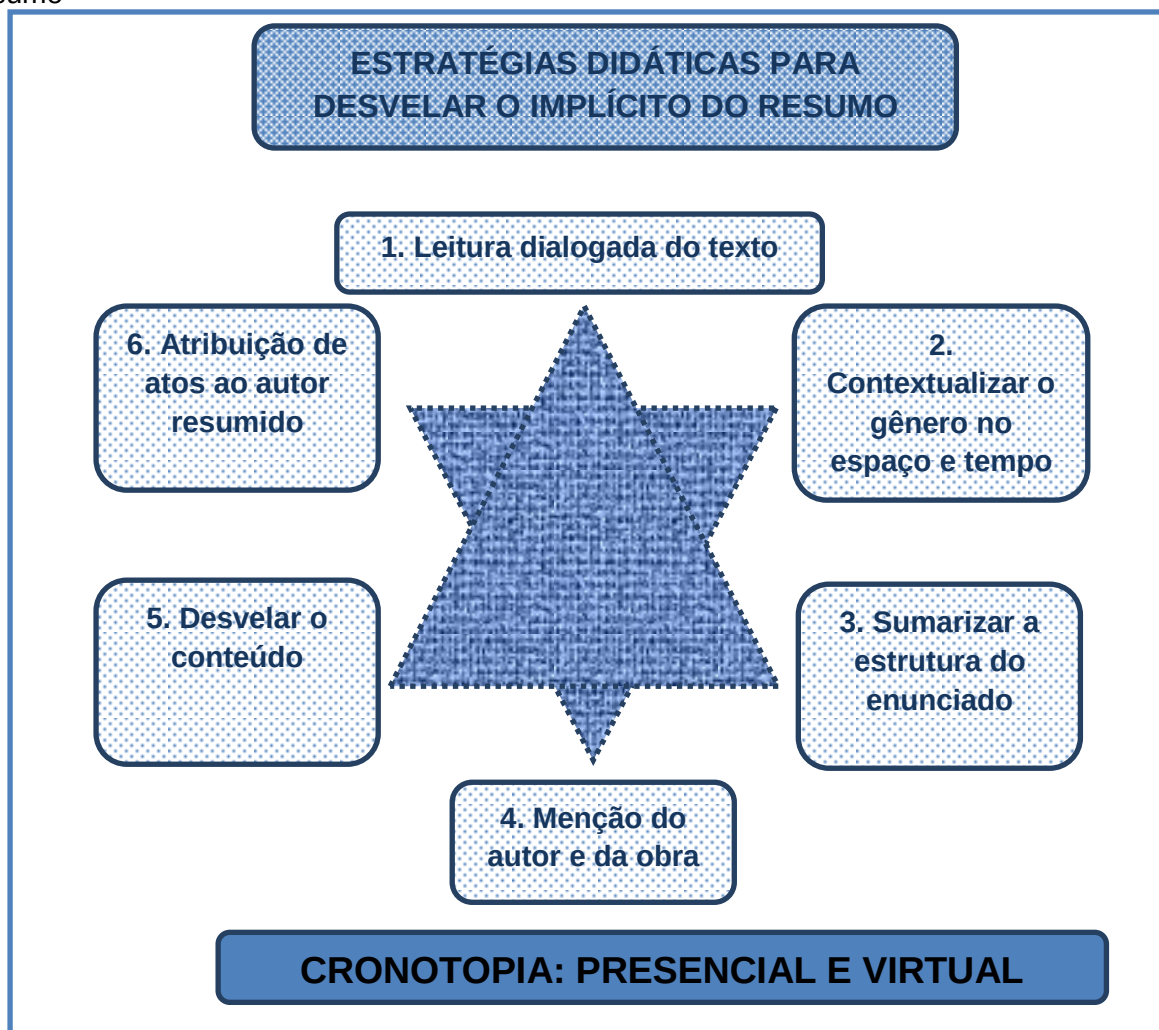
formar uma estrela, aqui representa a relação de alteridade que perpassa toda a ação pedagógica, a relação do eu com o tu, do professor com o aluno. Em volta da Estrela de Davi, as caixas de texto formam um círculo que simbolizam, aqui, a ato responsável em relação ao seu conteúdo e o seu ser, recupera em pontas as cinco diretrizes pedagógico-axiológicas e o aluno na ponta superior, ou seja, toda ação voltada para a aprendizagem do discente.

O esquema é organizado em caixas as quais os alunos precisam preencher seguindo a numeração para que depois possa efetivamente elaborar o texto. As caixas de texto não podem ficar vazias ou apresentar vagas formulações. Para cada gênero, as competências são diferenciadas, e os alunos precisam apresentar dois atos: o primeiro se refere ao planejar e preencher na estrela o plano inicial do projeto enunciativo; o segundo é produzir o texto tomando como base o preenchimento das caixas de texto.

Mediante análise da prática, percebemos que a atividade deve conjugar dois cronotopos: um que se realiza presencialmente na sala de aula e outro que se realiza no virtual. Utilizamos a ideia de Bakhtin do cronotopo como espaço-tempo para desenvolver atividades de apoio à escrita dos alunos, de interação com os colegas e com o professor, em arranjo real e virtual. Se o aluno não conseguir desenvolver uma das competências axiológicas esperada, não precisará esperar o espaço limitado do currículo para levantar questões e buscar explicações a respeito de suas inquietações.

Para isso, a proposta de trabalhar par a par e de *feedback* imediato rompe com a ideia de tempo curricular. Sozinho o professor, certamente, não conseguirá atender à demanda, trabalhando com uma carga horária de no mínimo 12 horas como acontece na maioria das universidades. Uma solução viável é o trabalho de tutoria como apoio à ação pedagógica e à própria relação com os colegas. A seguir, apresentamos três esquemas Estrela de Davi para o ensino de três gêneros acadêmicos:

Quadro 14 – ESTRELA DE DAVI: Estratégias didáticas para desvelar o implícito do resumo



Fonte: A autora

As estratégias didáticas devem sempre ressaltar a heterogeneidade. Como consequência, a produção textual carece atentar e privilegiar a capacidade de ver a complexidade de um tema do que privilegiar uma tomada de posição, sem levar em consideração a rede de vozes que precisam ser desveladas, principalmente se isso implica não levar em conta a heterogeneidade dos discursos e de suas contrapartes em termos de poder, nas práticas sociais.

As relações com o dizer do outro, as formas de reportar o discurso, as escolhas linguísticas, estilísticas e composicionais devem ressoar em um

esquema Estrela de Davi a pluralidade de vozes, independente do gênero proposto, como veremos no próximo esquema:

Quadro 15 – ESTRELA DE DAVI: Estratégias didáticas para desvelar o implícito da resenha

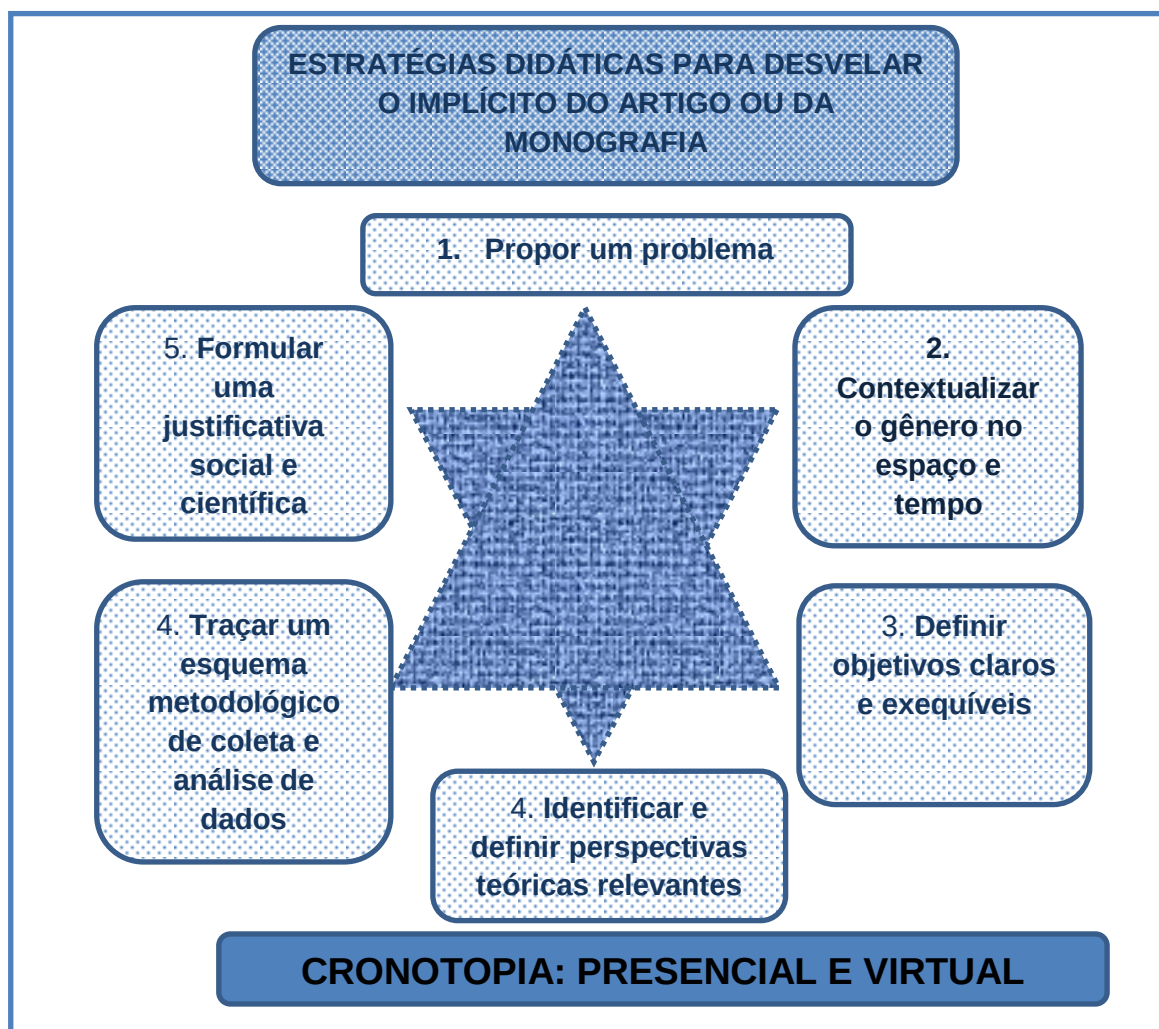


Fonte: A autora

Nesse segundo esquema, a posição axiológica (valorar) deve se sobressair às outras caixas de texto. De um modo geral, independentemente da extensão, uma resenha contém três partes básicas: apresentar, descrever e avaliar, podendo fazer recomendação da obra. Geralmente, aparecerá mais descrição (dados da obra, credenciais do autor resenhado e digesto) ou avaliação dependendo do propósito comunicativo do gênero em determinada esfera e suporte. As competências para indicar a voz do autor é uma etapa importante para o processo parasitário de ensino de gêneros acadêmicos. No terceiro esquema, as competências adquiridas nessas duas fases são

importantes para a compreensão dos gêneros acadêmicos que ainda serão aprendidos, como mostra o terceiro esquema a seguir:

Quadro 16 – ESTRELA DE DAVI: Estratégias didáticas para desvelar o implícito do artigo ou monografia



Fonte: A autora

O planejamento do gênero acadêmico artigo ou monografia requer atitude responsável e responsiva diante do objeto de estudo escolhido. Quanto à definição do problema, algumas ações precisam ser tomadas para preencher a caixa de texto. Primeiro, é necessário o aluno certificar-se de que não quer ou não sabe pesquisar, depois tornar o problema significativo, decidir sobre os dados, recolhê-los e examiná-los em função do problema proposto.

Algumas perguntas a serem respondidas: 1. Qual o panorama? O que vai ser pesquisado e com base em quê? Por que e para quê? Como e onde? Quando?

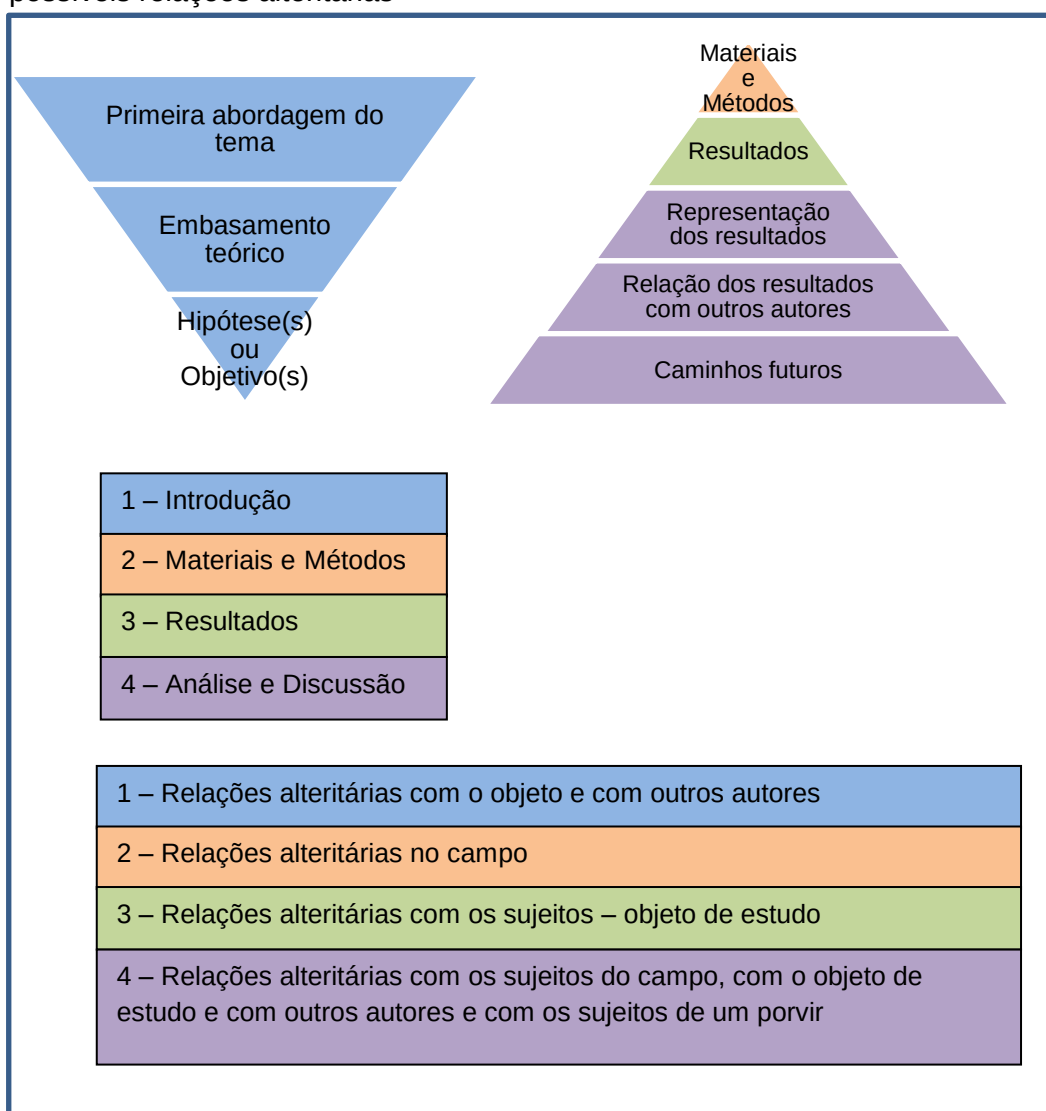
Cada caixa de texto corresponde a sequências que exercem função específica na construção do enunciado.

- Contextualização ou delimitação – expositivas
- A pergunta de pesquisa e a perspectiva teórica – expositivo-argumentativas
- A justificativa e os objetivos – expositivo-argumentativas e narrativas
- Descrição do *corpus* e da metodologia – descritivas

Após o plano do texto, a estrutura enunciativa é relativamente estável quanto à extensão, embora apresente uma característica geral para artigo, monografia, dissertação de mestrado, tese de doutorado, como se houvesse um desmembramento da Estrela de Davi.

Tomamos emprestado de Souto (2007) uma forma arquitetônica para a escrita do artigo, pois aplicamos durante nossa experiência no Projeto SESA e sentimos que o resultado foi satisfatório quanto à compreensão da organização do texto. Entretanto, para nossa proposta acrescentamos uma versão dialógica em que se busca desvelar as vozes e enaltecer a relação de alteridade no texto.

Figura 25 – As quatro partes principais de um artigo, com as suas subdivisões, e as possíveis relações alteritárias



Fonte: A autora

As partes da representação de uma forma arquitetônica relativamente estável de um artigo também seguem, de uma maneira geral, a estrutura do enunciado de outros gêneros acadêmicos como a monografia, dissertação de mestrado e tese de doutorado, evidentemente, com finalidades diferentes que modificam todo o projeto enunciativo. Por exemplo, o embasamento teórico que aparece previamente na introdução pode receber uma ressalva em uma seção do artigo e assumir uma ou mais seções em uma dissertação de mestrado ou tese de doutorado.

Assim, de uma forma relativamente estável, os gêneros acadêmicos apresentam seções interligadas que se articulam em suas fronteiras. Na introdução, os fatos conhecidos, resumo de estudos prévios, generalizações

sobre conhecimentos compartilhados e a indicação da relevância do assunto para a área e a identificação de um problema a ser estudado. A segunda parte, “material e método”, também conhecida como metodologia, descreve os materiais e procedimentos de coleta de dados e análise. A terceira descreve os resultados a partir dos dados obtidos e pode apresentar exemplos retirados do próprio trabalho. A quarta parte interpreta os resultados em relação ao que se avançou no conhecimento do problema e pode apontar estudos futuros.

Essa arquitetura é basicamente comum em várias propostas de ensino de gêneros acadêmicos, o que diferencia nossa proposta é a ênfase na alteridade que perpassa todo o ato dialógico antes, durante e depois da pesquisa, na relação do campo para a escrita, nas construções do discurso reportado em um contexto de transmissão que geram relações dialógicas únicas e irrepetíveis estabelecidas pelos interlocutores. Como já afirmamos no terceiro capítulo desta tese, é uma busca constante da reflexão da fronteira entre o discurso citado e do citante, entre a voz ouvida e a voz silenciada, entre a polifonia e a monofonia.

A questão está na definição do ponto de articulação do discurso de outrem, na formulação da problemática e do objeto, presentes nos diversos gêneros, considerando essa dinâmica do discurso de outrem e seu contexto narrativo. Para isso, o ato do pesquisador e do sujeito que assina um texto evoca a expressão bakhtiniana: a palavra se dirige à resposta efetiva do outro como um dos elementos, entre outros, de construção de sentido; a representação e a antecipação da resposta suposta do outro devem integrar a própria estrutura do enunciado, sem o que ele não pode se formular e permanece ininteligível.

Algumas dessas competências já foram requeridas em outros gêneros, como apontado no capítulo 6 sobre o conceito de fase parasitária (SOBRAL, 2009) que oportuniza o entendimento sobre a ação do aluno em antecipar dificuldades que enfrentará para a sua consolidação de um novo gênero, mantendo uma relação de tensão interior, de modo implícito ou explícito, e não refuta diretamente os gêneros a que se opõe.

Quadro 17 – Sequências de fases parasitárias de gêneros acadêmicos

Sequências de fases parasitárias de gêneros acadêmicos		
Gênero	Competências Axiológicas adquiridas em cada sequência de ensino e aprendizagem de gêneros acadêmicos	Diário de Leitura e Fichamento Contextualizar o gênero no espaço e tempo
Resumo	• Sumarizar a estrutura do enunciado • Mencionar o autor e a obra • Desvelar o conteúdo • Atribuir atos ao autor resumido	
Resenha	• Descrever a obra (fazer digesto) • Criticar a obra	
Artigo de Revisão da Literatura	• Propor um problema • Definir objetivos claros e exequíveis • Identificar e definir perspectivas teóricas • Formular uma justificativa social e científica relevante	
Relato de Pesquisa	• Traçar um esquema metodológico de coleta e análise	
Monografia	• Apresentar projeto enunciativo no final do curso	•

Fonte: A autora (2013)

Como mostra o quadro, as competências axiológicas exigidas para o resumo, são solicitadas na resenha, no artigo, no relato e na monografia. A cada novo gênero, o aluno se apropria de competências específicas das formas composicionais e textuais para a formação de um novo gênero, validando as relações interlocutivas e o processo de produção e recepção de cada gênero. Assim, o conhecimento apreendido em um gênero facilitará o processo e a aprendizagem de outro gênero acadêmico.

A aprendizagem de um gênero menos complexo pode colaborar para a compreensão de outro, por isso é possível pensar em gêneros intercalados, em um processo de hibridização que facilita a compreensão de gêneros acadêmicos mais complexos. Assim, as fases parasitárias elaboradas por Sobral (2009a) e transpostas por nós são essenciais para o processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, o maior conhecimento de formas discursivas na academia dará uma maior liberdade de uso dos gêneros.

4.º Movimento – Escrita inicial do gênero: Nessa fase, o professor pode auxiliar na discussão do esquema Estrela de Davi para que o aluno comece o processo de escrita. Não deve ter preocupação com a forma pela forma, mas encorajá-lo a fazer escolhas que poderão ser repensadas no movimento seguinte. Paralelamente, a forma pode ser trabalhada mediante as necessidades de construção do discurso e do gênero. Segundo Bakhtin (2004), toda forma gramatical é ao mesmo tempo um meio de representação da realidade. Desse modo, cada uma dessas formas precisa também ser considerada a partir do ponto de vista do seu potencial representacional e expressivo, isto é, a estilística delas precisa ser elucidada e avaliada.

5.º Movimento – *Feedback*: Essa etapa é uma das mais importantes, porque é nela que a relação de confiança e respeito precisa ser mais ecoada e mais ouvida. Falar de suas limitações e apresentar suas proposições são atos que representam dificuldades para os alunos, pelo medo da aceitação ou rejeição pelo interlocutor.

Nessa fase, o professor pode aproveitar o *feedback* para desenvolver exercícios de se aprimorar a norma padrão para os textos universitários. Entre outras propriedades, há algumas que são identificadoras da modalidade escrita formal da língua e podem ser exploradas simultaneamente com a produção dos textos, melhor dizendo, serem trabalhadas, revistas em função dos textos. Tais como: ausência de marcas de oralidade e de registro informal; precisão vocabular; coesão e coerência textuais; obediência às regras gramaticais de concordância nominal e verbal, regência nominal e verbal, pontuação, flexão de nomes e verbos, colocação de pronomes oblíquos (átonos e tônicos), grafia das palavras (inclusive acentuação gráfica e emprego de letras maiúsculas e minúsculas), uso de crase, ortografia.

Vale ressaltar que, para Bakhtin, o ensino de sintaxe sem prover elucidação estilística e sem atentar para enriquecer a própria fala dos estudantes carece de significância criativa e não os ajuda a aumentar a criatividade das suas próprias produções de fala, meramente instruindo-os a identificar as partes da linguagem já prontas produzidas por outrem.

6.º Movimento – Socialização do Gênero: Essa fase produz um certo acabamento às sequências e à produção do texto. O texto sai do momento de

produção e passa para circulação e recepção em uma escala social de maior abrangência. Os princípios *finalidade*, *reconhecimento* e *respeito* vão alentar os alunos para o crescente processo de aprendizagem. O projeto pedagógico deve elucidar o projeto enunciativo elaborado pelo aluno de alguma maneira, seja por um evento, uma apresentação, um *e-book*, um livro, disposto em e-portfólio ou mesmo em um *blog*. A ação pedagógica pode ser refletida pelos interlocutores que devem se sentir parte do processo e apresentar sua produção não apenas para receber a nota ou para cumprimento da atividade escolar, mas também como uma responsabilidade para consigo mesmo e para um futuro que faz parte do universo de sonhos de qualquer estudante.

7.2 EM FRONTEIRAS: ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS PARA O PORVIR DO PROJETO SESA

Neste capítulo, desenvolvemos as orientações didáticas para o porvir do Projeto SESA. O estudo investigativo desenvolvido, nesta tese, confirmou as hipóteses levantadas, na introdução deste trabalho, quanto à adaptação do aluno a uma nova comunidade acadêmica e que a proposta inicialmente desenvolvida de ensino de gêneros acadêmicos incentivou os alunos a buscarem referências e a aumentarem o interesse pela leitura.

Também confirmamos que o conhecimento desses gêneros no início da graduação é essencial para a produção acadêmica nas diversas disciplinas, pois todos terão que escrever textos acadêmicos durante os vários semestres e farão a monografia no final do curso.

As competências axiológicas desenvolvidas a partir da vivência do projeto SESA apontam uma sistematização, não engessada, sobretudo dialógica para se ensinar os gêneros acadêmicos. Essas competências não se resumem ao ato de ler e escrever, mas à capacidade de interagir em uma cultura localizada, a partir de formas relativamente estáveis.

Tomando como princípio norteador o discurso de outrem na fronteira da interação verbal e o próprio ato responsável na universidade e na vida à luz

dos preceitos de Bakhtin e do Círculo quanto às Ciências Humanas, as nossas ações enquanto professor/pesquisador nos possibilitaram organizar uma proposta diferenciada do padrão comum de ensino de gêneros acadêmicos.

O esquema Estrela de Davi foi aplicado como “proposta piloto” em nossa investigação, antes mesmo de ter essa denominação e essa consistência sistemática. Para o porvir do projeto SESA, será aplicado o esquema em cronotopo virtual e presencial.

A organização didática das sequências dialógicas com seus movimentos precisa atender à arquitetônica (eu-para-mim, eu-para-o-outro, outro-para-mim), e os atos do professor e dos alunos em relação com o seu outro não podem ser indiferentes à compreensão responsiva desses movimentos. Do 1.º ao último movimento, a responsabilidade e satisfação devem fazer parte de um único projeto, que não é apenas do professor nem tampouco só responsabilidade do aluno. Vivência que realizamos no Projeto SESA, como uma finalidade dupla, a publicação de dois livros (ver anexo 2) que envolve a cooperação acadêmica internacional, nacional, dentro da UEPB e da própria sala de aula.

Quanto à prática pedagógica, a citação que segue já finaliza todo o percurso feito até aqui, que seja a reflexão sobre o potencial criativo do aluno e sobre a responsabilidade do professor no processo de ensinar os gêneros acadêmicos. Do mesmo modo, a foto, no lançamento do livro escrito pelos alunos, e o depoimento de uma das autoras a respeito desse evento, disponibilizados nas redes sociais, ratificam que os princípios axiológico-éticos oportunizam a construção de uma concepção ético-social de ser humano que se abreviam pelo reconhecimento e o respeito pelo outro.

A linguagem tem um efeito poderoso no processo mental da pessoa que a gera. O pensamento criativo, original, exploratório que está em contato com a riqueza e complexidade da vida não pode desenvolver-se em um substrato que consiste das formas despersonalizadas, clichês, abstratas, livrescas da linguagem. O destino futuro do potencial criativo do estudante, para uma forma ampla, depende da linguagem que ele traz consigo fora da escola secundária. E esta é a responsabilidade do instrutor.

Alcançar o objetivo de ajudar o estudante a assimilar a linguagem vívida, criativa das pessoas, naturalmente, requer um amplo número

e variedade de formas e métodos instrucionais. (...) A entoação individual do escritor começará a ser mostrada. E o instrutor precisa apenas prover orientação flexível e cuidadosa para facilitar este processo do nascimento da linguagem individual do estudante. (BAKHTIN, 2004, p. 33).⁶⁹

Aii... tô muito feliz! Hoje foi o dia do lançamento do tão querido livro *Seminário de Saberes Arquivísticos*. E fazer parte desse projeto, desse sonho das professoras Eliete Correia Santos e Francinete Fernandes, muito me alegra... Estar com o livro em mãos é um misto de emoção e de dever cumprido, de estar divulgando aquilo que pensamos e questionamos. Não posso esquecer das minhas queridas companheiras do artigo ao qual foi contemplado no livro Suenia Vasconcelos e Lela Diniz, como queria que vocês estivessem aqui comigo, celebrando esse momento. Mas enfim, queria compartilhar minha alegria com vocês também! Segue uma foto de uma parte dos autores que fazem parte desse projeto.⁷⁰

⁶⁹ A tradução da versão inglesa desse texto está no prelo e foi realizada por Gregório Pereira de Vasconcelos e Pedro Farias Francelino que, gentilmente, me cederam antes da publicação.

⁷⁰ Depoimento e foto retirados do Facebook
<www.facebook.com/photo.php?fbid=527547693987772&set=t.100001976389656&type=1&theater>.

Figura 26 – Lançamento do 1.º volume da Coletânea *Interfaces do Aprendizado*



Fonte: Olhar Arquivístico (2013)

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A vida pode ser compreendida pela consciência
somente na responsabilidade concreta. Uma
filosofia da vida só pode ser uma filosofia moral.
Só se pode compreender a vida como evento, e
não como ser-dado. Separada da
responsabilidade, a vida não pode ter uma
filosofia; ela seria, por princípio, fortuita e privada
de fundamentos.
(BAKHTIN, 2010b, p. 117)

O texto da epígrafe é uma sinopse da visão que trouxemos para a nossa prática pedagógica, para o processo de pesquisa, para esta tese e para nossa própria maneira de nos percebermos no mundo. Nosso objeto de estudo, o Projeto SESA, desenvolvido nas disciplinas de Metodologia Científica e Oficina de Texto II do segundo período do curso de Arquivologia da UEPB, entre 2007.2 a 2010.1, surgiu da necessidade de preparar os alunos na futura produção de suas monografias e trabalhos acadêmicos, cujo objetivo era inseri-los no universo acadêmico e incentivá-los a participar da iniciação científica na área de Arquivologia. Uma de nossas motivações foi o reconhecimento do projeto SESA pelos professores na área de Ciência da Informação e de Arquivologia e pelos alunos da UEPB do referido curso que não contemplaram a experiência.

No período de 2007 a 2013 em que vivenciamos a pesquisa-ação, a pesquisa teórica e a interpretativista, assumimos com responsabilidade e empenho éticos nossos atos concretos, aplicando à prática reflexões teóricas realizadas em cooperação no grupo de estudos – GPLEI. Para gerar os dados, optamos pela perspectiva de pesquisa-ação, o que implica assumir a construção coletiva da trajetória de investigação, visando ao monitoramento e à resolução dos múltiplos impasses e dificuldades presentes no ato de escrever; para análise dos dados, nos respaldamos na pesquisa interpretativista a fim de obter uma maior triangulação dos dados.

Entre as várias perspectivas na área da Linguística, cremos ter desenvolvido nossa investigação dentro de um projeto científico que a Linguística do nosso século, plural e heterogênea, tem se comprometido em elaborar: a investigação acerca da linguagem, do discurso e do ensino de gêneros acadêmicos. O significado que demos ao objeto é produto da forma

como foi socialmente construído pela linguagem, e nossa responsabilidade primeira foi um momento incorporado de uma única responsabilidade moral, atenta à relação espaço-tempo do ato associada aos aspectos históricos, sociais e culturais da realidade investigada. A pesquisa buscou responder a uma questão central:

1. É possível estruturar uma proposta de ensino de gêneros acadêmicos que não silencie o caráter dialógico da linguagem quando se trata da questão do objeto de pesquisa em Ciências Humanas, da problemática da relação do pesquisador com os dados e com o discurso de outrem e da própria noção do que sejam gêneros discursivos, enfim, que se materialize como princípio à construção axiológica e ética de homem e sociedade?

Todo percurso investigativo teve como objetivo geral elaborar uma proposta teórico-metodológica de ensino de gêneros acadêmicos à luz dos preceitos de Bakhtin e do Círculo quanto às Ciências Humanas, ao discurso de outrem na fronteira da interação verbal e ao próprio ato responsável na universidade e na vida.

Primeiramente, fizemos um panorama de estudos e perspectivas sobre o ensino de gêneros acadêmicos. Diante da pressão do sistema universitário brasileiro de escrever e publicar, a investigação sobre ensino de gêneros acadêmicos para uma melhor qualidade das produções de texto vem crescendo em um cenário internacional e nacional. As fronteiras são muitas para olhar o objeto e sintetizamos as investigações em cinco grandes categorias:

1. Trabalhos que têm como objeto de estudo a análise do discurso disciplinar e os gêneros acadêmicos associados a essas disciplinas;
2. Trabalhos que focalizam o uso da escrita em uma língua estrangeira com fins acadêmicos, principalmente o inglês, com ênfase nas diferenças linguísticas;

3. Trabalhos que visam o ensino da escrita acadêmica que contribuem para o desenvolvimento de práticas educativas de ensino de um determinado gênero discursivo e que analisam a importância desse instrumento de aprendizagem na formação do estudante;
4. Trabalhos que enfatizam a prática de leitura e escrita como procedimento para nivelamento, para suprir deficiências e para se inserir na esfera do ensino superior;
5. Trabalhos que vislumbram o ensino da supervisão, *feedback* aos alunos, avaliações e ensino de escrita, bem como ensino de habilidades gerais.

Mediante tantas fronteiras teóricas e metodológicas, a nossa proposta de ensino é uma contribuição da ADD, como trabalho que investiga na esfera do ensino superior e que apresenta em suas diretrizes as concepções de Bakhtin e do Círculo para o entendimento do ensino de gêneros acadêmicos. O entendimento dos gêneros como manifestação de cultura e a palavra de outrem nas fronteiras do fenômeno social da interação verbal foram imprescindíveis para organizar o nosso marco referencial (dimensão ideológica e política) e o marco operativo (as ações didáticas).

Nesse sentido, discutimos sobre o conceito de exotopia como fundamental para o trabalho em Ciências Humanas a respeito de não se fazer uma fusão dos dois pontos de vista – do pesquisador e do pesquisado – e que mantivéssemos o caráter dialógico, revelando sempre as diferenças e as tensões. A exterioridade do pesquisador deve ser manifestada de forma a ser revelada no pesquisado algo que ele não pode ver. O objeto é a inter-relação e a interação dos espíritos, uma perspectiva sempre na compreensão da palavra do outro. Primeiro compreender uma obra da mesma maneira como a compreendeu o próprio autor sem sair dos limites da compreensão dele e, em segundo, a sua exotopia temporal e cultural, inclusa em nosso contexto, que muitas vezes é alheio para o autor.

A tese, de um modo geral, pautou-se em reflexões sobre as relações com o objeto e os outros que fazem parte do texto. Apontamos também uma necessidade de se refletir nessa relação que se dá no processo pedagógico

para a compreensão do próprio gênero, do conhecimento do objeto, das convenções acadêmicas, da interação com o docente e os discentes. Essas relações estão ligadas diretamente ao processo de leitura e escrita, em uma competência que se dá pelo processo de compreender e avaliar.

O sujeito da compreensão enfoca a obra com um conceito de mundo já formado que define as avaliações, no entanto, esse sujeito não pode descartar a possibilidade de mudança e até de renúncia aos pontos de vista já deliberados. Nesse aspecto, acreditamos que o papel do docente como um outro é fundamental para o ato criativo da construção do gênero acadêmico, que pode ter como resultado um enriquecimento na compreensão da palavra alheia. O aprofundamento da compreensão torna a palavra do outro mais pessoal, porém sem mesclá-la, capacidade de identificar e encontrar com o outro desconhecido, com o novo.

Os dados comprovam que ao deparar com a cultura acadêmica no primeiro ano de graduação, o corpo discente se sente em uma cultura estrangeira, contradizendo o ato de compreender que se estima ser plural e polissêmico. Por isso, as práticas de letramento escolhidas pelas comunidades acadêmicas vão formar uma cultura acadêmica que influencia na formação de um ato ético, e, infelizmente, muitas práticas colaboram para ausência desse compromisso.

Das discussões realizadas sobre a voz dos alunos sobre a disciplina Oficina de Texto, destacamos três pontos:

1. As reflexões e refrações do mundo social e cultural letrado precisam ser dialogadas interiormente para que possam ser expressas por meio da escrita. Assim, escrever envolve o ato de sentir e pensar simultaneamente;
2. As práticas pedagógicas que possibilitam uma nova reflexão do texto como inacabado apontam, no sentido bakhtiniano, que os sentidos sempre vão mudar renovando-se no processo posterior do diálogo, não existindo fronteiras para um contexto dialógico;

3. Os conceitos de intergenericidade e de fase parasitária propostos por Sobral (2009a) são significativos para compreender o ensino de gêneros acadêmicos, especialmente aos procedimentos de apropriação ativa e criativa dos gêneros alheios e a refutação por outros gêneros.

Quanto ao ensino de gêneros acadêmicos em Oficina de Texto, a análise revela que, nas diversas disciplinas do 1.º ano universitário, os gêneros mais produzidos são a resenha e o seminário, os menos utilizados são os diários de leitura, os que os alunos sentiram mais dificuldades são o artigo acadêmico e o projeto de pesquisa. Observamos que há uma consciência coletiva da necessidade de se inserir o gênero acadêmico no processo a fim de atingir o objetivo final, que seja a conclusão e a aprovação do trabalho final do curso. A análise confirma que a reescritura de textos assinala uma ruptura do erro enquanto punição, transformando-o em ponto de partida.

Infelizmente, a reescritura está presente apenas em algumas disciplinas, geralmente ligadas às áreas de produção de texto, como se a responsabilidade do ensino de ler e escrever fosse encargo apenas dos professores dessas áreas. Assim, a voz discente aponta a proeminência de estudar os gêneros acadêmicos, a ideia de que o ato responsável é a consciência e o reconhecimento dessa obrigação singular que qualquer acadêmico terá de enfrentar, sem álibi na existência. O movimento da reescritura, na proposta, mantém uma relação com todos os princípios axiológico-pedagógicos, entretanto a vivência confirmou que a confiança é o princípio fundador de todo o processo. Confiar, nada mais é do que um ato de empatia e de amor pelo outro; não se trata do amor que aceita e concorda indiscutivelmente com ações ilícitas ou indisciplinadas no processo de ensino e aprendizagem, mas de um amor que encoraja, valoriza o outro, que lhe dá um acabamento, que é responsável consigo mesmo e com os outros.

Os dados comprovam que os subtítulos dos projetos enunciativos analisados aparecem, na maioria dos textos, para expressar uma relação direta de experiência vivida ou pesquisada, já os títulos são mais gerais e buscam expressar as palavras-chave dos artigos. Observamos que a escolha lexical é bem específica da área de Arquivologia, uma posição axiológica perante a realidade linguística, incluindo o universo de vozes dos especialistas e dos

professores, discursos que circulam no ambiente universitário da área específica. Expressões como massa documental, recuperação, preservação e conservação assumem um significado específico, diferentemente do significado geral estabelecido em um dicionário. Essa questão aponta que o estilo é individual e social pelo próprio contexto em que se escreve e para quem se escreve. Desse modo, os dados evidenciam que o valor de se aprender a escrever em uma área com fins específicos é fundamental para o estudante de qualquer área e nos faz enfatizar a importância do projeto SESA nesse contexto.

A respeito das referências, os dados revelam que as mais citadas são as obras de Silva, Bellotto e Lopes e nos levaram a crer que são ecos das vozes dos professores do curso e da própria cultura livresca na área de Arquivologia. O diálogo surge explicitamente com os autores citados, mas implicitamente com os professores especialistas da área que orientaram conjuntamente os trabalhos. O I Fórum Internacional de Arquivologia – FINARQ promovido pela UEPB influenciou a escuta dessas vozes com mais recorrências, certamente, outras vozes silenciadas estão relacionadas ao objeto de estudo e à própria ação pedagógica do professor, que por suas opções teóricas emudecem outros ditos. Esse resultado enfatiza a dinâmica do Projeto SESA de priorizar a interdisciplinaridade como um princípio essencial para a escrita na universidade.

Sobre as citações, os dados apresentam que a citação literal no corpo do parágrafo foi o recurso mais utilizado pelos alunos, enquanto as paráfrases e resumos quase não apareceram. Os resultados mostram 123 citações literais no corpo do parágrafo, 25 citações literais em bloco, 9 citações integrais e 11 citações não integrais. Levando-se em conta o contexto da transmissão, a situação do sujeito autor, estudante iniciante da graduação, é esperada a recorrência da citação literal. Por nossas observações no diário de bordo, acreditamos que é uma maneira de tentar não plagiar a ideia dos textos consultados, portanto é mais seguro marcar o literal do que parafrasear e resumir. Esses dados apontam também as necessidades pedagógicas de revisão da proposta de ensino, lembrando-se de que toda pesquisa-ação parte do princípio do fazer/refletir/fazer.

As análises do discurso de outrem nos artigos nos permitem afirmar que relação dialógica entre o pesquisador e o objeto, pesquisador e coro de vozes é fundamental para o ensino de gêneros acadêmicos, por isso pode ser estudado e sistematizado em uma proposta didática. A presença explícita da palavra de outrem nos enunciados se estabelece pelo discurso reportado, uma enunciação na enunciação ou sobre outra enunciação que não se esgota na citação, porém deve ser considerado pela apreensão valorativa da palavra de outrem. Em uma perspectiva bakhtiniana de ensino, esse é o princípio que necessita perpassar todo o processo didático.

É evidente que o projeto SESA conseguiu resultados positivos; entretanto, analisar o processo e o produto conjuntamente possibilitou aprimorar o processo didático para que seja ainda mais eficiente. Enfatizamos que, no processo pedagógico, a docente sempre enfatizou sobre as vozes e as vozes silenciadas, sobre as reflexões e refrações tanto na teoria como no campo de pesquisa. Os dados comprovam que o objetivo primeiro foi efetivado, qual seja o de se fazer escrever, do entendimento das vozes que circulam implicitamente nos textos e os silêncios gerados. Em seguida, acreditamos que a voz do autor em relação a outras vozes no nível do enunciado foi atingida. A relação forma-conteúdo entre o pesquisador e o objeto, a relação entre o pesquisador que gerencia as vozes, é fundamental para o ensino de gêneros acadêmicos, por isso pode ser estudado e sistematizado em uma proposta didática. Não estamos falando de engessamento para o ensino dos gêneros acadêmicos, porém de estratégias didáticas que ressaltam um olhar para o projeto enunciativo a partir das relações dialógicas implícitas nos textos.

A experiência sinaliza, nos termos bakhtinianos, a relação amorosa com a palavra do outro como fundamental para o processo pedagógico. Um espaço em que o diálogo entre o Eu e o Tu seja realizado e nos constitua, um lugar em que o outro deve ser ouvido, respeitado e reconhecido. O caminho indicado pela vivência foi a confiança, ação capaz de estabelecer uma relação que não se constitui por um ato impositivo. Nesse sentido, a ação docente precisa se distinguir das demais pela presença significativa da vontade que orienta a sua ação de participar nesse processo e de representar nos mundos discursivos.

De um modo geral, a proposta vivenciada no projeto SESA obteve progresso, entretanto os dados comprovam que há alunos que sinalizam essa dificuldade em fazer seu trabalho final de monografia, há o indício de que é preciso rever algumas práticas pedagógicas do SESA e a sua própria estrutura cronotópica, como também os fatores institucionais que interferem direta ou indiretamente no processo de aprendizagem.

A relação temporal foi o aspecto mais evidente como limitação do Projeto SESA. Pelo menos três aspectos necessitam ser refletidos: 1. Conciliar as divergências dos interlocutores da sala de aula ao tempo disponível para estudar e fazer as atividades e ao tempo curricular. Também estão no jogo o tempo dos docentes e a sobrecarga para corrigir as atividades, debatê-las individualmente, dando um *feedback* ao aluno; 2. O tempo de um semestre do Projeto é insuficiente para o domínio dos gêneros acadêmicos mais utilizados na universidade; 3. O atual tempo curricular da disciplina Oficina de Texto II prejudica a qualidade pedagógica de algumas atividades, pois estas são grupais pelo número de alunos em sala e pela escassez de tempo para apresentação, discussão em trabalhos mais individualizados.

Por causa dessa limitação diagnosticada na vivência do projeto, em 2014, o tempo curricular da disciplina Oficina de Texto II do Curso de Arquivologia da UEPB passará a ter 66 horas aula. Por essas e outras questões, ressaltamos os conceitos tempo e espaço (cronotopo) que são indissolúveis e concretos, ou seja, o aspecto geográfico corresponde a um acontecimento histórico, portanto o tempo é histórico e a imagem do homem está em formação. A atualidade, para Bakhtin, manifesta-se como uma essencial diversidade de tempos, tanto na natureza como na vida humana, o presente é como remanescentes ou relíquias dos diferentes graus e formações do passado e como embriões de um futuro mais ou menos distante. Na grande temporalidade, as vozes nos gêneros continuarão a ecoar entre nós e para além de nós.

Desenvolvemos as diretrizes pedagógico-axiológicas para o ensino de gêneros acadêmicos que perpassam do currículo às práticas efetivas em sala de aula como princípios norteadores de ensino da nossa proposta para ensinar gêneros acadêmicos em sala de aula. Os cinco princípios estão interligados

compreendendo que as ações externas à sala de aula afetam o desenvolvimento da prática pedagógica:

- A transposição didática socialmente construída, desde os sistemas de ensino à prática efetiva das ações do professor, reflete sobre as intersecções de múltiplas fronteiras e um domínio cultural (uma esfera da criação ideológica);
- A interdisciplinaridade em Zonas Fronteiriças demarca cada disciplina e contribui para entender o objeto multifacetado, com vários pontos de vista. É justamente nas zonas fronteiriças de cada disciplina em relação à outra que a dimensão da cooperação atua, respeitando o conhecimento epistemológico e metodológico utilizado em cada uma delas;
- A cooperação acadêmica como um caminho a percorrer no sentido de possibilitar que haja uma relação de nível abarcando áreas da cooperação científica e tecnológica, comunicação e proteção do patrimônio cultural à educação e formação técnica, entretanto já começamos a dar os nossos primeiros passos com a efetivação do projeto SESA;
- Para o letramento acadêmico, as práticas/atos/atividades devem considerar, no sentido do Círculo Bakhtiniano, duas direções em busca de uma unidade para um ato responsável: a relação ao seu conteúdo e ao seu ser;
- Interação em sala de aula é o centro para as demais diretrizes e, é nela que se materializam as ações pensadas nas demais. O aluno é a razão de todo processo, em uma relação dialógica com o professor e com as vozes sociais para que a interação verbal aconteça.

Na interação verbal, verificam-se os princípios axiológico-éticos, baseados na arquitetura (eu-para-mim, eu-para-o-outro, outro-para-mim). Os atos não podem ser indiferentes à compreensão responsiva de cada movimento, na relação professor-aluno, aluno-aluno, aluno-professor, aluno-autores lidos, aluno enquanto pesquisador/com o sujeito objeto da pesquisa,

etc. O eu em relação com o outro em uma relação de não álbi no ser, uma responsabilidade sem fugas, como tentativas de alienar-se do seu papel determinado (professor/aluno) na relação. E o dever científico e acadêmico mantido na relação com o ético.

Para a proposta de produção de texto para fins didáticos, de acordo com a experiência vivenciada, definimos os parâmetros contextuais enunciativos, chamados por Bakhtin (1992[1953]) de situação imediata de comunicação: esfera, instituição, cronotopia, autor, interlocutor, posição social do autor, posição social do interlocutor, objetivo do texto, suporte material. As competências axiológicas desenvolvidas a partir da vivência do projeto SESA apontam uma sistematização, não engessada, sobretudo dialógica para se ensinar os gêneros acadêmicos, competências essas que não se resumem ao ato de ler e escrever, mas à capacidade de interagir em uma cultura localizada, a partir de formas relativamente estáveis.

Tomando como princípio norteador o discurso de outrem na fronteira da interação verbal e o próprio ato responsável na universidade e na vida à luz dos preceitos de Bakhtin e do Círculo quanto às Ciências Humanas, as nossas ações enquanto professor-pesquisador nos possibilitaram organizar uma proposta diferenciada do padrão comum de ensino de gêneros acadêmicos.

As sequências dialógicas as quais denominamos de um encadeamento fronteiro de atividades acadêmicas para a produção de um gênero são organizadas em movimentos que procuram responder aos princípios sociopedagógicos e aos princípios emotivo-éticos. Esses movimentos precisam atender à arquitetura (eu-para-mim, eu-para-o-outro, outro-para-mim), e os atos do professor e dos alunos em relação com o seu outro não podem ser indiferentes à compreensão responsiva desses movimentos, por isso os princípios “diálogo e interação” e “responsabilidade e responsividade” definem o tempo e o espaço dos atos.

Por isso, não existe um movimento mais importante que outro, cada um exerce uma função que no conjunto se demonstra eficiente e eficaz. Deixar de executar algum movimento pode trazer consequências que dificultarão o processo de aprendizagem. A experiência comprova que o primeiro movimento

precisa ter a capacidade de problematizar e desenvolver um sentimento de confiança para a realização da atividade e deve permanecer até a última etapa. O último movimento está na fronteira com os demais, em especial com o 1.º movimento, pois o encorajar e o estimular, em nosso entendimento, só se destacam quando há finalidade para a atividade proposta e o reconhecimento e o respeito pelo ato desenvolvido.

Acreditamos no esquema Estrela de Davi como um caminho a ser trilhado no futuro e imaginamos que será preciso pensar a ampliação do esquema em cronotopo virtual e presencial. Como possibilidade, a construção de um *software* que auxilie o professor e o aluno a organizar seu projeto enunciativo. Não menos importante é o *feedback*, na relação do ir e vir, do diálogo entre escrever e avançar, entre o recuar e reformular. A interação professor-aluno e aluno-aluno sobre a escrita é um movimento bastante requerido nas universidades e só há sentido de escrever e reescrever se houver um interlocutor que responda ao seu texto.

A perspectiva da tese defende que o campo de conhecimento nos leva a considerar as especificidades das disciplinas acadêmicas, e tendo em conta o ensino ou a pesquisa obriga-nos a articular a análise dos conteúdos temáticos e da escrita com os vários espaços institucionais de produção do discurso, espaços acadêmico ou educacional com os de pesquisa científica. Dentro desse contexto, na relação complexa entre a escrita universitária, conhecimento e *know-how* adquiridos nas áreas, está a apropriação para localizar as intervenções pedagógicas. É, portanto, uma questão de apoiar os nossos alunos por meio de transição para o letramento acadêmico, pois não há um letramento comum para todas as disciplinas e compreensão de tipos de discurso, mas várias vertentes de estudo, consequentemente de produção de texto. Nesse sentido, é preciso considerar as conexões entre escrita e conhecimento em uma disciplina, bem como o papel epistemológico do último porque a escrita e o objeto da escrita não podem ser separados, e a aprendizagem da escrita disciplinar terá de ser feita em ligação com o ensino da disciplina em si.

Em outubro deste ano, lançamos os livros referentes ao Projeto SESA e apresentamos o relato da experiência em três instituições portuguesas

parceiras da comissão científica: Universidade do Porto, Universidade de Coimbra e o Instituto Politécnico do Porto. Como resultado dessas ações, quanto ao futuro do Projeto SESA, de 2014 a 2016, será vivenciado nessas instituições, utilizando a proposta pedagógica aqui desenvolvida. Será utilizada a plataforma Moodle para atividades colaborativas entre alunos e docentes de ambas universidades, formando um intercâmbio no processo até a finalização do trabalho com publicação dos professores e dos alunos das instituições. Assim, a Coletânea Interfaces do aprendizado terá versões, tais como: Projeto SESA – Universidade de Coimbra, Projeto SESA – Instituto Politécnico do Porto e Projeto SESA – Intercâmbio UP, IPP, UC, UEPB. Em 2016, haverá a conferência para revisão, avaliação e reflexão dessa nova versão do Projeto SESA em busca de um novo porvir.

Por fim, queremos lembrar que todo trabalho acadêmico é uma resposta a outros textos e uma posição axiológica diante do objeto analisado. Certamente, enfatizamos os aspectos que, em nossa refração, parecem-nos ser mais pertinentes e silenciemos outros que não conseguimos perceber. Assim, sabemos dos limites deste trabalho e que há muito ainda para estudar com relação ao ensino de gênero acadêmico. Aspectos que destacaríamos como relevantes e que daremos continuidade em estudos futuros e não puderam ser aqui tratados são:

Como o *software* poderá minimizar as dificuldades dos alunos quanto à produção de textos?

Os gêneros oralizados na academia podem ser aplicados ao esquema Estrela de Davi?

Nesta tese, investigamos a interação verbal a partir das vozes dos alunos registrados em documentos (questionários, artigos, anotações do diário de bordo), pensamos que um caminho que pode ser feito é a análise em uma perspectiva do sujeito-professor, suas limitações, seus desafios e suas perspectivas futuras.

A nova sistematização do projeto SESA, utilizando tempo e espaço diferenciados (virtual e presencial), precisará ser investigada e, certamente,

reformulada, como todo trabalho que tem um certo acabamento e um inacabamento que lhe são próprios.

A proposta dialógica elaborada após a análise da vivência do projeto piloto é a resposta que encontramos nas fronteiras do Projeto SESA. Provavelmente, ela poderá ser aplicada à outra comunidade acadêmica, em outra área, com outros interlocutores em tempo e espaço diferenciados e existirão novas fronteiras, em uma relação dialógica com o passado, o presente e o futuro, com a capacidade de ser interpelada pelo outro do ponto de vista ético, responsável e responsivo. Enfim, que os desígnios sejam sempre para o porvir de uma educação justa e dialógica, que não se fortifique apenas na direção do publicar ou do perecer, mas esteja sempre na fronteira de oportunizar o discente a refletir sobre ser para o outro e para si mesmo, de se sentir o centro valorativo de toda arquitetura acadêmica e da própria existência, ocupar um lugar de interlocutor ativo na esfera da comunidade dialógica da universidade.

REFERÊNCIAS

ABNT. Associação Brasileira de Normas Técnicas. **História da normalização brasileira**. Rio de Janeiro: ABNT, 2011. Disponível em: <www.abnt.org.br/>. Acesso em: 03/10/2012.

ADAM, B. **Time**. Cambridge: Polity, 2004.

ADAM, B.; GROVES, C. **Future Matters: Action, Knowledge, Ethics**. Leiden: Brill, 2007.

ALMEIDA, M. F. Linguagem e Leitura: movimentos discursivos do leitor na sala de aula de 5.^a série. 280f. **Tese** (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal da Peranambuco – UFPE, Recife, 2004.

_____. Introdução. In: _____. (Org.). **Bakhtin/Volochínov e a filosofia da linguagem: ressignificações**. Recife: Bagaço, 2011.

ALMEIDA, M. F. SANTOS, E. C. Contribuições de Bahktin para a ciência da informação. In: CONGRESSO INTERNACIONAL LINGUAGEM E INTERAÇÃO, 2, 2010, São Leopoldo. Congresso Internacional Linguagem e Interação II. São Leopoldo: UNISINOS, 2010a.

AMORIM, M. **O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas Ciências Humanas**. São Paulo: Musa, 2004.

_____. Cronotopia e exotopia. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto. 2006. p. 95-114.

_____. **Pequeno tratado da idiotice contemporânea**. Publicado em: 04/03/2012. Entrevistador: Paulo Amorim. Disponível em: <www.conversaafiada.com.br/brasil/2012/03/04/pequeno-tratado-da-idiotice-contemporanea-por-marilia-amorim/>. Acesso em: 15/06/2012. (Blog: Conversa Afiada).

ANTUNES, C. **A Linguagem do Afeto**. Como ensinar virtudes e transmitir valores. Campinas: Papirus, 2006.

ARBELÁEZ, O. *et al.* La competencia comunicativa: política institucional en la Universidad Pontificia Bolivariana de Medellín. **VII Taller Nacional para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje**. Nodo Oriente, Bucaramanga: Universidad Industrial de Santander, 2008.

_____. Timescapes and futurescapes: conceptual innovation for social time analyses. 9 jul. 2012. In: **Os tempos sociais e o mundo contemporâneo: um debate para as Ciências Sociais e Humanidades**. Universidade do Minho. Braga. 2012. (Palestra).

AUTHIER-REVUZ, J. Heterogeneidade(s) Enunciativa(s). Tradução de: CRUZ, C. M.; GERALDI, J. W. In: **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas: UNICAMP, IEL, n. 19, p. 25-42, jul./dez. 1990.

AZEVEDO, H. C. G. de; NICOLAU, R. B. F. Estudo do resumo acadêmico numa visão sócio-interacionista da linguagem. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS – VI SIGET, 2011, Rio Grande do Norte. **Anais eletrônicos...** Rio Grande do Norte: UFRN, 2011. Disponível em: <www.cchla.ufrn.br/visiget/>. Acesso em: 20/01/2012.

BAKHTIN, M. M. The dialogic imagination: Four essays by M. M. Bakhtin. Tradução de: EMERSON, C.; HOLQUIST, M. Austin, TX: University of Texas Press. 1981b.

BAKHTIN, M. M. Formes du temps et du chronotope. In: _____. **Esthétique et théorie du roman**. Paris: Gallimard, 1978.

_____. **Estética da criação verbal**. Tradução de: GOMES, M. E. G. São Paulo: Martins Fontes, 1992 (1953).

_____. Dialogic Origin and Dialogic Pedagogy of Grammar: Stylistics in Teaching Russian Language in Secondary School. In: **Journal of Russian and East European Psychology**, v. 42, n. 6, p. 12-49, nov./dec. 2004. Disponível em: <<http://ematusov.soe.udel.edu/02%20Bakhtin.pdf>>. Acesso em: 25/10/2013.

_____. O problema do romance de educação. In: _____. **Estética da criação verbal**. 5. ed. Tradução de: BEZERRA, P. São Paulo: Martins Fontes, 2010a. p. 217-224.

_____. O tempo e o espaço nas obras de Goethe. In: _____. **Estética da criação verbal**. 5. ed. Tradução de: BEZERRA, P. São Paulo: Martins Fontes, 2010a. p. 225-260.

_____. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal**. 5. ed. Tradução de: BEZERRA, P. São Paulo: Martins Fontes, 2010a. p. 261-306.

_____. O problema do texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas. In: _____. **Estética da criação verbal**. 5. ed. Tradução de: BEZERRA, P. São Paulo: Martins Fontes, 2010a. p. 307-336.

_____. Os estudos literários hoje. In: _____. **Estética da criação verbal**. 5. ed. Tradução de: BEZERRA, P. São Paulo: Martins Fontes, 2010a. p. 359-366.

_____. Apontamentos de 1970-1971. In: _____. **Estética da criação verbal**. 5. ed. Tradução de: BEZERRA, P. São Paulo: Martins Fontes, 2010a. p. 367-392.

_____. Metodologia das ciências humanas. In: _____. **Estética da criação verbal**. 5. ed. Tradução de: BEZERRA, P. São Paulo: Martins Fontes, 2010a. p. 393-410.

_____. A forma espacial da personagem. In: _____. **Estética da criação verbal**. 5. ed. Tradução de: BEZERRA, P. São Paulo: Martins Fontes, 2010a. p. 393-410.

_____. **Para uma filosofia do Ato Responsável**. Tradução de: MIOTELLO, V.; FARACO, C. A. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010b.

BAKHTIN, M.; VOLOCHÍNOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução de: LAHUD, M.; VIEIRA, Y. F.; WISNIK, L. T.; CRUZ, C. H. D. C. São Paulo: Hucitec, 1981.

_____. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 7. ed. Tradução de: LAHUD, M.; VIEIRA, Y. F. São Paulo: Hucitec, 1995 [1929].

_____. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 13. ed. Tradução de: LAHUD, M.; VIEIRA, Y. F. São Paulo: Hucitec, 2009 [1929].

BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIC, R. (Eds.). **Situated literacies**. Reading and writing in contexto. Londres e Nova York: Routledge, 2000. p. 7-20.

BARROS, D. L. P. Contribuições de Bakhtin às teorias do texto e do discurso. In: FARACO, C. A.; TEZZA, C.; CASTRO, G. de. **Diálogos com Bakhtin**. 4. ed. Curitiba: Editora da UFPR, 2007. p.21-38.

BAZARIM, M. Metodologias de pesquisa aplicadas ao contexto de ensino-aprendizagem de línguas. In: CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA, 12, 2008, Rio de Janeiro. Livro dos minicursos extras. Rio de Janeiro: Cefefil, 2008. v. 1, p. 93-102.

BAZERMAN, C. **Shaping written knowledge**: The genre and activity of experimental article in science. Madison, Wisconsin: University of Wisconsin Press, 1988.

BAZERMAN, C.; DIONÍSIO, A. P.; HOFFNAGEL, J. C. Speech acts, genres, and activity systems: How texts organize activity and people. In: BAZERMAN, C.; PRIOR, P. (Eds.). **What writing does and how it does it**: An introduction to analyzing texts and textual practices. Mahwah, New Jersey: Erlbaum, 2004. p. 309-339.

_____. (Orgs.). **Gêneros textuais, tipificação e interação**. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. (Orgs.). **Escrita, Gênero e Interação Social**. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. Academic writing, genre and indexicality: evidence, intertext, and theory. In: **Intercompreensão**: Revista de Didática das línguas. Santarém, n. 16, p. 11-22. Jul., 2012a.

_____. Domain specific genre-directed cognitive development through writing tasks in a teacher education program. 16 jul. 2012. In: ACADEMIC WRITING IN

HIGHER EDUCATION ACROSS COUNTRIES. Universidade de Aveiro, Aveiro. 2012b. (Palestra).

BAZERMAN, C.; PRIOR, P. (Eds.). **What writing does and how it does it: An introduction to analyzing texts and textual practices**. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum, 2004.

BEAUFORT, A. **College writing and beyond: A new framework for university writing instruction**. Logan: Utah State University Press, 2007.

BENVEGNU, M. A. Las prácticas de lectura en la universidad: un taller para docentes. In: **Textos en contexto 6**. Leer y escribir en la universidad. Buenos Aires: Lectura y Vida-Asociación Internacional de Lectura, 2004.

BERMÚDEZ, N. Géneros e identidades discursivas en la comunidade de posgrado. In: NARVAJA DE ARNOUX, E. (Org.). **Escritura y producción de conocimiento en las carreras de posgrado**. Buenos Aires: Santiago Arcos editor, 2009. p. 34-61.

BERNSTEIN, B. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle**. Petrópolis: Vozes, 1996.

BEZERRA, P. Polifonia. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2005. p. 191-200.

_____. Introdução. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 5. ed. Tradução de: BEZERRA, P. São Paulo: Martins Fontes, 2010. p. IX-XII.

BEZERRA, M. A. Descrição do gênero “defesa de trabalhos de grau”: tipificação e singularidade. Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais. In: BALTAR, M. A. R. et al. (Org.). **Caderno de resumos do V Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros**. Caxias do Sul: Educ, 2009.

BEZERRA, L. de M. D. A produção de texto no ensino superior: o trabalho com a reescrita. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS – VI SIGET, 2011, Rio Grande do Norte. **Anais eletrônicos...** Rio Grande do Norte: UFRN, 2011. Disponível em: <www.cchla.ufrn.br/siget/>. Acesso em: 20/01/2012.

BITTENCOURT, M. The textual organization of research paper abstracts. **Text**, v. 16, n. 4, p. 481-499, 2002.

BOCH, F.; GROSSMANN, F. Referir-se ao discurso do outro: alguns elementos de comparação entre especialistas e principiantes. **Revista Scripta**, v. 6, n. 11. p. 97-108. Belo Horizonte: PUC Minas, 2002.

BOCH, F.; FRIER, C. The Teaching of Writing Skills in French Universities: The Case of the Université Stendhal, Grenoble III In: THAISS, C. et al. (Org.). **Writing programs worldwide: profiles of academic writing in many places**. Disponível em: <<http://wac.colostate.edu>>. Acesso em: 15/08/2012.

BHATIA, V. **Analysing genre**: language use in professional settings. London: Longman, 1993.

BRÄUER, G. Drawing connections across education: The Freiburg Writing Center model. **Language and Learning Across the Disciplines**, v. 5, n. 3, p. 25-34, 2002.

_____. **Schreiben als reflexive Praxis**: Tagebuch, Arbeitsjournal, Portfolio (2. Aufl.). Freiburg im Breisgau, Baden-Württemberg. Germany: Fillibach Verlag, 2003.

_____. Section Essay: Academic Literacy Development. In: THAISS, C. *et al.* (Org.). **Writing programs worldwide**: profiles of academic writing in many places. Disponível em: <<http://wac.colostate.edu>>. Acesso em: 15/08/2012.

BRÄUER, G.; GIRGENSOHN, K. Literacy Development Projects Initiating Institutional Change. In: THAISS, C. *et al.* (Org.). **Writing programs worldwide**: profiles of academic writing in many places. Disponível em: <<http://wac.colostate.edu>>. Acesso em: 15/08/2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Câmara de educação superior do conselho nacional de educação. Resolução n. 3, de 2 de julho de 2007. Dispõe sobre procedimentos a serem adotados quanto ao conceito de hora-aula, e dá outras providências. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12710&Itemid=866>. Acesso em: 28/11/2012.

BRONCKART, J.-P. **Atividades de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sócio-discursivo. Tradução de: MACHADO, A. R.; CUNHA, P. São Paulo: EDUC, 2003.

_____. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. MACHADO, A. R.; MATENCIO, M. de L. M. (Org.). Campinas: Mercado das Letras, 2006. (Coleção Ideias sobre a Linguagem).

_____. **O agir nos discursos**: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores. São Paulo: Mercado das Letras, 2008.

BRONCKART, J. P.; GIGER, I. P. La transposition didactique: histoire et perspectives d'une problématique fondatrice. **Pratiques**, p. 97-98, jun. 1998.

BRUFFEE, K. **Collaborative learning**. Higher education, interdependence, and the authority of knowledge. 2. ed. Baltimore, London: John Hopkins University Press, 1999.

BUBER, M. **Do diálogo e do dialógico**. Tradução de: QUEIROZ, M. E. de S.; WEINBERG, R. São Paulo: Perspectiva, 1982.

BÜNTING, K.-D.; BITTERLICH, A.; POSPIECH, U. **Schreiben im Studium**. Ein Trainingsbuch [Scholastic writing. A practical guide]. Berlin Cornesen: Scriptor, 1996.

BURSZTYN, M. A institucionalização da interdisciplinaridade e a universidade brasileira. **Liinc em Revista**, v. 1, n. 1, p. 38-53, março 2005.

CABRÉ, M. T.; DE ENTERRÍA, J. G La enseñanza de los lenguajes de especialidade: la simulación global. **Ibérica: Revista de la Asociación Europea de Lenguas para Fines Específicos (AELFE)**, n. 13, p. 181-194, 2007.

CAPES. **Áreas de avaliação**. Disponível em: <www.capes.gov.br/>. Acesso em: 20/07/2012.

_____. **Banco de teses**. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/Teses.do>>. Acesso em: 15/08/2013.

_____. **Periódicos**. Disponível em: <www.periodicos.capes.gov.br/>. Acesso em: 15/08/2013.

CARBONÓ-TRUYOL, V.; MIRANDA-TRUJILLO, R. **La comprensión lectora en los estudiantes de la Universidad del Atlántico**: un estudio para perfilar estrategias conducentes a su desarrollo. II Encuentro Nacional y I Internacional sobre Lectura y Escritura en Educación Superior. Bogotá, 2008.

CARCIU, O. M. Na intercultural study of first-person plural references in bio-medical writing. **Ibérica: Revista de la Asociación Europea de Lenguas para Fines Específicos (AELFE)**, n. 18, p. 71-92, 2009.

CARLINO, P. Alfabetización Académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles. **EDUCERE**, v. 6, n. 20, p. 409-420, 2003.

_____. Escribir y leer en la universidad: responsabilidad compartida entre alumnos, docentes e instituciones. **Textos en contexto 6 Leer y escribir en la universidad**. Buenos Aires: Lectura y Vida-Asociación Internacional de Lectura, 2004.

_____. **Escribir, leer y aprender en la Universidad**. Una Introducción a la alfabetización académica. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica, 2005.

_____. Exploración de géneros, diario de tesis y revisión entre pares: análisis de un ciclo de investigación-acción en talleres de tesis de posgrado. In: NARVAJA DE ARNOUX, E. (Org.). **Escritura y producción de conocimiento en las carreras de posgrado**. Buenos Aires: Santiago Arcos editor, 2009. p. 220-239

_____. Section essay: who takes care of writing in Latin American and Spanish Universities? In: THAISS, C. *et al.* (Org.). **Writing programs worldwide: profiles of academic writing in many places**. Disponível em: <<http://wac.colostate.edu>>. Acesso em: 15/08/2012.

CARTER, M.; FERZLI, M.; WEIBE, E. Teaching genre to English first language adults: A study of the laboratory report. **Research in the Teaching of English**, v. 38, n. 4, p. 395-413, 2004.

CASTELL, S. de; LUKE, A.; MACLENNAN, D. On Defining Literacy. **Canadian Journal of Education/Revue Canadienne de l'Éducation**, v. 6, n. 3, 1981.

CASTELLÓ, M. *et al.* La voz del autor en la escritura académica: una propuesta para su análisis. **Signos**, v. 44, n. 76, p. 105-117, 2011a.

_____. Tutoring the end-of-studies dissertation: helping psychology students find their academic voice. **Higher Educacion**, v. 63, n. 1, p. 97-115, 2011b.

CASTELLÓ, M.; GONZÁLES, L.; IÑESTA, A. La regulación de la escritura académica en el doctorado: El impacto de la revisión colaborativa en los textos. **Revista Española de Pedagogía**, n. 247, p. 521-537, 2010.

CASTELLÓ, M.; PARDO, M.; FUENTEALBA, M. O. Enseñar a escribir textos científico-académicos en el contexto español de investigación sobre escritura académica. In: **Intercompreensão: Revista de Didáctica das línguas**. Santarém, n. 16, p. 45-66. Jul., 2012.

CASTELLÓ, M.; VEGA, N.; BAÑALES, G. **Leer múltiples documentos para escribir textos académicos en la universidad**: o como aprender a ler y académicos. Conocimientos y estrategias Barcelona: Graó, 2011.

CASTELLÓ, M. Teaching to write in Spanish Universities: Faculty and students' identities and perspectives. 16 jul. 2012. In: **ACADEMIC WRITING IN HIGHER EDUCATION ACROSS COUNTRIES**. Universidade de Aveiro, Aveiro. 2012. (Palestra).

CASTRO, A. *et al.* **O curso de Licenciatura em Ciência da Informação na U. Porto**: dez anos de atividade pedagógica e científica. Porto: Ed. Da Faculdade de Letras e Faculdade de Engenharia do Porto, 2011.

CAW (2011). **Centre for Academic Writing Mission Statement**. Disponível em: <http://www.coventry.ac.uk/>. Acesso em: 12/09/2012.

CHEVALLARD, Y. **La transposición didáctica**: del saber sabio al saber enseñado. Buenos Aires: Aique, 1991.

CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D. **Dicionário de Análise do Discurso**. Coordenação de tradução: KOMESU, F. São Paulo: Contexto, 2004.

CISNEROS, M. Lectura y escritura en estudiantes universitarios: un estudio de caso en la universidad tecnológica de Pereira. In: **ENCUENTRO NACIONAL DE DISCUSIÓN SOBRE POLÍTICAS INSTITUCIONALES PARA EL DESARROLLO DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR**, 1. Asociación Colombiana de Universidades, ASCUN y Red

Nacional de Discusión sobre Lectura y Escritura en Educación Superior. Universidad Sergio Arboleda, Bogotá, 26 y 27 de abril, 2007.

CONSEIL DES MINISTRES. **Communiqué du 20 juin 2007**. Disponível em: <www.gouvernement.fr/>. Acesso em: 25/06/2007.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DA PARAÍBA. Resolução 191/2010. Ementas de resoluções aprovadas. Diário Oficial do Estado da Paraíba – **D.O.U.** João Pessoa, n. 14.445, 27 de agosto de 2010. p. 15.

CORRÊA, M. L. G. As perspectivas etnográfica e discursiva no ensino da escrita: o exemplo de textos de pré-universitários. **Revista da ABRALIN**, v. Eletrônico, n. Especial, p. 333-356. 2.^a parte, 2011

CORNELSEN, J. M. **Escrever... Com normas**: guia prático para elaboração de trabalhos técnico-científicos. Coimbra, 2011.

COIMBRA, J. A. A. Considerações sobre interdisciplinaridade In: **Interdisciplinaridade em Ciências Ambientais**. São Paulo: Signus, 2000. p. 95-107.

COVENTRY UNIVERSITY. **Job Description**: Co-ordinator: Centre for Academic Writing. Unpublished document. Coventry: Coventry University, 2003.

CUNHA, D. de A. C. da. Uma leitura da abordagem bakhtiniana do discurso reportado. In: **Investigações – Linguística e Teoria Literária**, v. 2, p. 105-117. Recife: UFPE, 1992.

_____. O funcionamento dialógico em notícias e artigos de opinião. In: DIONÍSIO, Â. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). **Gêneros Textuais & Ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 166-179.

_____. O discurso de outrem nos estudos da linguagem pós-bakhtinianos. In: CONFERÊNCIA INTERNACIONAL SOBRE BAKHTIN, 11, 2003, Curitiba. **Anais...** Curitiba: [s.n.], 2004. p. 239-243.

_____. Bakhtin e a linguística atual: interlocuções. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin, Dialogismo e Construção do Sentido**. 2. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2005. p. 287-294.

_____. Atividades sobre os Usos ou Exercícios Gramaticais? Uma Análise do Discurso Reportado. In: DIONÍSIO, Â.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). **O Livro Didático de Língua Portuguesa**: múltiplos olhares. 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 101-112.

_____. Formas de presença do outro na circulação dos discursos. **Bakhtiniana**, v. 1, n. 5, p. 116-132, São Paulo, 1.^o semestre 2011.

CUNHA, A. E. **Afeto e Aprendizagem, relação de amorosidade e saber na prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Wak, 2008.

DEANE, M.; GANOBCSIK-WILLIAMS, L. Providing a Hub for Writing Development: A Profile of the Centre for Academic Writing (CAW), Coventry University, England. In: THAISS, C. *et al.* (Org.). **Writing programs worldwide**:

profiles of academic writing in many places. Disponível em: <<http://wac.colostate.edu>>. Acesso em: 15/08/2012.

DELEUZE, G. **Diferença e repetição**. Tradução de: ORLANDI, L. B. L.; MACHADO, R. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

DELEUZE, G.; PARNET, Claire. **Diálogos**. Tradução de: RIBEIRO, E. A. São Paulo: Escuta, 1998.

DEL ROSAL, G. Los letrismos en la configuración de las comunidades de aprendizaje de posgrado. In: NARVAJA DE ARNOUX, E. (Org.). **Escritura y producción de conocimiento en las carreras de posgrado**. Buenos Aires: Santiago Arcos editor, 2009. p. 10-33.

DI STEFANO, M. La escritura de monografías em posgrados em Ciencias Sociales. In: NARVAJA DE ARNOUX, E. (Org.). **Escritura y producción de conocimiento en las carreras de posgrado**. Buenos Aires: Santiago Arcos editor, 2009. p. 84-102.

DIONISIO, A. P. Pôster acadêmico ou comunicação oral? Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros. In: BALTAR, M. A. R. *et al.* (Org.). **Caderno de resumos do V Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais**. Caxias do Sul: Educs, 2009. Textuais.

DONAHUE, C. **Ecrire à l'université**: Analyse comparée. Villeneuve d'Ascq, France: Presses Universitaires du Septentrion, 2008

_____. L'écrit universitaire et la disciplinarité: Perspectives étatsuniennes In: University writing and disciplinarity: Perspectives from the United States, **Diptyque**, n. 18, 2010.

DORSA, A. C.; CASTILHO, M. A. de. O texto acadêmico e suas convergências e o papel do professor na sua prática docente. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS – VI SIGET, 2011, Rio Grande do Norte. **Anais eletrônicos...** Rio Grande do Norte: UFRN, 2011. Disponível em: <www.cchla.ufrn.br/visiget/>. Acesso em: 20/01/2012.

EGGINS, S.; MARTIN, J. R. Genres and registers of discourse. In: DIJK, T. V. (Ed.). **Discourse studies**. Discourse as structure and process. v. 1, p. 230-257. London: Sage, 1997.

EHLICH, K. Funktional-pragmatische Kommunikationsanalyse-Ziele und Verfahren. **Linguistische Studien, Reihe A, Arbeitsberichte**, n. 149, p. 15-40, 1985.

ERRÁZURIZ, C.; FUENTES, L. Evaluación y desarrollo de una propuesta de alfabetización académica para los estudiantes de primer año de pedagogía general básica. In: LACO, L.; NATALE, L.; ÁVILA, M. (Eds.). (2012). **La lectura y la escritura en la formación académica, docente y profesional**. Pacheco: edUTecNe. Disponível em: <www.edutecne.utn.edu.ar/lectura_escritura/lectura_escritura.pdf>. Acesso em: 30/11/2012.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Tradução de: MAGALHÃES, I. Brasília: UNB, 2001.

FAÏTA, D. A noção de “gênero discursivo” em Bakhtin: uma mudança de paradigma. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin: dialogismo e construção de sentido**. 2. ed. Campinas: Editora da UNICAMP. 2005. p. 149-168.

FARACO, C. A. **Linguagem & Dialógica**: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola, 2009.

_____. **Interação e Linguagem**: balanço e perspectivas. Disponível em: <www.pucsp.br/isd/artigos/Interacao_e_Linguagem_Faraco.pdf>. Acesso em: 28/08/2009.

FAZENDA, I. **Integração e Interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia?** 2. ed. São Paulo: Loyola, 1992.

_____. **Interdisciplinaridade**: História, Teoria e Pesquisa. Campinas: Papirus, 1994.

FERNÁNDEZ, G. *et al.* Pensar la gestión de la enseñanza en el aula universitaria. **Educere**, Año 10, n. 33, abril-mayo-junio de 2006. p. 257-262.

_____. Análisis de condiciones didácticas en la enseñanza. Académica: la lectura y la escritura en la formación de profesores. In: LACO, L.; NATALE, L.; ÁVILA, M. (Eds.). **La lectura y la escritura en la formación académica, docente y profesional**. Pacheco: edUTecNe. Disponível em: <www.edutecne.utn.edu.ar/lectura_escritura/lectura_escritura.pdf>. Acesso em: 30/11/2012.

FERRÃO TAVARES, C. Abordagem acional e competência comunicativa multimodal: estaleiro de apresentações de trabalhos acadêmicos. In: **Intercompreensão: Revista de Didáctica das línguas**, Santarém, n. 16, p. 85-118. jul., 2012.

FERRÃO TAVARES, C.; ÁLVARES PEREIRA, L. Apresentação: literacias académicas multimodais. In: **Intercompreensão: Revista de Didáctica das línguas**, Santarém, n. 16, p. 5-9. Jul., 2012.

FIAD, R. S. A escrita na universidade. In: **Revista da ABRALIN**, v. Eletrônico, n. Especial, p. 357-369, 2011.

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

FISCHER, A. Literacias em contexto acadêmico: construções e sentidos. In: ISIMELP – SIMPÓSIO MUNDIAL DE ESTUDOS DE LÍNGUA PORTUGUESA: ULTRAPASSAR FRONTEIRAS, JUNTAR CULTURAS, 2, 2010, Évora. Actas do II SIMELP Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa: ultrapassar fronteiras, juntar culturas, 2009.

- FISHER, D. *et al.* **Space, time & transfer**: in virtual case environments. Disponível em: <<http://kairos.technorhetoric.net/12.2/binder.html?topoi/fisher-et al/articleIntro.html>>. Acesso em: 08/08/2012.
- FLAD, R. S. A escrita na universidade. **Revista da ABRALIN**, v. Eletrônico, n. Especial, p. 357-369. 2.^a parte, 2011.
- FOSTER, D. Making the transition to university: Student writers in Germany. In: RUSSELL, D. R.; FOSTER, D. (Eds.). **Writing and learning in cross national perspective**: Transitions from secondary to higher education. Urbana, IL: National Council of Teachers of English, 2002. p. 192-241.
- FORTANET, I.; POSTEGUILLO, S.; PALMER, J. C.; COLL, J. F. (Eds.). **Genre studies in English for Academic Purposes**. Castelló de la Plana: Universitat Castelló Jaume I, 1998.
- FRANCO, M. A. S. Pedagogia da pesquisa-ação. In: **Educação e Pesquisa**, v. 31, n. 3, p. 483-502. set./dez., São Paulo, 2005a.
- FRANCO, M. F. Blog Educacional: ambiente de interação e escrita colaborativa. In: SBIE – Simpósio Brasileiro de Informática na Educação, 16. Universidade Federal de Juiz de Fora, 2005b. p. 309-319.
- FRANK, A.; HAAKE, S.; LAHM, S. **Schlüsselkompetenzen**: Schreiben in Studium und Beruf [Academic competency. Scholastic and professional writing]. Berlin: Metzler, 2007.
- FREITAS, M. T. de A. In: FARACO, C. A.; TEZZA, C.; CASTRO, G. de. **Diálogos com Bakhtin**. 4. ed. Curitiba: Editora da UFPR, 2007. p. 141-160.
- FLORIANI D. Interdisciplinariedad: teoría y práctica en la investigación y la enseñanza. **Form Amb**, v. 10, n. 23, 1998.
- FUJITA, M. S. L. A Leitura Documentária na perspectiva de suas variáveis: leitor-texto-contexto. **DataGramaZero – Revista de Ciência da Informação**, v. 5 n. 4, ago. 2004. Disponível em <www.datagramazero.org.br/ago04/Art_01.htm>. Acesso em: 02/01/2009.
- GANDIN, D. A Posição do Planejamento Participativo entre as Ferramentas de Intervenção na Realidade. In: **Currículo sem Fronteiras**, v. 1, n. 1, p.81-95, jan./jun. 2001.
- GARCÍA, M.; ALBARRAN, M. El proceso de enseñanza de la composición escrita adaptado a la evolución del aprendizaje de la escritura de los estudiantes; adapting teaching of written composition to process of students learning of writing. **Didáctica: (lengua y Literatura)**, n. 22, p. 15-32, 2010.
- GARCÍA-ARROYO, M.; QUINTANA, H. E. The ups and downs of the interdisciplinary writing center of the Interamerican University of Puerto Rico, Metropolitan Campus. In: THAISS, C. *et al.* (Org.). **Writing programs worldwide**: profiles of academic writing in many places. Disponível em: <<http://wac.colostate.edu>>. Acesso em: 15/08/2012.

GARZÓN, L. P. La lectura y la escritura en las prácticas docentes universitarias. In: LACO, L.; NATALE, L.; ÁVILA, M. (Eds.). **La lectura y la escritura en la formación académica, docente y profesional**. Pacheco: edUTecNe. Disponível em: <www.edutecne.utn.edu.ar/lectura_escritura/lectura_escritura.pdf>. Acesso em: 30/11/2012.

GIRGENSOHN, K. **Neue Wege zur Schlüsselqualifikation Schreiben**. Autonome Schreibgruppen an der Hochschule. Wiesbaden: VS Research, 2007.

GLOTTA, G. **La motivación y su papel en la lectura y la escritura universitaria**. Ibagué: Universidad de Ibagué, 2007.

GOODY, J. **La Raison Graphique, la domestication de la pensée sauvage**. Paris: Éditions de Minuit, 1979.

GRABE, W.; R. KAPLAN. **Theory & practice of writing**. New York: Longman, 1996.

GRILLO, S. V. de C.; CARDOSO, F. M. As condições de Produção/Recepção dos Gêneros Discursivos em Atividades de Leitura de Livros Didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental. In: ROJO, R.; BATISTA, A. G. **Livro Didático de Língua Portuguesa, Letramento e Cultura da Escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 101-121.

GRILLO, S. V. de C. Esfera e campo. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto. 2006. p. 133-160.

GRUBER, H. The Academic Writing Research Group at the University of Vienna. In: THAISS, C. *et al.* (Org.). **Writing programs worldwide: profiles of academic writing in many places**. Disponível em: <<http://wac.colostate.edu>>. Acesso em: 15/08/2012.

GRUBER, H.; HUEMER, B.; RHEINDORF, M. **Wissenschaftliches Schreiben: Ein Praxisbuch für Studierende**. Vienna: Böhlau: UTB, 2009.

HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. **Language, context, and text: aspects of language in a social-semiotic perspective**. Oxford: Oxford University Press, 1989.

HALLIDAY, M. A. K.; MARTIN, J. R. **Writing science: Literacy and discursive power**. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press, 1993.

HALLIDAY, M. A. K. **An introduction to functional grammar**. 2 ed. London: Edward Arnold, 1994.

HEMAIS, B.; BIASI-RODRIGUES, B. A proposta sócio-retórica de Jonh M. Swales para o estudo de gêneros textuais. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola, 2005, p. 108-129.

HETEROLALIA, G. Aportes de una experiencia universitaria en lectura y escritura para la consolidación de una política institucional. ENCUENTRO NACIONAL DE DISCUSIÓN SOBRE POLÍTICAS INSTITUCIONALES PARA EL DESARROLLO DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR, 1-14. Asociación Colombiana de Universidades, ASCUN y Red Nacional de Discusión sobre Lectura y Escritura en Educación Superior. Bogotá: Universidad Sergio Arboleda, 2007.

HEWITT, E. C.; LAGO, F.; MIGUEL, A. (2010). Academic style and format of doctoral theses: The case of the disappearing discussion chapter. Ibérica: **Revista de la Asociación Europea de Lenguas para Fines Específicos (AELFE)**, 19, p. 19-140, 2010.

HIDALGO, C.; PASSARELLA, V. Encuesta “Escritura y producción de conocimiento en carreras de Posgrado” administrada a estudiantes de posgrado de diversas instituciones de Argentina y Chile (2005-2006). In: NARVAJA DE ARNOUX, E. (Org.). **Escritura y producción de conocimiento en las carreras de posgrado**. Buenos Aires: Santiago Arcos editor, 2009. p. 62-73

HOUAISS, A. **Dicionário da Língua Portuguesa**. 7. v. Lisboa: Circulo de Leitores, 2003.

IPQ. DEPARTAMENTO DE NORMALIZAÇÃO. 2009. **Manual de normalização**. Disponível em: <www.ipq.pt/>. Acesso em: 20/06/2012.

ISO. Internacional Organization for Standardization. Disponível em: <www.iso.org.>. Acesso em: 30/07/2012.

IVANIC, R. **Writing and identity**: The discursial construction of identity in academic writing. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 1998.

JANTSCH, A. P.; BIANCHETTI, L. (Org.). **Interdisciplinaridade**: para além da filosofia do sujeito. Petrópolis: Vozes; 1995.

JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago; 1976.

JESUS, E. A. **TimesCapes**: espaço e tempo na artemídia. Disponível em: <www.marginaliaproject.com/lab/magazine/006/>. Acesso em: 25/01/2013.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação. Campinas: Papirus, 2007.

KICZKOVSKY, S. La monografía: uma perspectiva conceptual. In: NARVAJA DE ARNOUX, E. (Org.). **Escritura y producción de conocimiento en las carreras de posgrado**. Buenos Aires: Santiago Arcos editor, 2009. p. 103-120.

KRAMER, S. Linguagem e tradução: um diálogo com Walter Benjamin e Mikhail Bakhtin. In: FARACO, C. A.; TEZZA, C.; CASTRO, G. de. **Diálogos com Bakhtin**. 4. ed. Curitiba: Editora da UFPR, 2007. p.177-191.

KRUSE, O. The Place of Writing in Translation: From Linguistic Craftsmanship to Multilingual Text Production. In: THAISS, C. *et al.* (Org.). **Writing programs worldwide**: profiles of academic writing in many places. Disponível em: <<http://wac.colostate.edu>>. Acesso em: 15/08/2012.

_____. Writing-to-learn traditions in the German-speaking countries and some recent developments in the teaching of writing. 16 jul. 2012. In: EVENTO ACADEMIC WRITING IN HIGHER EDUCATION ACROSS COUNTRIES. Universidade de Aveiro. Aveiro, 2012. (Palestra).

_____. **The Origins of Writing in the Disciplines**: Traditions of Seminar Writing and the Humboldtian Ideal of the Research University. v. 23. n. 3, jul. 2006, 331-352. Disponível em: <www.academia.edu/1588926/The_Origins_of_Writing_in_the_Disciplines_Traditions_of_Seminar_Writing_and_the_Humboldtian_Ideal_of_the_Research_University>. Acesso em: 21/09/2012.

LACO, L.; NATALE, L.; ÁVILA, M. (Eds.). **La lectura y la escritura en la formación académica, docente y profesional**. Pacheco: edUTecNe. Disponível em: <www.edutecne.utn.edu.ar/lectura_escritura/lectura_escritura.pdf>. Acesso em: 30/11/2012.

LAUS, S. P.; Morosini, M. L'internationalisation de l'enseignement supérieur au Brésil In: De WIT. **L'Enseignement Supérieur en Amérique Latine**. La dimension Internationale. Washington: OCDE, 2005.

_____. **A internacionalização da educação superior**: um estudo de caso da Universidade Federal de Santa Catarina. Publicado em: 2012. Disponível em: <www.adm.ufba.br/sites/default/files/publicacao/arquivo/sonia_pereira_tese_final.pdf>. Acesso em: 20/02/2013.

LEA, M. R. I thought I could write until I came here: Student writing in higher education. In: GIBBS, G. (Ed.). **Improving student learning**: Theory and practice. Oxford: Oxford Centre for Staff Development, 1994. p. 216-226.

LEA, M. R.; STREET, B. Student writing in higher education: An academic literacies approach. **Studies in Higher Education**, v. 23, n. 2, p. 157-172, 1998.

_____. Writing as academic literacies: Understanding textual practices in higher education. In: CANDLIN, C. N.; HYLAND, K. (Eds.). **Writing**: Texts, processes and practices. London: Longman, 1999. p. 62-81.

_____. The "academic literacies" model: Theory and applications. **Theory into Practice**, v. 45, n. 4, p. 368-377, 2006.

LEMKE, J. **Aprender a hablar ciencia**. Lenguaje, aprendizaje y valores. Barcelona: Paidós, 1997.

LIPOVETSKY, G. **Bancos nunca foram tão fortes e os Estados, tão fracos**. Publicado em: 23/11/2012. Entrevistador: Marcelo Lins. Disponível em:

<www.conjur.com.br/2012-nov-23/ideias-milenio-gilles-lipovetsky-filosofo-frances>. Acesso em: 10/02/2013.

LUGO, M. D. La escritura académica de los estudiantes de ingeniería de la Universidad Nacional de Itapúa. In: LACO, L.; NATALE, L.; ÁVILA, M. (Eds.). **La lectura y la escritura en la formación académica, docente y profesional**. Pacheco: edUTecNe. Disponível em: <www.edutecne.utn.edu.ar/lectura_escritura/lectura_escritura.pdf>. Acesso em: 30/11/2012.

MACHADO, I. Gêneros discursivos. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. 2. ed. São Paulo: Contexto. 2005. p. 151-166.

_____. Os gêneros e a ciência dialógica do texto. In: FARACO, C. A.; TEZZA, C.; CASTRO, G. de. **Diálogos com Bakhtin**. 4. ed. Curitiba: Editora da UFPR, 2007. p.193-230.

_____. A questão espaço-temporal em Bakhtin: cronotopia e exotopia. In: PAULA, L. de; STAFUZZA, G. (Orgs.). **Círculo de Bakhtin: teoria inclassificável**. Campinas: Mercado de Letras. 2010. p. 203-234.

MACHADO, A. R.; LOUSADA, E.; ABREU-TARDELLI, L. S. **Planejar gêneros acadêmicos**. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2007a.

_____. **Resenha**. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2007b.

_____. **Resumo**. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2007c.

_____. **Trabalhos de pesquisa**: diários de leitura para a revisão bibliográfica. São Paulo: Parábola, 2007d.

MACHADO, A. R.; CRISTÓVÃO, V. L. L. A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. **Linguagem em is(curso)**, n. 6/Especial, p. 547-573, 2006. Disponível em: <www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/0603/0603.pdf>. Acesso em: 20/08/2009.

MANN, W.; THOMPSON, S. **Rhetorical structure theory: A theory of text organization**. Marina del Rey, California: Information Sciences Institute, 1987.

MARANDINO, M. Transposição ou Recontextualização? Sobre a produção de saberes em museus de ciências. **Revista Brasileira de Educação**, n. 26, p. 95-108, ago. 2004.

MARCUSCHI, L. A. Letramento escolar, oralidade e escrita em sala de aula: diferentes modalidades ou gêneros do discurso? In: SIGNORINI, I. (Org.). **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 23-49.

MARTIN, J. R. Technicality and abstraction: language for the creation of specialised texts. In: HALLIDAY, M. A. K.; MARTIN, J. R. **Writing Science**:

literacy and discursive power. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press, 1993. p. 203-220.

MARTÍNEZ LIROLA, M.; TABUENCA CUEVAS, M. Applying genre theory to improve exposition-type essay writing. **Porta Linguarum**, n. 13, p. 29-42, 2010.

MARTÍNEZ, A. Seminario de Tesis. Metodología de la investigación lingüística: el enfoque etnopragmático. In: NARVAJA DE ARNOUX, E. (Org.). **Escritura y producción de conocimiento en las carreras de posgrado**. Buenos Aires: Santiago Arcos editor, 2009. p. 259-286

MATÊNCIO, M. de L. M. O recurso ao discurso do outro em textos de alunos de Letras. **Revista Intercâmbio**, v. 14, p. 1-10, 2005. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/article/viewFile/3934/2584>>. Acesso em: 20/05/2011.

McCONLOGUE, T.; MITCHELL, S.; PEAKE, K. Section Essay: Academic Literacy Development. In: THAISS, C. et al. (Org.). **Writing programs worldwide**: profiles of academic writing in many places. Disponível em: <<http://wac.colostate.edu>>. Acesso em: 15/08/2012.

MILANI, C. R. S. Discursos y mitos de la participación social en la cooperación internacional para el desarrollo: una mirada a partir de Brasil. **Revista Española de Desarrollo y Cooperación**, v. 22, p. 161-182, Madrid, 2008.

MILLER, C. R. Genre as social action. **Quarterly journal of speech**, n. 70, p. 151-167, 1984.

MILLER, R. **Creating learning communities**: Models, resources and new ways of thinking about teaching and learning. Brandon, Vermont: The Foundation for Educational Renewal, 2003.

MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE (MESR). Plan pour la réussite en licence: 730 millions d'euros d'ici 2012. Publicado em: 2011. Disponível em: <www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid20651/plan-pour-la-reussite-en-licence-730-millions-d-euros-d-ici-2012.html>. Acesso em: 08/2012.

MIRÓ, J. **Tapís de la Fundació**. Fundação Joan Miró, Barcelona, 1979. Color. Disponível em: <http://fjm.fundaciomiro-bcn.org:8081/cdm-fons-fjm/item_viewer.php?CISOROOT=/fons-fjm&CISOPTR=7540&CISOBX=1&REC=9>. Acesso em: 07/06/2013.

MOITA LOPES, L. P. Pesquisa Interpretativista em Linguística Aplicada: A linguagem como condição e solução. In: **DELTA**, v. 10, n. 2, p. 329-338. fev./ago., São Paulo, 1994.

MORÁN, A. G.; KLEIN, I. Alcances, limitaciones y retos en la enseñanza de la escritura en la universidad (dos casos: Colombia y Argentina). In: LACO, L.; NATALE, L.; ÁVILA, M. (Eds.). **La lectura y la escritura en la formación**

acadêmica, docente y profesional. Pacheco: edUTecNe. Disponível em: <www.edutecne.utn.edu.ar/lectura_escritura/lectura_escritura.pdf>. Acesso em: 30/11/2012.

MORIN, E. **A Complexidade e a Empresa.** S.l.: 1986.

_____. **Educação e complexidade:** os sete saberes e outros ensaios. São Paulo: Cortez, 2002.

MORISOT, B. **The Psyché 1876.** "The Cheval Glass". Thyssen-Bornemisza Collection, Lugano, Switzerland. Color. Disponível em: <www.wikipaintings.org/en/berthe-morisot/the-cheval-glass>. Acesso em: 14/08/2013.

MOTTA-ROTH, D. (Org.). **Redação acadêmica:** princípios básicos. Santa Maria: UFSM, 2001.

_____. Comunidade acadêmica internacional? Multicultural? Onde? Como? **Linguagem & Ensino**, v. 5, n. 2, p. 49-65, Pelotas: UCPEL, 2002.

_____. Questões de metodologia em análise de gêneros. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.). **Gêneros textuais:** reflexões e ensino. 2. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006. p. 145-163.

_____. Academic literacies in the south: writing practices in a brazilian university. In: THAISS, C. *et al.* (Org.). **Writing programs worldwide:** profiles of academic writing in many places. Disponível em: <<http://wac.colostate.edu>>. Acesso em: 15/08/2012.

MOTTA-ROTH, D.; HENDGES, G. R. **Produção textual na universidade.** São Paulo: Parábola, 2010.

MOTTA-ROTH, D. O ensino de produção textual com base em atividades sociais e gêneros textuais. In: **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, v. 6, n. 3, p. 495-517, set./dez. Tubarão, 2006

_____. Análise crítica de gêneros: contribuições para o ensino e a pesquisa de linguagem. In: **DELTA**, v. 24, n. 2, São Paulo, 2008.

MORAN, J. M. **A educação que desejamos, novos desafios e como chegar lá.** Campinas: Papirus, 2007.

MOITA LOPES, L. P. Pesquisa Interpretativista em Linguística Aplicada: A linguagem como condição e solução. In: **DELTA**, v. 10, n. 2, p. 329- 338. fev./ago., 1994.

MONTEMAYOR-BORSINGER, A. La tesis de posgrado em ciências “duras” desde uma perspectiva sistémico-funcional. In: NARVAJA DE ARNOUX, E. (Org.). **Escritura y producción de conocimiento en las carreras de posgrado.** Buenos Aires: Santiago Arcos editor, 2009. p. 185-202.

NARVÁEZ, E.; CADENA, S.; CALLE, B. Lectura académica: reflexiones a propósito de una experiencia de formación de maestros universitarios. Taller Nacional para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje, 7. Nodo Oriente, Bucaramanga: Universidad Industrial de Santander, UIS, 2008.

NARVAJA DE ARNOUX, E. Funciones de la escritura en el capítulo de tesis y en la defensa oral de la tesis. In: NARVAJA DE ARNOUX, E. (Org.). **Escritura y producción de conocimiento en las carreras de posgrado**. Buenos Aires: Santiago Arcos editor, 2009. p. 138-162.

NAVARRETE, P. Programa LEA (lectoescritura y aprendizaje en la Universidad de Santander). ENCUESTRO NACIONAL Y I INTERNACIONAL SOBRE LECTURA Y ESCRITURA EN EDUCACIÓN SUPERIOR, 2. Bogotá, 2008.

NOVAES, A. M. P. Universidade e letramento: os gêneros discursivos como objeto de pesquisa e ensino. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS – VI SIGET, 2011, Rio Grande do Norte. **Anais eletrônicos...** Rio Grande do Norte: UFRN, 2011. Disponível em: <www.cchla.ufrn.br/visiget/>. Acesso em: 20/01/2012.

OLIVEIRA, E. F. Letramento acadêmico: principais abordagens sobre a escrita dos alunos no ensino superior. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS – VI SIGET, 2011, Rio Grande do Norte. **Anais eletrônicos...** Rio Grande do Norte: UFRN, 2011. Disponível em: <www.cchla.ufrn.br/visiget/>. Acesso em: 20/01/2012.

OUANE, A. **Functional Literacy**: North-South Perspectives. Annals of the American of Political and Social Science, v. 520. World Literacy in the Year 2000 (Mar.), 1992.

PADILLA, C. Escritura y argumentación académica: trayectorias estudiantiles, factores docentes y contextuales. **Revista Internacional de Investigación en Educación**, v. 5, n. 10, p. 31-57, 2012.

PANIZZOLO, C. **A educação na era da tecnologia: limites e perspectivas para uma formação cidadã**. Publicado em: 2005. Disponível em: <http://encipecom.metodista.br/mediawiki/index.php/A_educ%C3%A7%C3%A3o_na_era_da_tecnologia:_limites_e_perspectivas_para_uma_forma%C3%A7%C3%A3o_cidad%C3%A3>. Acesso em: 23/01/2013.

PAPA FRANCISCO. **Fantástico exhibe entrevista exclusiva com Papa Francisco**. Publicado em: 28/07/2013. Entrevistador: Gerson Camarotti. Disponível em: <<http://g1.globo.com/fantastico/noticia/2013/07/fantastico-exibe-entrevista-exclusiva-com-papa-francisco.html>>. Acesso em: 29/07/2013.

PARODI, G. El discurso especializado escrito en el ámbito universitario y profesional: Constitución de un corpus de estudio. **Rev. signos**, Valparaíso, v.

40, n. 63, 2007. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342007000100008>>. Acesso em: 01/10/2013.

_____. University genres in disciplinary domains: social sciences and humanities and basic sciences and engineering. **DELTA**, São Paulo, v. 25, n. 2, 2009. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-44502009000200007>>. Acesso em: 01/10/2013.

PEIXOTO, R. A. J. R.; PINTO, A. P. P. O gênero resenha crítica no âmbito acadêmico: um estudo de caso. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS – VI SIGET, 2011, Rio Grande do Norte. **Anais eletrônicos...** Rio Grande do Norte: UFRN, 2011. Disponível em: <www.cchla.ufrn.br/visiget/>. Acesso em: 20/01/2012.

PEÑA, M.; MARINA, L. La percepción que tienen estudiantes de postgrado sobre la escritura. In: LACO, L.; NATALE, L.; ÁVILA, M. (Eds.). **La lectura y la escritura en la formación académica, docente y profesional**. Pacheco: edUTecNe. Disponível em: <www.edutecne.utn.edu.ar/lectura_escritura/lectura_escritura.pdf>. Acesso em: 30/11/2012.

PEÑA, L. B. Leer y escribir en la universidad. ENCuentro Nacional de Discusión sobre Políticas Institucionales para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura en la Educación Superior, 1. Asociación Colombiana de Universidades, ASCUN y Red Nacional de Discusión sobre Lectura y Escritura en Educación Superior. Bogotá: Universidad Sergio Arboleda, 2007.

PENNYCOOK, A. A linguística aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (Orgs.). **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade**. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 23-49.

PERALTA, G. F. Competencias básicas: Procesos de alfabetización académica en el nivel universitario. Estrategias para su desarrollo. In: CONGRESO IBEROAMERICANO DE EDUCACIÓN. Buenos Aires, 13, 14, 15 de set. 2010.

PEREIRA, C. C. A produção do gênero monografia em discursos de professores e alunos do Curso de Letras. 250p. **Tese** (Doutorado) – Estudos da Linguagem, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, UFRN, 2012.

PEREIRA, J. E. D. A pesquisa dos educadores como estratégia para construção de modelos críticos de formação docente. In: PEREIRA, J. E. D. (Org.). **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p. 11-42.

PEREIRA, M. C.; DI STEFANO, M. Representaciones acerca de la tesis doctoral em las reescrituras de la introducción: Um estudo de caso. In: NARVAJA DE ARNOUX, E. (Org.). **Escritura y producción de conocimiento en las carreras de posgrado**. Buenos Aires: Santiago Arcos editor, 2009. p. 203-219.

PEREIRA, R. C. M. Ateliê de Textos Acadêmicos (ATA/PNPD/UFPB). (CAPES – PNPD – Processo n.º 23038.007066/2011-60). Localização: Arquivo da Secretaria da Coordenação do Curso de Pós-graduação em Linguística – PROLING/UFPB.

PÉREZ-ABRIL, M.; BARRIOS-MARTÍNEZ, M. Cultura académica y escritura en la universidad. Análisis de interacciones y prácticas discursivas soportadas en herramientas virtuales de trabajo colaborativo. ENCuentro Nacional de DISCUSIÓN SOBRE POLÍTICAS INSTITUCIONALES PARA EL DESARROLLO DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR, 1. Asociación Colombiana de Universidades, ASCUN y Red Nacional de Discusión sobre Lectura y Escritura en Educación Superior. Bogotá: Universidad Sergio Arboleda, 2007.

PÉREZ-LLANTADA, C.; PLO, R.; FERGUSON, G. R. “You don’t say what you know, only what you can”: The perceptions and practices of senior Spanish academics regarding research dissemination in english. **English for Specific Purposes**, v. 30, n. 1, p. 18-30, 2011.

PERTUZ-CÓRDOBA, W. J. El portafolio: diálogo necesario para cualificar la escritura. TALLER NACIONAL PARA LA TRANSFORMACIÓN DE LA FORMACIÓN DOCENTE EN LENGUAJE, 7. Nodo Oriente, Bucaramanga: Universidad Industrial de Santander, UIS, 2008.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

POLLET, M.-C. From Remediation to the Development of Writing Competences in Disciplinary Contexts: Thirty Years of Practice and Questions. In: THAISS, C. *et al.* (Org.). **Writing programs worldwide: profiles of academic writing in many places**. Disponível em: <<http://wac.colostate.edu>>. Acesso em: 15/08/2012.

POPPER, K. **The logic of scientific discovery**. London/New York: Routledge, 1992.

PORFÍLIO, M. **Fotografia da Manifestação em João Pessoa**. [S.l.], 20 jun. 2013. Color. Disponível em: <www.facebook.com/photo.php?fbid=10200621148389437&set=pb.1181676135.-2207520000.1375232624.&type=3&theater>. Acesso em: 21/06/2013.

PONZIO, A. A concepção bakhtiniana do ato como dar um passo. In: BAKHTIN, M. M. **Para uma filosofia do Ato Responsável**. Tradução de: MIOTELLO, V.; FARACO, C. A. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

RAMÍREZ, A. *et al.* (2007). Estrategias lectoras en educación superior. **Memorias, Revista de Investigaciones**, p. 66-76. Bogotá: Universidad Cooperativa de Colombia. Disponível em: <www.revistamemorias.com/articulos%2010/estrategiaslectoras.pdf>. Acesso em: 15/08/2013.

RIBEIRO, F. Prefácio. In: CORNELSEN, J. M. Escrever... Com normas: guia prático para elaboração de trabalhos técnico-científicos. Coimbra, 2011. p. 9-12.

RICHARDS, J.; RODGERS, T. S. **Approaches and methods in language teaching**. 2. Edition-Enlarged. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

RIENECKER, L.; JØRGENSEN, P. S. **Den gode opgave [The good paper]**. Frederiksberg: Samfundslitteratur, 2005.

_____. Working with Students to Working **through** Faculty: A Genre-centered Focus to Writing Development. In: THAISS, C. *et al.* (Org.). **Writing programs worldwide**: profiles of academic writing in many places. Disponível em: <<http://wac.colostate.edu>>. Acesso em: 15/08/2012.

RODRIGUES, C. G. Por uma pop'escrita acadêmica educacional. 2006. 180 f. **Tese** (Doutorado em Educação) Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2006. Disponível em: <www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/6581/000531976.pdf>. Acesso em: 13/07/2012.

RODRIGUES, M. C. Gêneros acadêmicos escritos: crenças e estratégias de aprendizagem. 331p. **Tese** (Doutorado) – Universidade Federal De Pernambuco – Letras, 2012.

ROJO, M. R. **Hacia una didáctica crítica**. Madri: Editorial La Muralla, 1997.

ROJO, M. R.; SCHNEUWLY, B. As relações oral/escrita nos gêneros orais formais e públicos: o caso da conferência acadêmica. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, v. 6, n. 3, p. 463-493, set./dez. Tubarão, 2006.

ROJO, R. Modelização didática e planejamento: duas práticas esquecidas do professor? In: KLEIMAN, Â. B. (ORG). **A formação do professor**: perspectivas da linguística aplicada. São Paulo: Mercado de Letras, 2001. p. 313-136.

_____. Os gêneros do discurso e os gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). **Gêneros**: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 184-207.

RUSSELL, D.; TACHINO, T. Reasoning from scientific information: how do university students construct policy arguments in a multimedia online case? In: **Intercompreensão: Revista de Didáctica das línguas**, Santarém, n. 16, p. 23-44. jul., 2012.

_____. Cultura Historical Activity Theory and Student Writing in Higher Education. 16 jul. 2012. In: ACADEMIC WRITING IN HIGHER EDUCATION ACROSS COUNTRIES. Universidade de Aveiro. Aveiro, 2012. (Palestra).

RUSSELL, D. Rethinking genre in school and society: an activity theory analysis. **Written Communication**, n. 14, p. 504-554, 1997.

RUSSELL, D. *et al.* Exploring Notions of Genre in “Academic Literacies” and “Writing Across the Curriculum”: Approaches Across Countries and Contexts. In: BAZERMAN, C.; BONINI, A.; FIGUEIREDO, D. (Orgs.) 2009. **Genre in a Changing World**. Perspectives on Writing. Fort Collins, Colorado: The WAC Clearinghouse and Parlor Press. Disponível em: <<http://wac.colostate.edu/books/genre/>>. Acesso em: 10/2012.

SAMUELS, P.; DEANE, M. (2008). Academic writing training for Mathematics Education PhD students. **Maths, Stats, and OR Connections**, v. 8, n. 3, p. 41-44. Disponível em: <http://mathstore.gla.ac.uk/headocs/8341_samuels_p_academicwriting.Pdf>. Acesso em: 25/05/2012.

SANTOS, E. C. O processo de Transposição didática no jornal e na escola. 190f. **Dissertação** (Mestrado em Linguagem e Ensino) Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino, Universidade Federal da Campina Grande – UFCG, Campina Grande, 2006.

SANTOS, E. C. **O processo de Transposição didática no jornal e na escola**. Recife: Bagaço, 2009.

_____. Interação verbal e transposição didática: perspectivas de ensino e aprendizagem dos gêneros acadêmicos. In: CONGRESSO INTERNACIONAL LINGUAGEM E INTERAÇÃO, 2, 2010, São Leopoldo. Congresso Internacional Linguagem e Interação II. São Leopoldo: UNISINOS, 2010a.

_____. SESA: o ensino de língua a partir de gêneros acadêmicos. In: ENCONTRO NACIONAL DE INTERAÇÃO EM LINGUAGEM VERBAL E NÃO VERBAL, 9, 2010, João Pessoa. IX Encontro Nacional de Interação em Linguagem Verbal e Não Verbal. João Pessoa: UFPB, 2010b.

_____. Uma análise teórico-metodológica do ensino e aprendizagem dos gêneros acadêmicos. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DOS GÊNEROS TEXTUAIS – VI SIGET, 2011, Natal. Simpósio Internacional de Gêneros Textuais: Gênero textual/discursivo e letramento, 2011a.

_____. A palavra de outrem: as fronteiras do fenômeno social da interação verbal. In: ALMEIDA, M. F. (Org.). **Bakhtin/Volochínov e a filosofia da linguagem**: ressignificações. Recife: Bagaço, 2011b.

_____. O espaço escolar criativo: relato de um projeto interdisciplinar na universidade. In: IV FORUM INTERNACIONAL INNOVACIÓN Y CREATIVIDADE: ADVERSIDADE Y ESCUELAS CREATIVAS, 4, 2012, Barcelona. INNOVACIÓN Y CREATIVIDADE: ADVERSIDADE Y ESCUELAS CREATIVAS. Barcelona: Edita Grupo GIAD, 2012.

SANTOS, E. C. dos.; ALMEIDA, M. F. Seminário acadêmico e sequência didática: uma análise sócio-discursiva da construção do gênero textual. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRALIN, 6, 2009, João Pessoa. ABRALIN: 40 anos em cena. João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2009.

_____. As relações dialógicas no gênero diário. In: ENCONTRO NACIONAL DE INTERAÇÃO EM LINGUAGEM VERBAL E NÃO VERBAL, 9, 2010, João Pessoa. IX Encontro Nacional de Interação em Linguagem Verbal e Não Verbal. João Pessoa: UFPB, 2010.

_____. Linguagem como interação: reflexões no contexto da arquivologia. In.: **A linguagem e a informação documentária: intermediações e ressignificações possíveis**. Recife: Bagaço, 2011.

_____. Diretrizes bakhtinianas para o método sociológico em ciências humanas. Macabéa: **Revista Eletrônica do NETLLI**, v. 1, p. 77-92, dez/2012.

_____. Leitura do texto cinematográfico: uma análise dialógica do discurso na arte. **Intersecções**, ed. 9, Ano 6, n. 1, p. 121-133, maio/2013.

_____. Os diários dialogados: as vozes dos estudantes sobre a prática pedagógica. **Cadernos do IL**, v. 1, p. 45-63, junho/ 2013.

SANTOS, E. C. dos; MENDONÇA, E. A. M. Seminário de saberes arquivísticos: relato de um projeto interdisciplinar realizados nas turmas do P2. In: FÓRUM INTERNACIONAL DE ARQUIVOLOGIA, 1, 2008, João Pessoa. I Fórum Internacional de Arquivologia: A Revolução e Significado do Conhecimento em Arquivologia. Campina Grande: Gráfica Universitária UEPB, 2008.

SANTOS, E. C.; SOUSA, F. F. **Seminários de Saberes Arquivísticos: Práticas de Leitura e Escrita na Universidade**. Curitiba: Appris, 2013.

SAVIO, K. Sobre la defensa de tesis y las estrategias discursivas em el campo de las ciencias físicas. In: NARVAJA DE ARNOUX, E. (Org.). **Escritura y producción de conocimiento en las carreras de posgrado**. Buenos Aires: Santiago Arcos editor, 2009. p. 240-258.

SAYEG-SIQUEIRA, J. H. **Organização do texto dissertativo**. São Paulo: Selinunte, 1997.

_____. A palavra de outrem: as fronteiras do fenômeno social da interação verbal. In: ALMEIDA, M. F. (Org.). **Bakhtin/Volochínov e a filosofia da linguagem: ressignificações**. Recife: Bagaço, 2011.

SAUSSURE, F. de. **Curso de Linguística Geral**. São Paulo: Cultrix, 1975.

SCHLINDWEIN, S. **Viver ou publicar**. Publicado em: 10/02/2009. Disponível em: <<http://sandroschlindwein.blogspot.com.br/2009/02/viver-e-publicar.html>>. Acesso em: 05/08/2013. (Blog: Desfragmentando a totalidade).

SCHNEUWLY, B. *et al.* **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SCHNEUWLY, B. Palavra e ficcionalização: um caminho para o ensino da linguagem oral. In: SCHNEUWLY, B. *et al.* **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 129-147.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J.; NOVERRAZ, M. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B. *et al.* **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

SERAFINI, M. T. **Como escrever textos**. São Paulo: Globo, 1995.

SILVA, A. V. L. da. O gênero exposição oral acadêmica: práticas de leitura e de escrita. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS – VI SIGET, 2011, Rio Grande do Norte. **Anais eletrônicos...** Rio Grande do Norte: UFRN, 2011. Disponível em: <www.cchla.ufrn.br/visiget/>. Acesso em: 20/01/2012.

SILVA, A. M. da; RIBEIRO, F. **Das “Ciências” Documentais à Ciência da Informação**: ensaio epistemológico para um novo modelo curricular. Porto: Ed. Afrontamento, 2002.

SILVA, A. M. da. **Inclusão Digital e Literacia Informacional em Ciência da Informação**. Faculdade de Letras da Universidade do Porto – CETAC.medi, 2008.

_____. Literacia Informacional e o Processo Formativo Desafios aos Profissionais da Informação. In: **Actas do Congresso Nacional de Bibliotecários, Arquivistas e Documentalistas n. 11**. Publicado em: 2012. “Integração, Acesso e Valor Social” Lisboa – Fundação Calouste Gulbenkian, 18, 19 e 20 de Outubro de 2012. Disponível em: <www.bad.pt/publicacoes/index.php/congressosbad/article/download/224/222>. Acesso em: 15/01/2013.

_____. O Método Quadripolar e a Pesquisa em Literacia Informacional. In: SANTOS, E. C. do; SOUSA, F. F. (Orgs.). **Seminários de saberes arquivísticos (SESA)**: reflexões e diálogos para formação do arquivista. Curitiba: Appris, 2013.

SILVA, E. M. da S. (Org.). **Professora, como é que se faz?** Campina Grande: Bagagem, 2012.

SILVA, J. D. O Paradigma Transdisciplinar: uma Perspectiva Metodológica para a Pesquisa Ambiental In: **Interdisciplinaridade em Ciências Ambientais**. São Paulo: Signus, 2000. p. 95-107.

SOBRAL, A. Ética e estético: na vida, na arte e na pesquisa em Ciências Humanas. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin**: conceitos-chave. 2. ed. São Paulo: Contexto. 2005. p. 103-122.

_____. O Ato “Responsível”, ou Ato Ético, em Bakhtin, e a Centralidade do Agente. In: **SIGNUM: Estud. Ling.**, Londrina, n. 11/1, jul. 2008. Disponível em:

<www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/download/3092/2625>.
Acesso em: 03/11/2013.

_____. Do dialogismo ao gênero: as bases do pensamento do círculo de Bakhtin. Campinas: Mercado de Letras, 2009a.

_____. Ver o texto com os olhos do gênero: uma proposta de Análise. **Bakhtiniana**, v. 1, n. 1, p. 85-103, São Paulo 1.º semestre 2009b.

_____. Ato/atividade e evento. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin**: conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2010. p. 11-36.

SOARES, M. Letramento em Verbete: O que é letramento? In: _____. **Letramento**: um tema em três gêneros. São Paulo: Autêntica, 1999.

_____. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2003.

SOMMERS, N.; SALTZ, L. The novice as expert: Writing the freshman year. **College Composition and Communication**, v. 56, n. 4, p. 124-149, 2004.

SOUZA, F. N.; COSTA, A. P.; MOREIRA, A. Questionamento no Processo de Análise de Dados Qualitativos com apoio do *software* WebQDA In: **EDUSER: revista de educação**, v. 3, n. 1, p. 19-30, 2011. Disponível em: <www.eduser.ipb.pt>. Acesso em: 15/07/2012.

STAGNARO, D.; CHOSCO DÍAZ, C. Tareas de escritura de evaluación: expectativas docentes y representaciones de los estudiantes. In: LACO, L.; NATALE, L.; ÁVILA, M. (Eds.). **La lectura y la escritura en la formación académica, docente y profesional**. Pacheco: edUTecNe. Disponível em: <www.edutecne.utn.edu.ar/lectura_escritura/lectura_escritura.pdf>. Acesso em: 30/11/2012.

STREET, B. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

_____. Academic literacies. In: BAKER, C. F. D.; CLAY, J. (Eds.), **Challenging ways of knowing**: Literacies, numeracies and sciences. Brighton, United Kingdom: Falmer Press, 1996. p. 101-134.

_____. (Ed.). **Literacy and development**: Ethnographic perspectives. Routledge: London, 2001.

SWALES, J. **Genre analysis**: English in academic and research settings. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

_____. Other floors, Other voices: a textography of a small university building. Reflexões e ensino. 2. ed. ver. e ampl. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum. Rio de Janeiro: Lucerna, 1998. p. 145-163.

SWALES, J. M. **Aspects of article introductions**. Birmingham, UK: The University of Aston, Language Studies Unit, 1981.

_____. **Genre analysis**: English in academic and research settings. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

SWALES, J. M.; FEAK, C. B. **English in Today's Research World**. Ann Arbor: The University of Michigan Press, 2000.

TAVARES, J.; SOUZA, F. F. [Relatório] apresentado à Pró-reitoria de extensão da UEPB. Localização: Secretaria do curso de Arquivologia, 2009.

TEZZA, C. Discurso poético e discurso romanesco na teoria de Bakhtin. In: FARACO, C. A. *et al.* **Uma introdução a Bakhtin**. Curitiba: Hatier, 1988. p. 55-93.

_____. Sobre O autor e o herói: um roteiro de leitura. In: FARACO, C. A.; TEZZA, C.; CASTRO, G. de. **Diálogos com Bakhtin**. 4. ed. Curitiba: Editora da UFPR, 2007. p. 231-256.

THAISS, C. Origins, Aims, and Uses of Writing Programs Worldwide: Profiles of Academic Writing in Many Places. In: THAISS, C. *et al.* (Org.). **Writing programs worldwide**: profiles of academic writing in many places. Disponível em: <<http://wac.colostate.edu>>. Acesso em: 15/08/2012.

TODOROV, T. **Mikhaïl Bakhtine**: le prince dialogique. Paris: Seuil, 1981.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática. São Paulo: Cortez, 1993.

UEPB – UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA. **Projeto Político-Pedagógico do Curso de Arquivologia**. Criado pela Resolução UEPB/CONSUNI/010/2006 – 29 de março de 2006. Localização: Arquivo da Secretaria da Coordenação do Curso de Arquivologia, Campus V, João Pessoa, 2006.

UEPB – UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA. **Resolução/UEPB/CONSUNI/010/2006**. Cria o curso de bacharelado em Arquivologia no campus V da UEPB em João Pessoa-PB, e dá Outras providências. Disponível em: <www.uepb.edu.br/resolucoes-consuni/>. Acesso em: 28/11/2012.

_____. **Resolução/UEPB/CONSEPE/013/2005**. Regulamenta a elaboração e reformulação dos currículos dos cursos de graduação e dá outras providências. Disponível em: <www.uepb.edu.br/resolucoes-consepe/>. Acesso em: 28/11/2012.

UEPB – UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA; UNIVERSIDADE DO PORTO – UP. **Acordo de cooperação entre a Universidade Estadual da Paraíba e a Universidade do Porto**. Mimeo: [s.l.], 2012.

URIBE-ÁLVAREZ, G.; CAMARGO-MARTÍNEZ, Z. **Práticas de lectura y escritura académicas en la universidad colombiana**. v. 3, n. 6, jan./jun. de 2011. Bogotá- Colombia. p. 317-341. Disponível em: <<http://magisinvestigacioneducacion.javeriana.edu.co/>>. Acesso em: 20/12/2012.

VÁZQUEZ, A.; JAKOB, I. La escritura y el aprendizaje en el aula universitaria: Componentes cognitivos y didácticos. *Innovación Educativa*. **Instituto Politécnico Nacional de México**, v. 7, n. 36, p. 21-35, 2007.

VEEN, W.; VRAKING, B. **Homo zappiens**: educando na era digital. Tradução de: FIGUEIRA, V. Porto Alegre: Artmed, 2009.

VITALE, M. A. La reformulación de um proyecto de tesis de posgrado y el processo de aprendizaje de um campo disciplinario. In: NARVAJA DE ARNOUX, E. (Org.). **Escritura y producción de conocimiento em las carreras de posgrado**. Buenos Aires: Santiago Arcos editor, 2009. p. 121-137.

VOLOCHÍNOV, V. N. [BAKHTIN]. Discurso na vida e na arte: sobre a poética sociológica. Tradução de: FARACO, C. A.; TEZZA, C. In: VOLOCHÍNOV, V. N. **Freudism**. New York: Academic Press, [1926] 1976. (Edição Inglesa de TITUNIK, I. R. "Discourse in life and discourse in art – concerning sociological poetics").

VOLOCHINOV, V. N. A estrutura do enunciado. Tradução de: VAZ, A. In: TODOROV, T.; BAKHTIN, M. **Le principe dialogique**. Paris: Seuil, 1976, 2005.

ZANDWAIS, A. Da língua ao discurso nos limites da sintaxe: as tênues fronteiras entre discursos citados e citantes. **Bakhtiniana**, v. 1, n. 5, p. 4-19, São Paulo, 1.º semestre 2011.

APÊNDICES

APÊNDICE 1

QUESTIONÁRIO APLICADO NA UEPB



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS, LETRAS E ARTES



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA

Estamos convidando o(a) Sr.(a) para participar da pesquisa intitulada **"Interação verbal e transposição didática: um diálogo possível para o ensino do gênero na universidade"** (título provisório), de Eliete Correia dos Santos – UFPB/CAPES, na qual investigamos o discurso de outrem nos gêneros acadêmicos e o conhecimento dos alunos do 1.º ano de faculdade sobre essa temática.

O objetivo inicial do projeto de doutorado é desenvolver teoria, através do diálogo da interação verbal e da transposição didática, que possa contribuir para o processo de ensino-aprendizagem de linguagem, em especial na produção de textos escritos na comunidade acadêmica universitária.

Sua participação nesta pesquisa é completamente voluntária. É sua a escolha de participar ou não, como também poderá se identificar ou não.

Com relação aos resultados, o conhecimento que obtivermos desta pesquisa será compartilhado com o(a) Sr(a) e sua comunidade através do Curso de Arquivologia da Universidade Estadual da Paraíba.

Se alguma parte não estiver clara, pode perguntar que lhe explicaremos. Caso precise de mais espaço, pode responder no verso da folha colocando a indicação do quesito. Muito obrigada pela colaboração!

O contato da pesquisadora para eventuais esclarecimentos é professoraeliete@hotmail.com, tel. 8787-9620.

1. (Opcional)

Nome
Idade
Escola em que concluiu o ensino secundário
Sexo

2. Sobre seu conhecimento a respeito dos gêneros acadêmicos, assinale a(s) opções que representem a sua realidade:

Gêneros acadêmicos	Já conhecia quando entrei na Universidade	Já fiz no ensino médio	Apreendi no 1.º ano de Universidade
2.1 Resumo			
2.2 Resenha			
2.3 Artigo de revisão da literatura			
2.4 Artigo com análise dos dados			
2.5 Diário de leitura			
2.5 Fichamento			
2.6 Projeto de pesquisa			
2.7 Monografia			
2.8 Dissertação de mestrado			
2.9 Tese de doutorado			
2.10 Outros, especifique:			

3. Em quantas disciplinas já fez trabalhos que exigisse esse conhecimento? Quantos textos já escreveu? Em qual disciplina você aprendeu a escrevê-lo(s)? **Preencha o quadro abaixo de acordo com sua resposta.**

Gêneros acadêmicos	Qtde de disciplinas	Qtde de textos que produziu	Quais disciplinas
3.1 Resumo			
3.2 Resenha			
3.3 Artigo de revisão da literatura			
3.4 Artigo com análise dos dados			
3.5 Diário de leitura			
3.5 Fichamento			
3.6 Projeto de pesquisa			
3.7 Monografia			
3.8 Outros, especifique:			

4. Você costuma fazer citações? ☐ SIM ☐ NÃO ☐ Ainda não uso esse recurso

5. Se costuma fazer, quais: ☐ Diretas ☐ Indiretas ☐ Diretas e Indiretas

6. Quais verbos você costuma usar para indicar a voz do autor citado?

7. Você considera importante que os alunos aprendam a redigir esses gêneros da esfera acadêmica:

7.1 ☐ Assim que cheguem à universidade

7.2 ☐ É melhor quando estiver perto da conclusão do curso, quando precisar fazer o trabalho monográfico, ou relato de pesquisa, ou outra modalidade que cada curso exige

7.3 ☐

Outros:

8. Você gosta de utilizar esses gêneros?

☐ SIM ☐ NÃO ☐ UM POUCO

9. Escreva sua percepção sobre esses gêneros.

APÊNDICE 2

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS, LETRAS E ARTES



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
PARA PESQUISAS QUALITATIVAS**

Eu, _____, aluno(a) do curso de Arquivologia da Universidade Estadual da Paraíba, fui convidado(a) a participar da pesquisa intitulada "Interação verbal e transposição didática: um diálogo possível para o ensino do gênero na universidade", do projeto de pesquisa de Eliete Correia dos Santos – UFPB/CAPES, cujo objetivo é desenvolver teoria, através do diálogo da interação verbal e da transposição didática, que possa contribuir para o processo de ensino-aprendizagem de linguagem, em especial na produção de textos escritos na comunidade acadêmica universitária.

Declaro estar ciente de que a participação é voluntária e fará parte do conjunto de dados coletados na UP e na UEPB para a tese de doutoramento da referida pesquisadora, como também tenho conhecimento de que o meu nome ficará em sigilo e não oferece riscos previsíveis para a dignidade, a moral, nem desconforto para os participantes dela, conforme aponta o Comitê de Ética em Pesquisa – UFPB

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido e dou meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados.

João Pessoa, _____.

Assinatura do participante:

Assinatura de uma testemunha:

Assinatura da Pesquisadora:

APÊNDICE 3

QUESTIONÁRIO APLICADO NA CONCLUSÃO DA DISCIPLINA OFICINA DE
TEXTO II – CURSO DE ARQUIVOLOGIA – UEPB

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS, LETRAS E ARTES



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

Estamos convidando o(a) Sr.(a) para participar da pesquisa intitulada **"Interação verbal e transposição didática: um diálogo possível para o ensino do gênero na universidade"** (título provisório), de Eliete Correia dos Santos – UFPB/CAPES, na qual investigamos o discurso de outrem nos gêneros acadêmicos e o conhecimento dos alunos do 1.º ano de faculdade sobre essa temática.

O objetivo inicial do projeto de doutorado é desenvolver teoria, através do diálogo da interação verbal e da transposição didática, que possa contribuir para o processo de ensino-aprendizagem de linguagem, em especial na produção de textos escritos na comunidade acadêmica universitária.

Sua participação nesta pesquisa é completamente voluntária. É sua a escolha de participar ou não, como também poderá se identificar ou não.

Com relação aos resultados, o conhecimento que obtivermos desta pesquisa será compartilhado com o(a) Sr(a) e sua comunidade através do Curso de Arquivologia da Universidade Estadual da Paraíba.

Se alguma parte não estiver clara, pode perguntar que lhe explicaremos. Caso precise de mais espaço, pode responder no verso da folha colocando a indicação do quesito. Muito obrigada pela colaboração!

O contato da pesquisadora para eventuais esclarecimentos é professoraeliete@hotmail.com, tel. 8787-9620.

4. (Opcional)

Nome

Idade

Escola em que concluiu o ensino secundário

Sexo

Responda às questões a seguir sobre a disciplina Oficina de Texto II.

1. Quais gêneros você aprendeu efetivamente?

2. Quais gêneros você sentiu mais dificuldade?

3. Com relação à metodologia empregada pela professora, o que você mais gostou e facilitou a aprendizagem?

4. Ainda com relação à metodologia empregada pela professora, o que mais dificultou a sua aprendizagem?

5. Você fez o artigo como trabalho final da disciplina ou preferiu a prova? Por quê?

6. O que você achou do processo de reescritura dos trabalhos (resenha, artigo, etc.)?

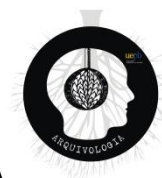
7. Este espaço é destinado para que teça comentários, avaliações sobre o processo de ensino-aprendizagem nessa disciplina.

APÊNDICE 4

CARTA-CONVITE PARA FORMAÇÃO DA COMISSÃO CIENTÍFICA DO PROJETO SESA



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA



CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E SOCIAIS APLICADAS – CCBSA

CURSO DE ARQUIVOLOGIA

CARTA-CONVITE

Projeto SESA

Sobre o projeto: O projeto Seminários de Saberes Arquivísticos – SESA nasceu da experiência das aulas de Oficina de Textos I e II do curso de Arquivologia (1.º e 2.º períodos) da UEPB – Campus V – João Pessoa, ao introduzirmos o estudo do gênero seminário acadêmico. As discussões dos alunos em sala de aula revelaram as dificuldades temáticas, composicionais e linguísticas que cercam os gêneros. A maioria deles apresentou insegurança e medo ao falar em público e ao escrever textos. Vários relatos e bilhetes apontavam para a problemática da ausência de gêneros orais e produção efetiva de textos escritos na educação básica e do impacto causado na aprendizagem com gênero. A partir desses relatos, verificamos a necessidade de um projeto interdisciplinar que assistisse o corpo discente e minimizasse as deficiências de produção textual, quer na modalidade oral quer na escrita, um projeto que propusesse o estudo de vários gêneros, em especial da vivência acadêmica.

Para isso, organizamos atividades com sequência didática (SCHNEUWLY *et al.*, 2004) e reescrituras dos diversos gêneros textuais, tais como resumo, resenha, diário de leitura, ensaio e artigos acadêmicos. A conclusão do semestre culminou com o Seminário de Saberes Arquivísticos

(SESA), cujas apresentações estavam na modalidade de comunicação oral e foram publicados, internamente, em um CD de anais de cada semestre.

Justificativa do projeto:

No contexto acadêmico, a compreensão dos valores e categorias com as quais várias disciplinas trabalham em torno do objeto de estudo é condição essencial para saber o que pode ser dito ou não, como, quando, quem diz, a quem dizer. Essa adequação gera discussão, pois se refere à submissão das normas do discurso acadêmico, tais como cuidado formal, coerência global, propósito comunicativo frequentemente limitado apenas para obtenção de nota, reforço de convenções discursivas da linguagem escrita.

Metas do projeto:

Produção de uma coletânea de três volumes integrados com as principais produções dos alunos, bem como as reflexões dos autores sobre a temática que envolve o projeto.

Convite

Convidamos a vossa senhoria para fazer parte do corpo editorial desta coletânea e também para publicação de um texto seu, no volume 1, da coletânea, a qual será lançado no final de 2012/ 1.º trimestre de 2013.

APÊNDICE 5**FICHA DE CRITÉRIOS PARA ORGANIZAÇÃO DO PARECER SOBRE O
ARTIGO****UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA****CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E SOCIAIS APLICADAS – CCBSA****CURSO DE ARQUIVOLOGIA****Avaliação do trabalho**

1. Os textos são resultados de trabalhos orientados por professores e produzidos por alunos ainda em fase de graduação, portanto, se deve levar em conta este fato, no entanto para ser aprovado o mesmo deverá apresentar as seguintes características na avaliação dos senhores:

Siga os critérios abaixo:

- a) Relevância para discussão na área Arquivística e da CI;
- b) Sem problemas conceituais graves;
- c) Discussão com um mínimo de análise e pertinência científica;
- d) Coerência com o discurso da área.

PARECER

() Sim, aprovado para publicação

() Não, o projeto não deve ser publicado

() Sim, o projeto deve ser publicado, porém deve ser enviado aos autores com as seguintes observações:

ANEXOS

Anexo 1 – Modelo de um relatório do software WEBQDA



Nome do Nó: citação indireta

Fontes Internas/Artigos dos alunos/nº 1 ARTIGO RO... 1 Referência | 2.52%
Referência 1 | 2.52%

Paes (1997) constitui que, Fundo é a principal unidade de arranjo estrutural nos arquivos permanentes, constituída dos documentos provenientes de uma mesma fonte geradora de arquivos ou a principal unidade de arranjo funcional nos arquivos permanentes, constituída dos documentos provenientes de mais de uma fonte geradora de arquivo reunidas pela semelhança de suas atividades, mantido o princípio da proveniência.

Fontes Internas/Artigos dos alunos/Nº 2 AVALIA ç ... 1 Referência | 1.65%
Referência 1 | 1.65%

Tomando como base Schellenberg (1973), Duchein (1983), Couture (1998), Lopes (1998), Malheiro e Ribeiro (2002), entre outros e tendo por objetivo analisar as potencialidades e as fragilidades dos cursos de Arquivologia da Paraíba, procuramos instigar a uma reflexão teórica que aponte o caminho e que alcance um patamar de excelência em ensino onde os profissionais formados possam ser verdadeiros "Active Archivists".

Fontes Internas/Artigos dos alunos/nº 3 AVALIA ç ... 4 Referências | 6.98%
Referência 1 | 3.13%

Segundo o Harrod's Liraran's Glossary of Term Used in Librarianship Documentation and the Book Crafts and Refrence Book (1989), informação é um conjunto de dados organizados de forma compreensível de ser comunicado. Para Zorrinho (1995), informação é um processo que visa o conhecimento, ou, mais simplesmente, informação é algo que reduz a incerteza, um instrumento de compreensão do mundo e da ação sobre ele. Percebe-se no primeiro conceito, uma concepção limitada no que se refere que a informação tem como objetivo a obtenção de conhecimento, pois foi dada maior ênfase apenas no sentido da palavra, deixando uma lacuna na verdadeira importância entre essas duas vertentes. Portanto, acreditamos na intrínseca relação entre informação e conhecimento.

Referência 2 | 2.1%

De acordo com Beluzzo (2007), gestão da informação é o conjunto de conceitos, princípios, métodos e técnicas utilizados na prática administrativa e colocados em execução pela liderança de um serviço de informação para atingir a missão e os objetivos fixados. A partir desta definição de Belluzzo, vemos verdadeiramente a necessidade da GI em uma instituição, pois é ela a detentora do conhecimento da teoria e ao mesmo tempo da prática, fazendo todo o processo de gerência informacional de maneira adequada.

Referência 3 | 0.37%

Segundo Tarapanoff et al (2002), o papel do profissional Gestor da Informação é o de ser:

Referência 4 | 1.38%

Nesse sentido, tomamos como base a idéia proposta por Mc Gee e Prusak (1994), na qual através de uma figura, foram identificados novamente os processos de Gestão da Informação, juntamente com suas categorias de análise, descritas como sendo as questões essenciais. Portanto segue tal figura para uma melhor compreensão dessa questão:

Fontes Internas/Artigos dos alunos/nº 4 AVALIA ç ... 3 Referências | 4.9%

Referência 1 | 1.01%

De acordo com "Capurro, os seres humanos são conhecedores e observadores da realidade externa. O processo de conhecimento consistiria na assimilação de coisas por meio de suas representações na mente/cérebro do sujeito cognoscente" (Capurro apud ALVARENGA, 2003). P

Referência 2 | 0.53%

Conceito é a unidade de conhecimento referente ao ser percebido, componente essencial do conhecimento a ser representado (ALVARENGA, 2003).

Referência 3 | 3.36%

No processo de tratamento ou processamento dos registros de conhecimentos para fins de armazenagem nos sistemas de informação, é requerido um novo estágio de representação, desta vez partindo-se não do ser ontológico em si, mas do conhecimento sobre o ser expresso em documentos, esta seria uma representação secundária. Nesse sentido, a representação secundária teria por objeto prioritário não o acervo ontológico, das coisas e seres existentes, mas o acervo do conhecimento sobre essas coisas e seres, objetos da epistemologia. Neste estágio a representação da informação será a representação do conhecimento, deste modo vemos que a representação secundária, prática essencial nos sistemas de informações documentais é a definição sucinta sobre os conceitos dos registros primários, escolhendo pontos de acesso fundamentais que garantem a recuperação segura da informação (ALVARENGA, 2003).

Fontes Internas/Artigos dos alunos/nº 5 AVALIA ç... 3 Referências | 3.99%

Referência 1 | 0.51%

Nesta perspectiva Silva e Cardona (2005) entendem ser a noção de difusão a primeira a ser percebida na implantação da gestão documental, neste sentido configuramos tal difusão como eminentemente cultural.

Referência 2 | 1.42%

É nesta direção que caminha a função da arquivística contemporânea ao receber esses novos usuários - os cidadãos, pesquisadores e estudantes, na tentativa de estreitar a relação entre homem comum e os arquivos, para que o resultado consista numa relação intrínseca entre o sujeito e a cultura de seu país (BELLOTTO, 2007). De tal forma a garantir uma democratização da informação trazendo com isto uma conscientização da função social dos

arquivos como instrumento histórico, científico e cultural. (RESOLUÇÃO n.º 4, de 28 de março de 1996 da Legislação Arquivística).

Referência 3 | 2.06%

Pelo mencionado, percebemos que o método de avaliação adotado pelo setor, não se respalda na íntegra, aos moldes enunciados por Indolfo (1995), com algumas nuances ainda por melhorarem. No entanto, o mecanismo avaliativo vigente, utilizado pelo setor, atende, segundo o funcionário, a demanda de posterior recuperação da informação por parte da instituição, tão somente no que tangencia aos aspectos administrativos. Mesmo assim, percebe-se nesta abordagem que o sistema avaliativo institucional, responsável por avaliar mais de 15.000 documentos das mais variadas espécies documentais e setores de origem, preocupa-se muito propriamente um serviço dispensado junto ao cidadão e ao pesquisador, isto é, aos aspectos voltados para a difusão cultural.

Fontes Internas/Artigos dos alunos/nº 16 AVALIA ç... 1 Referência | 1.64%

Referência 1 | 1.64%

Há cerca de 180 anos, a fotografia começou a deixar marcas de sua história no mundo. Tendo como precursor Niepce, em 1826 - quando desenvolveu a Heliogravura⁴ - e Daguerre, em 1839, ocasionou mudanças significativas com a oficialização da fotografia. (Bauret, 2006).

Fontes Internas/Artigos dos alunos/nº 7 AVALIA+ç+... 3 Referências | 8.08%

Referência 1 | 1.19%

É mister estar registrada para existir, e posteriormente ser adquirida, armazenada, recuperada e disseminada, sendo objeto de estudo, portanto, da Ciência da Informação no sentido mais amplo (PIMENTA; SANTANA, 2007).

Referência 2 | 3.39%

O registro da informação é representado pelos signos, que constituem a menor unidade dotada de sentido, e se transformam em símbolos caso representem objetos ou acontecimentos que ultrapassem seus próprios significados dentro de um contexto social. O conjunto desses símbolos dá origem à língua, a qual compõe a materialização da mensagem e o código lingüístico traz um embasamento teórico e normativo para a sua aplicação. Além disto, a língua, por estar inerente a um contexto social, é um instrumento capaz de influenciar e transformar a realidade, a história, a cultura, a política de uma sociedade (SANTOS, 2007).

Referência 3 | 3.5%

Além disto, é um procedimento árduo, porque uma carta pode trazer uma gama de significações e contextos sociais, econômicos e políticos, estabelecendo uma ponte entre a vida particular e pública de Simeão Leal. Foi exigido do indexador um olhar sutil e cauteloso sobre a documentação, como afirma Oliveira (2009), para que se pudesse construir uma trajetória organizada e de fácil acesso. Assim, foi criado um sistema que permite organizar uma estrutura baseada nas funções ou atividades que José Simeão desempenhou ao longo de sua vida, ressaltando ainda mais a identidade e a personalidade do acervo documental singular que ele cultivou.

Fontes Internas/Artigos dos alunos/nº 9 AVALIA+ç+... 3 Referências | 2.8%

Referência 1 | 1.09%

Um importante instrumento que possibilitou tais avanços foi o computador. Peter Drucker, grande pensador do mundo dos negócios, assevera que a "máquina a vapor era para a Revolução Industrial aquilo que o computador vem sendo para a Revolução da Informação" (DRUCKER, 2000), consagrando a função importante desses dois inventos nas mudanças da economia e dos padrões da sociedade.

Referência 2 | 1.16%

A partir da década de 80, com a disseminação no uso dos computadores pessoais e a baixo custo, juntamente com as tecnologias de rede, incluindo a Internet[5], que interliga os computadores de todo o mundo, possibilitou a propagação no uso dos documentos eletrônicos (RONDINELLI, 2007, p.23). Isso justifica o fato de que a rede mundial é um dos principais veículos de transmissão dos documentos eletrônicos.

Referência 3 | 0.55%

Heloísa Belloto alerta aos arquivólogos sobre a importância de se pensar na finalidade norteadora da Arquivologia, no seu objetivo maior: tornar a informação acessível ao usuário (BELLOTO, 1989).

Fontes Internas/Artigos dos alunos/nº 17 PARA AVA... 1 Referência | 1.81%

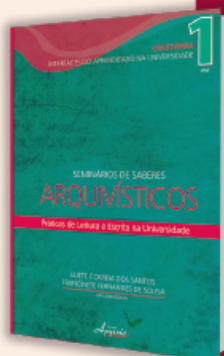
Referência 1 | 1.81%

Segundo Turazzi (2005), ao se criar um arquivo fotográfico, além da captura de imagens representativas do cotidiano ou do espaço temporal que a imagem apresenta, podemos conhecer as múltiplas contextualizações dos conteúdos e significados que a fotografia denota. A autora acrescenta, ainda, reflexões sobre o uso da fotografia, que nos fazem pensar no uso didático e de difusão da cultura:

Anexo 2 – Apresentação de lançamento dos livros (SESA)

SEMINÁRIOS DE SABERES ARQUIVÍSTICOS

Eliete Correia dos Santos | Francinete Fernandes de Sousa



Seminários de Saberes Arquivísticos: Práticas de Leitura e Escrita na Universidade

Esta coletânea é uma experiência localmente situada, que se afina com uma tendência internacional do ensino de línguas para fins específicos. No caso em pauta, ela customiza para alunos do Curso de Arquivologia o ensino de Leitura e de Escrita, considerando essas duas habilidades como indissociadas e conduzindo a primeira em função da segunda. Ou seja, considerando as necessidades acadêmicas dos graduandos do referido curso articulou um ensino de escrita que foi muito além da memorização de regras, normas, indicação de erros de português, mas apontou um caminho que começa com o estabelecimento da finalidade escrever artigos acadêmicos e passa por etapas, até ser vencida estudar o tema, ler com a finalidade de identificar ideias principais, sumarizar, resenhar, coletar dados, analisar, escrever os resultados, apresentá-los em eventos internos da faculdade e, pasmem, publicar! O livro aborda diferentes temas da arquivologia, como o diagnóstico de arquivos e a sua relação com as tecnologias da informação; além disso, outros temas importantes como o gerenciamento, a preservação de documentos e de patrimônios culturais, sejam esses textos, imagens ou monumentos, associados às estratégias de busca implantadas por instituições ou demandadas pelo público, são alvos da análise, que não se esgota nesses temas de estudo, mas se volta para temáticas da Arquivologia na Paraíba, analisando-as, assim como avaliando práticas de leitura entre graduandos. Nesse sentido, temos uma importante retroalimentação que permitirá o avanço do ensino de língua portuguesa e quiçá a incorporação da experiência aqui publicada.

Com a leitura desta obra, certamente estamos numa situação de avant-garde, verificando que o ensino precisa ser customizado em função do que os alunos precisam aprender e não em função daquilo que o professor quer ensinar.

ISBN: 978-85-8192-186-0
Dimensões: 14,8 x 21 cm
Número de páginas: 360

Seminários de Saberes Arquivísticos: Reflexões e diálogos para formação do arquivista

O que propor e esperar de uma formação universitária para o século XXI? Provavelmente essas sejam duas questões que interpelam os formuladores de políticas educacionais para o ensino superior, bem como docentes e alunos, independentemente dos domínios do conhecimento.

Sendo um dos produtos do Seminário de Saberes Arquivísticos, projeto desenvolvido no curso de Arquivologia da Universidade Estadual da Paraíba, um dos mais novos de graduação nessa disciplina no Brasil – portanto legítimo herdeiro das inquietações científico-pedagógicas do século XXI – o livro busca convergir reflexões de vários especialistas, tendo como núcleo agregador a informação nas suas múltiplas dimensões.

Importa destacar, ainda, que o título da coleção à qual o livro pertence denomina-se Arquivologia, Documentação e Ciência da informação o que demarca, de alguma forma, um recorte no campo científico em que ele se situa e o desejo de aproximação na perspectiva interdisciplinar. Pesquisadores de várias universidades públicas brasileiras e de Portugal exercitam, assim, o diálogo interdisciplinar, trocas fortemente desejáveis no mundo científico, no sentido de refletir sobre o conjunto de textos reunidos nesta obra e o seu significado para a Arquivologia e para a Ciência da Informação.

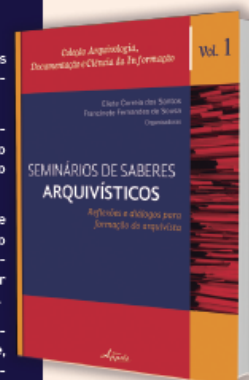
Muitos dos textos da obra destacam a interdisciplinaridade, na perspectiva do que seria próprio da natureza da Arquivologia ou mesmo da Ciência da Informação, área com a qual, institucionalmente, a Arquivologia, majoritariamente, identifica-se no Brasil. A interdisciplinaridade, nesse caso, reveste-se de aspectos pluridisciplinares e transdisciplinares, aspectos esses que propiciam novas formas de cooperação e de diálogo entre saberes e disciplinas diversas. Da mesma forma, convém destacar os esforços no sentido de pensar os diálogos da Arquivologia no contexto da Ciência da Informação, ao mesmo tempo em que se busca delinear a identidade da primeira.

Como, então, se configura o diálogo interdisciplinar (ou transdisciplinar, como querem as organizadoras) buscado no livro? Quais são as linhas mestras que unem os diferentes textos? O que o aluno de arquivologia aprende, apreende? Por que e para quê? Quem é e será esse profissional, quais os seus discursos? Terá ele consciência da intencionalidade de seus discursos? Em busca de respostas, os eixos integradores dos capítulos transitam por questões metodológicas, conceituais e históricas; pelas práticas profissionais e pedagógicas e o papel das instituições, todas ancoradas na questão da informação e seus suportes, antigos e novos, incluindo, nesse espectro, os discursos e a linguagem que estruturam a informação e lhes dão sentido.

O livro trata, de fato, da organização social do conhecimento e da informação, questiona modelos que não responderiam mais às questões e necessidades do século XXI, (re) situa o próprio percurso disciplinar e seus "saberes e fazeres", bem como as formas de conhecer e os objetos de conhecimento. A criação, registro, armazenamento, recuperação, disseminação e uso das informações, assim como as disciplinas e os profissionais que lhes dão sentido, perpassam, portanto, todos os textos.

O presente livro é um convite a se pensar sobre a construção/formação no domínio das ciências da informação, destacando-se, aqui, a intencionalidade do plural e interdisciplinar.

ISBN: 978-85-8192-225-6
Dimensões: 14,8 x 21 cm
Número de páginas: 363



Para adquirir: www.editoraappris.com.br

EDITORA
Appris