



Universidade Federal de Sergipe - UFS
Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGED
Grupo de Estudos e Pesquisas Educação e Contemporaneidade - EDUCON

Relatório de Estágio Pós Doutoral

O letramento acadêmico e a relação de estudantes do PET com a atividade de escrita na UFC

Messias Holanda Dieb

SUPERVISÃO:

Prof. Dr. Bernard Charlot
(Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED/UFS)

São Cristóvão – SE
2015

Agradecimentos

Agradeço enormemente ao prof. Dr. Bernard Charlot pela supervisão de meu estágio pós-doutoral no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal de Sergipe (UFS), salientando sua competência, simpatia e profissionalismo, aspectos que me fizeram refletir bastante sobre a relação com o saber pesquisar e com o orientador de pesquisa;

Agradeço muitíssimo às estudantes Beatriz Pereira da Silva e Jamilley Lima Vasconcelos pela preciosa ajuda na construção dos dados desta pesquisa;

Agradeço também a todos os estudantes do PET que se disponibilizaram a participar como colaboradores da pesquisa, fornecendo informações pessoalmente e/ou via recursos digitais de comunicação;

Por fim, agradeço, de todo o meu coração, ao prof. Dr. Júlio César Araújo por sua disponibilidade em cooperar comigo, oferecendo-me valiosas interlocuções durante a análise dos dados, bem como por seu companheirismo e carinho dedicados durante todo esse período.

SUMÁRIO

PARTE I – RELATÓRIO DAS ATIVIDADES	4
1.1. Introdução	5
1.2. Objetivos propostos no projeto	6
1.3 Atividades acadêmicas desenvolvidas	8
1.4 Resultados obtidos	8
PARTE II – TEXTO DA PESQUISA	12
2.1 Da relação com o saber e a apropriação da escrita: fundamentos para a contextualização e caracterização do problema investigado	13
2.2 Por onde andei, com quem e como dialoguei	24
2.3 O processo de aprendizagem da escrita no cotidiano do PET e a mobilização que sustenta os estudantes	34
2.3.1 Autoajuda	37
2.3.2 Interação com um par mais experiente	46
2.3.3 Transposição de experiências prévias com a escrita	57
2.4 Tendências dominantes na relação com a escrita dos estudantes do PET	65
2.4.1 Base para o futuro	67
2.4.2 Suprimento de necessidades	73
2.4.3 Marca de participação	78
Considerações finais	86
Referências	89

PARTE I - RELATÓRIO DAS ATIVIDADES

1.1. Introdução

No presente relatório, verso sobre os resultados do projeto de pesquisa intitulado “*A relação de estudantes do PET com a atividade de escrita acadêmica: escrita, letramento e mobilização*”, o qual foi aprovado como Estágio Pós-Doutoral em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal de Sergipe (UFS). O referido estágio e a pesquisa aqui relatada, sob a supervisão do Prof. Dr. Bernard Charlot, foram vinculados ao Grupo de Estudos e Pesquisas Educação e Contemporaneidade (EDUCON), da mesma universidade, o qual é coordenado pela Profa. Dra. Veleida Anahi da Silva. Os membros do grupo EDUCON desenvolvem seus estudos em cinco linhas de pesquisa: 1) Relação com o saber, 2) Juventude, Trabalho e Educação, 3) Ensino de Ciências e Matemática na Educação Básica e no Ensino Superior, 4) Educação e intervenções sociais e 5) Formação de professores na contemporaneidade, e mantêm relações de colaboração e publicação internacionais com pesquisadores de outros países, tais como França, Portugal, Argentina e Uruguai.

Iniciei o estágio pós-doutoral em maio de 2014 e o encerrei em junho de 2015, um período que, talvez, possa ser considerado maior que o habitual para esse tipo de atividades, mas que se justifica porque optei por não solicitar o afastamento de minhas atividades profissionais na Universidade Federal do Ceará (UFC), onde trabalho. Contudo, considero que o tempo transcorrido foi muito bem aproveitado e produtivo na medida em que pude desenvolver, a contento, as leituras necessárias, bem como realizar a pesquisa com mais tranquilidade e planejamento. O objetivo de meu pós-doutorado foi o de discutir o processo de apropriação da escrita acadêmica por estudantes do Programa de Educação Tutorial (PET) da Universidade Federal do Ceará (UFC), levando em consideração os móveis e os sentidos construídos por eles em relação à aprendizagem das práticas de letramento acadêmico demandadas e/ou oportunizadas pelo programa, conforme exponho a seguir.

1.2. Objetivos propostos no projeto

Como disse acima, o projeto “A relação de estudantes do PET com a atividade de escrita acadêmica: escrita, letramento e mobilização” foi vinculado ao Grupo de Estudos e Pesquisas Educação e Contemporaneidade (EDUCON) e, nesse contexto, afinou-se com a linha de pesquisa “Relação com o Saber”. Essa associação com a referida linha se justifica na medida em que, no objetivo do projeto, empreguei dois importantes conceitos estudados pelos membros do grupo e da linha, que são o conceito de mobilização e de sentido.

No momento inicial, minha intenção era ajustar o foco da análise apenas para o PET de Pedagogia, o qual é mantido pela Faculdade de Educação da UFC, local onde trabalho vinculado ao Departamento de Fundamentos da Educação (DFE). Contudo, no decorrer da execução da pesquisa, os “petianos” desse curso, como são chamados os estudantes que compõem o programa, ofereceram-me a oportunidade de entrar em contato com estudantes do PET oriundos de outros cursos da universidade. Essa oportunidade foi consolidada por meio de um movimento chamado InterPET-CE¹, mantido pelos próprios estudantes com a colaboração dos professores, cujo propósito é “refletir e deliberar, de forma organizada, encaminhamentos e decisões sobre as ações coletivas dos Grupos PETs do Ceará”. Assim sendo, a análise, que inicialmente estaria centrada apenas no relato de estudantes do PET de Pedagogia, congregou os dados de estudantes de outros cursos, a saber: Enfermagem, Farmácia, Química, Ciências Biológicas, Estatística, Engenharia Química, Engenharia Civil e Engenharia Elétrica.

Segundo informações disponíveis nos sites do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG)² e do Ministério da Educação (MEC)³, o primeiro esboço do PET foi criado em 1979 pela Coordenação de Aperfeiçoamento de

1 Para maiores informações sobre o InterPET – CE, acessar o site: <<http://www.interpetce.ufc.br>>.

2 <http://www.graduacao.cefetmg.br/site/Fomento/Programa_educacao.html>.

3 <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12227&Itemid=484>.

Pessoal de Nível Superior (CAPES) com a denominação de Programa Especial de Treinamento. A partir de 1999, o programa ficou sob a responsabilidade da Secretaria de Educação Superior (SESu) do MEC e foi gerenciado pelo Departamento de Modernização e Programas da Educação Superior (DEPEM). Somente em 2005, o PET foi oficialmente instituído pela Lei 11.180/2005 e regulamentado pelas Portarias nº 3.385/2005, nº 1.632/2006 e nº 1.046/2007, sendo, desde então, identificado como Programa de Educação Tutorial.

O PET tem como finalidade apoiar inúmeras atividades acadêmicas por meio da integração entre o ensino, a pesquisa e a extensão, visando à formação acadêmica ampla, com base na interdisciplinaridade, na atuação individual e coletiva através do trabalho em grupo. Nesse sentido, tende a proporcionar a integração entre bolsistas de diferentes níveis de formação. Ele é constituído por 12 (doze) bolsistas e um professor tutor, além de outros professores e alunos que podem atuar como colaboradores. Assim, ao desenvolver ações de ensino, pesquisa e extensão, o programa busca criar oportunidades de fornecer uma formação integral aos alunos, com vistas ao favorecimento e ao enriquecimento de sua formação acadêmica, sendo, portanto, uma oportunidade de por em cena também a educação científica daqueles que com ele se envolvem.

Em razão de tais características, tracei como objetivos do projeto de pesquisa no pós-doutorado:

- Discutir o processo de apropriação da escrita acadêmica por estudantes do PET, oriundos de vários cursos da UFC, e os móveis apresentados por eles acerca dessa apropriação;
- Compreender os sentidos que matizam a relação desses estudantes com as práticas de letramento acadêmico vivenciadas no PET.

1.3. Atividades acadêmicas propostas e desenvolvidas

Além de investigar as características do processo de apropriação da escrita acadêmica nos quais estão inseridos estudantes do PET oriundos de vários cursos da UFC, buscando compreender os móveis e os sentidos que impulsionam esses estudantes à aprendizagem das práticas de letramento acadêmico sinalizadas pelo referido programa, outras atividades foram executadas no transcorrer do projeto, como:

- Participação como membro da comissão de avaliadores dos trabalhos científicos inscritos no 8.º Colóquio Internacional sobre Educação e Contemporaneidade (EDUCON)⁴, que ocorreu de 18 a 20 de setembro de 2014, em Sergipe;
- Realização de uma palestra sobre “A pesquisa em Educação” no IV Ciclo de Debates do PET – Pedagogia da UFC.

1.4. Resultados obtidos

O estágio pós-doutoral foi, para mim, uma experiência muito rica, seja pela oportunidade de participar como membro de uma comissão de avaliação de trabalhos científicos, seja pela participação em atividades organizadas e realizadas pelos estudantes do PET ou, ainda, pela própria aprendizagem que alcancei como pesquisador, durante essa investigação.

Como membro da comissão de avaliação dos trabalhos inscritos no colóquio EDUCON 2014, pude aprender algumas coisas interessantes a partir do próprio fazer da avaliação dos trabalhos, mas também das orientações e reflexões acerca desse fazer, as quais foram provocadas pelo presidente da referida comissão e também supervisor de minha pesquisa, no estágio de pós-doutorado: prof. Bernard Charlot. Visto que os

4 Esse colóquio é realizado anualmente, na Universidade Federal de Sergipe, sob a coordenação dos líderes do Grupo de Estudos e Pesquisas Educação e Contemporaneidade (EDUCON). Para maiores informações, acessar o site <<http://www.educonse.com.br>>.

colóquios EDUCON são voltados ao debate em torno de questões educacionais de interesse teórico e político que envolvem pesquisadores, docentes e estudantes de vários níveis de formação, o professor Charlot, em uma Carta aos Pareceristas do Colóquio Internacional EDUCON VIII, chamou-me a atenção para o fato de que o parecerista “sempre têm de gerir uma tensão entre, por um lado, a missão de garantir a qualidade dos trabalhos apresentados e, por outro, o projeto de democratização da vida científica e de respeito à diversidade que sustenta os colóquios EDUCON”⁵. Em função desse aspecto, que é tenso e que precisa ser enfrentado, ou seja, o de garantir a democratização da vida científica com uma razoável qualidade, aprendi que não podemos exigir a “mesma qualidade do trabalho quando apresentado por um graduando ou por um doutor”, pois se tratam de relações com o saber (CHARLOT, 2000) que comportam elementos contextuais bastante distintos quanto à trajetória de vida dos sujeitos, inseridos nesses dois níveis de formação, e aos usos dos letramentos acadêmicos que eles mobilizam para atender as suas necessidades de comunicação.

Tomando por base essa perspectiva, fiquei a refletir sobre as experiências dos estudantes do PET, os quais são continuamente instigados a produzir textos com caráter científico e a participar de eventos dessa mesma natureza. Assim sendo, como ainda afirma o professor Charlot no texto da Carta aos Pareceristas, é preciso considerarmos relevante que a pesquisa possa contribuir para a formação dos estudantes e, por isso, nada mais apropriado do que encorajarmos a apresentação de trabalho pelos estudantes nos eventos, em especial aqueles que ainda estão na graduação. Portanto, o maior desafio que me foi proposto, nessa tarefa de avaliar os trabalhos inscritos para o referido colóquio, esteve associado ao estabelecimento de critérios que pudessem ser aplicados aos diversos níveis de formação acadêmica, zelando pela qualidade da escrita nos trabalhos sem deixar de assegurar a ampla participação dos discentes.

O que muito me ajudou nessa tarefa foi a participação em várias reuniões de trabalho do PET, bem como em momentos de discussão promovidos pelos bolsistas desse programa, com a colaboração dos quais pude realizar a pesquisa. O ponto alto das discussões se deu durante o IV Ciclo de Debates do PET e dos encontros do InterPET – CE, eventos nos quais pude aprender que, assim como ocorre com a escola de educação

5 Trecho reproduzido de uma Carta aos pareceristas do Colóquio Internacional EDUCON VIII, contendo os princípios norteadores e processo informático de avaliação de trabalhos, datada de 02 de abril de 2014.

básica, a universidade também exige algumas tarefas dos estudantes para as quais ela fornece pouca orientação e/ou acompanhamento, mesmo quando se trata de estudantes bolsistas, como é o caso do PET. Sobre essa questão, Brian Street (1984) afirma que se tratam de aspectos “ocultos” em torno do letramento, os quais residem na relação deste com o ensino.

Em outras palavras, a leitura das reflexões de Street me permitiu construir a ilação de que nem a escola nem a universidade, ao lidar com a atividade de escrita, tem conseguido ensinar satisfatoriamente os usos que podemos fazer dessa atividade na vida cotidiana e, sobretudo, nos eventos de natureza acadêmico-científica. Isso implica, de um lado, que se tem deixado a desejar quanto aos requisitos de habilidades letradas feitos pelas práticas sociais de comunicação escrita, a exemplo das comunicações de trabalhos em congressos científicos. Por outro lado, parece que tem sido difícil para os professores universitários, mesmo com títulos de mestre e doutor, o reconhecimento de que já existem habilidades letradas em certos trabalhos da graduação, especialmente aqueles que ainda apresentam alguns truncamentos sintáticos e/ou infringem alguma regra da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT). Portanto, ao tentar visualizar uma certa qualidade nos trabalhos que avalei para o EDUCON, no ano de 2014, busquei identificar uma problemática mínima, sustentada por elementos teóricos e metodológicos que pudessem subsidiar a apresentação de algum resultado consistente, assim como perceber, com a presença desses aspectos, habilidades letradas já desenvolvidas e/ou em ampliação pelos sujeitos que submeteram os seus trabalhos ao evento, em especial os estudantes da graduação.

O aprofundamento da análise sobre tais aspectos “ocultos” que envolvem os letramentos acadêmicos e o ensino da atividade de escrita foi o que me levou a tratar, de um modo mais amplo, da relação com o saber (CHARLOT, 2000) dos estudantes do PET e, de um modo mais particular, da sua relação com a escrita (BARRÉ-DE MINIAC, 2000) sempre focado no respeito as suas subjetividades e aos determinantes sociais com os quais estas precisam aprender a lidar. Os resultados dessa análise apontam para o fato de que o processo de apropriação da escrita acadêmica, no qual estão inseridos os estudantes do PET oriundos de vários cursos da UFC, tem sido vivenciado mais na relação deles com os colegas de bolsa do que na relação entre eles e os professores tutores. Nesse sentido, pude perceber que, devido a pouca incidência de atividades sistemáticas de orientação, que

pudessem levar à aprendizagem da escrita na perspectiva das práticas letradas vivenciadas no meio acadêmico, o foco nas questões linguísticas e normativas ganha maior destaque na escrita que eles praticam do que os aspectos discursivos que os textos acadêmicos tendem a veicular.

No que concerne aos móveis e sentidos que impulsionam esses estudantes à aprendizagem das práticas de letramento acadêmico sinalizadas pelo PET, os dados que foram aqui analisados me permitem perceber que os sujeitos operam com motivos que podem ser descritos a curto, médio e longo prazo. A curto prazo, o que mobiliza e dá sentido à aprendizagem das práticas letradas pelos estudantes é o atendimento às exigências impostas pela bolsa do PET e, ao mesmo tempo, pelas disciplinas em que estão matriculados no curso de graduação. A médio prazo, encontra-se a conclusão de sua formação acadêmica, tomando como meta principal, no caso de algumas graduações, a realização do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) para o qual tem-se determinado a escrita de uma monografia. Por fim, a longo prazo, os estudantes expõem que a aprendizagem dos letramentos acadêmicos incidirão sobre um aperfeiçoamento profissional, em vários campos de trabalho, mas especialmente no campo da docência universitária, no qual podem contribuir com suas pesquisas e com os textos escritos a partir destas como uma marca que simboliza sua participação nesse importante campo de relações sociais.

PARTE II - TEXTO DA PESQUISA

2.1. Da relação com o saber e a apropriação da escrita: fundamentos para a contextualização e caracterização do problema investigado

Compreender o gênero com que se trabalha é compreender o decoro no sentido mais fundamental – que posição e atitude são apropriadas para o mundo no qual se está engajado naquele momento. (BAZERMAN, 2006, p. 61).

As palavras do professor Charles Bazerman, na citação acima, configuram-se como um ponto de partida para a reflexão que busquei desenvolver neste trabalho, pois pensar sobre a relação que os estudantes do Programa de Educação Tutorial (PET) desenvolvem com a atividade de escrita acadêmica implica conhecer alguns dos modos como esses sujeitos se posicionam e elaboram sua ação de linguagem nos “espaços” que ocupam, especialmente na condição de bolsistas do programa. Esses espaços e posições não se traduzem somente como sendo de natureza física, objetiva, mas principalmente subjetiva, haja vista envolverem questões ligadas a sua identidade, assim como a seus anseios e desejos. Portanto, ao considerar como legítima a premissa bakhtiniana de que “se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos, se tivéssemos de construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível (BAKHTIN, 2000, p. 301-302), então posso inferir que, para os estudantes do PET, boa parte dos espaços a serem ocupados e as posições a serem tomadas por eles dependerá muitíssimo, como inspiram as palavras de Bazerman, dos significados que orientam o engajamento desses sujeitos no mundo a partir de sua compreensão acerca dos gêneros com os quais precisam operar.

Uma interpretação possível das ideias de Bakhtin é a de que os gêneros discursivos não são criados pelos falantes a cada vez que eles precisam se comunicar, mas lhes são “transmitidos” social e historicamente. Nessa direção, todos nós aprendemos a lidar com os gêneros discursivos, tanto orais como escritos, e que nos permitem desempenhar a comunicação cotidiana, já no seio de nossas famílias, assim como no interior de outras agremiações sociais em que somos paulatinamente inseridos desde a infância. Uma dessas agremiações, contudo, tem sido eleita social e historicamente como sendo de fundamental importância no que concerne à sistematização dos processos de

“transmissão” cultural dos usos dos gêneros, em especial aqueles que se realizam por meio da escrita: a escola.

Não obstante o lugar social da escola, mundialmente reconhecida no que se refere ao ensino dos usos de gêneros que envolvem a escrita, a satisfação quanto ao desempenho desse papel, nas últimas décadas e em vários países, parece não alcançar a mesma dimensão social. A insatisfação pode estar relacionada tanto ao fraco nível de competência dos estudantes na escrita, a exemplo do que Benavente (1996) tem mostrado acerca dessa realidade em Portugal, como aos modos de os professores americanos, na Carolina do Norte (USA), procederem no ensino dessa atividade, ilustrados no trabalho de Bowen e Cali (2003). No que concerne à realidade brasileira, há uma tendência de os estudantes atravessarem todo o ensino fundamental, bem como o ensino médio, chegando às portas da universidade com sérias fragilidades no conhecimento sobre os modos de se expressar por meio de gêneros vinculados à escrita.

Nesse percurso, que parece conter alguns universais⁶ quanto ao ensino da atividade de escrita, há muitos motivos que podem explicar a situação aludida acima e o porquê de os alunos e professores frequentemente se frustrarem em suas expectativas. Da parte dos estudantes, como afirmam Bowen e Cali (2003, p. 1), a frustração tende a estar vinculada ao fato de que as tarefas envolvendo a escrita, ao retornarem de seus professores cobertas de tinta vermelha e notas baixas, sem direito a um refazimento, dão-lhes a impressão de que ainda estão longe de conseguirem se apropriar dos expedientes necessários ao seu desenvolvimento. Da parte dos professores, a frustração concentra-se na série de dificuldades que eles encontram para construir com os estudantes o entendimento de que a comunicação por escrito “requer [além de] uma compreensão do conteúdo, o conhecimento sobre a audiência e o contexto para os quais se está escrevendo, assim como a habilidade de usar convenções adequadas àquela audiência e àquele contexto”⁷.

Em função desses aspectos, como sugere Cardoso (2009, p. 19), é possível declarar e defender a necessidade de uma Didática da Escrita (DE), pois, quer na escola de

6 Os universais se referem às “características que estão relacionadas à própria natureza da atividade e da situação de ensino, quaisquer que sejam, aliás, as especificidades sociais, culturais, instrucionais dessa situação” (CHARLOT, 2005, p. 75).

7 Tradução minha para “demands an understanding of the content, knowledge of the audience and the context, and the ability to use appropriate conventions for that audience and context”. (BOWEN; CALI, 2003, p. 1).

educação básica quer na universidade, precisamos “encontrar formas alternativas de ensinar a escrever e compreender a que se devem as dificuldades na aprendizagem desta macrocompetência”. Na condição de professor universitário, que ministra disciplinas⁸ nas quais a produção textual é uma atividade bastante presente, tenho me deparado constantemente com tais dificuldades e, por isso, venho refletindo, há algum tempo, sobre minhas experiências didáticas envolvendo o ensino da escrita acadêmica (ARAÚJO; DIEB, 2010; 2013). Nos textos em que tenho discutido sobre o assunto, comungo não apenas da preocupação de Cardoso em encontrar formas didáticas alternativas para as dificuldades na aprendizagem da escrita, mas igualmente da perspectiva teórica na qual esta autora se filia para desenvolver sua reflexão sobre a relação de estudantes da educação básica com a escrita extra-escolar e escolar: a abordagem da relação com o saber desenvolvida por Bernard Charlot (2000).

A abordagem da relação com o saber, desenvolvida a partir de estudos sobre a relação de estudantes da periferia parisiense com o saber e a escola, opõe-se à ideia de fracasso escolar, tão discutida nas décadas de 1970 e 1980, como sendo fruto da reprodução das classes sociais, ou seja, da herança sociocultural dos estudantes. Em contrapartida a essa ideia, Charlot (2000) e a equipe de pesquisa ESCOL (Educação, Socialização e Coletividades Locais) expuseram que, mesmo sendo inegável a correlação entre a “origem social” e a “situação escolar”, é preciso considerar que também há insucessos com a aprendizagem de sujeitos das classes mais favorecidas e consideráveis avanços nas classes menos abastadas. Assim, trata-se de uma abordagem que toma como foco o sujeito e sua ação no mundo, sendo considerada por seu próprio autor como uma Sociologia do Sujeito.

Nesse sentido, busca compreender, entre outros aspectos, “como o sujeito apreende o mundo e, com isso, como se constrói e transforma a si próprio: um sujeito indissociavelmente humano, social e singular” (CHARLOT, 2005, p. 41). Não obstante o viés sociológico com o qual se reveste, trata-se de uma abordagem multirreferencial (BARBOSA, 1998) que contribui para que o pesquisador possa elaborar problemáticas de pesquisa, utilizando-se igualmente de fundamentos psicanalíticos, antropológicos e

⁸ Na Faculdade de Educação da UFC, desde 2010, tenho ministrado as disciplinas “Metodologia Científica” e “Pesquisa Educacional I”, nas quais os estudantes são incentivados a produzirem textos de gêneros acadêmicos como: resenha, resumo, projeto de pesquisa e artigo científico.

didáticos, em complemento à Sociologia do Sujeito. Isso se justifica porque, ao estudar a apropriação de um saber pelo sujeito, o pesquisador, em especial no campo da Educação, do mesmo modo que não pode desconsiderar o contexto social e cultural em que esse indivíduo se constrói, tampouco deve desconhecer os motivos e desejos que impulsionam o indivíduo socialmente situado ao engajamento em atividades que o levarão à referida apropriação. Logo, ela também enfoca as mobilizações desse sujeito e os desejos que o auxiliam na atribuição de sentido ao mundo, enquanto universo de atividades e saberes a serem apropriados.

No que concerne aos fundamentos psicanalíticos da abordagem da relação com o saber, Charlot (2001, p. 16) os conecta a pesquisas que investigam questões de aprendizagem, as quais se apresentam cotidianamente aos professores e tem a ver com o problema da relação entre o desejo e o saber. Segundo o autor,

foi trabalhando esse problema, aliás, que alguns psicanalistas, notadamente Lacan, foram levados a formular a noção de relação com o saber: como o desejo, que visa ao gozo, pode um dia tornar-se desejo de aprender este ou aquele saber, esta ou aquela disciplina, isto é, desejo de outra coisa que não o gozo?

Portanto, como também observa Beillerot (1989; 1996), a noção de relação com o saber não pode deixar de ter como base teórica o fato de que não existe sentido se não partir do desejo e, por conseguinte, se não considerar o sujeito, o que associa produtivamente, em termos de pesquisa, os aspectos psicológicos aos sociais da relação estudada.

Quanto aos fundamentos antropológicos, a abordagem da relação com o saber compreende o sujeito como um ser incompleto, inacabado, e que, para transformar-se no que deve ser, isto é, um sujeito humano, precisa apropriar-se do “humano já presente no mundo aonde ele chega. Esta transformação exige uma mediação de outros seres humanos (a mãe, os parentes, outros adultos, as instituições)” (CHARLOT, 2001, p. 25). Portanto, é por meio da relação com o mundo, com os outros e consigo mesmo que o indivíduo vai construindo sua identidade e se apropriando de tudo o que foi elaborado pela espécie humana, ou seja, de tudo aquilo que não nos foi dado pela natureza, mas criado pelo homem ao utilizar-se da mediação simbólica permitida pela linguagem e por sua capacidade intelectual de produção de culturas.

No tocante aos fundamentos didáticos, Charlot (2001, p. 17) sugere que o pesquisador, ao abrir-se à questão da relação com o saber, indaga-se “sobre as condições de transmissão de um saber, mais exatamente deste ou daquele saber – ou sobre as condições de aprendizagem desta ou daquela ‘prática social de referência’”. Nesse sentido, o que está em foco é a relação que o sujeito estabelece com o(s) resultado(s) de um tipo particular de aprendizagem que deve sua existência apenas pela linguagem e na linguagem: o(s) saber(es). Para exemplificar essa conceituação do autor para o(s) saber(es), podemos pensar, então, nos conceitos científicos, nas teorias diversas e, ainda, no conjunto de conhecimentos que constituem uma disciplina do currículo, tal como a história, a geografia, a matemática, etc.

Nessa perspectiva didática, quem está no foco das atenções é um sujeito aprendiz, com sua história de vida e suas experiências sempre em curso, e não um sujeito idealizado, pronto e acabado em termos de conhecimento. Assim, na condição de aprendiz, o sujeito vai-se construindo ao passo que estabelece relações com os outros e, por meio destas, apropria-se dos objetos de saber e/ou dos saberes-objeto que configuram o mundo a sua volta. Trata-se, pois, de um “Eu empírico” que fornece a base e a “matéria-prima” para a construção de um “Eu epistêmico”, conforme denominado por Charlot (2000; 2001), capaz de se conectar não apenas com as “engrenagens linguísticas” que compõem a linguagem escrita, mas também, e principalmente, com os mais diversos usos que ela permite empreender no fluxo das relações humanas.

Com base nesses aspectos, meu interesse se volta, de um modo mais abrangente, para a compreensão da relação com o saber dos estudantes do PET e, de modo mais específico, da sua relação com a escrita acadêmica, a qual se configura como a apropriação de uma atividade de linguagem fundamental no contexto do ensino superior. Justifico esse interesse pelo fato de que, em uma sociedade como a nossa, que tem se organizado predominantemente em torno das práticas de linguagem escritas (BAUTIER, 1989; 1995) e, por conseguinte, de uma cultura escrita (LAHIRE, 1993), não é suficiente que os indivíduos construam saberes apenas superficiais sobre essa atividade, mas sobretudo que aprendam a realizá-la proficientemente, isto é, que saibam escrever com propriedade, seja qual for o contexto em que se encontrem. Por esta razão, “saber escrever” implica ser letrado, ou seja, ser alguém que se apropriou não somente de regras sintáticas e

ortográficas de sua língua, mas especialmente que compreendeu a adequação da linguagem escrita aos mais variados contextos de seu uso.

Em outros termos, isso significa que ele deva fazer uso apropriado de uma gama de práticas de letramento, principalmente escritas, em variadas situações de comunicação, inclusive as de natureza mais formal como são, por exemplo, aquelas que envolvem gêneros de textos acadêmicos. Esta é uma atividade que está intrinsecamente associada, por exemplo, à realização de trabalho com pesquisas, tanto no âmbito das universidades, como em institutos e fundações criados com essa finalidade. Por isso, a produção de artigos e de relatórios técnico-científicos que apresentem uma boa redação passou a ser uma aptidão cada vez mais demandada, não apenas aos professores e pesquisadores, mas também aos alunos do ensino superior, já na graduação e, principalmente, na pós-graduação em qualquer área do conhecimento.

A observância à aptidão acima referida tem sua razão de existir por um motivo bastante claro nas palavras de Motta-Roth e Hendges (2010, p. 67-68). Segundo essas autoras,

para que a informação divulgada no texto acadêmico circule e tenha impacto na área de conhecimento, o leitor precisa estar convencido de que o estudo reportado tem relevância para a área de saber na qual a pesquisa se inscreve e que está adequado às práticas de pesquisa e de argumentação usadas nessa disciplina.

Nesse sentido, a adequação do estudo às práticas de pesquisa e de argumentação às quais se referem as autoras é uma apropriação que precisa ser desenvolvida por quem escreve para uma determinada área do saber, haja vista essa adequação estar diretamente imbricada na atividade de escrita do gênero que reporta tal estudo.

Esta continua sendo uma discussão atual, mesmo que não seja uma discussão nova, pois, já há alguns anos que Bazerman (2006, p. 63) alertava sobre o fato de que saber escrever reside “em saber o que se está fazendo e em fazer escolhas inteligentes.” Assim sendo, se tomarmos tal afirmação como correta, precisamos compreender que nosso papel como professores do ensino superior passa também pela incumbência de proporcionar aos estudantes a apropriação crítica e refletida sobre as escolhas linguísticas e retóricas que poderão fazer para atender adequadamente aos propósitos do gênero produzido, especialmente na área de conhecimento em que atuamos. Isto implica, portanto, uma

habilidade na escrita acadêmica que precisa ser construída, mas que precisa levar em consideração a condição de sujeito dos estudantes, suas histórias de vida e suas experiências com a escrita.

Ao apresentar seus argumentos sobre a teoria da relação com o saber, Charlot (2000) afirma que, para um sujeito se engajar e desenvolver uma atividade intelectual na aprendizagem/apropriação de um determinado saber, como por exemplo este sobre o qual estou discutindo, é preciso que ele se mobilize, isto é, é preciso que encontre móbeis (boas razões) que o impulsionem a “fazer uso de si próprio como recurso” de aprendizagem. Mas, para que o sujeito se mobilize, é preciso que ele encontre algum sentido em desenvolver tal atividade, ou seja, que atribua um valor, uma importância para ela em sua vida. Assim sendo, penso que é preciso refletir um pouco mais sobre o que estamos oferecendo aos nossos estudantes, a fim de que eles se mobilizem a engajar-se na atividade de escrita acadêmica, atribuindo-lhe um sentido que não seja apenas o de cumprir com as tarefas da universidade.

Afinal, a mobilização para qualquer atividade reside e se potencializa na apropriação gradativa de certos domínios de saber, o que se justifica porque, consoante também defende Bruner (1966, p. 118), nós nos interessamos sempre “pelos assuntos que dominamos [, haja vista ser] difícil, em geral, [termos] interesse em uma atividade, a não ser que consigamos determinado nível de competência”. Nesta perspectiva, o sentido que atribuímos às atividades pelas quais demonstramos interesse passa também pelo modo como nos percebemos ao realizá-las, uma vez que

adquirir saber permite [ao indivíduo] assegurar-se [de] um certo domínio do mundo no qual [ele] vive, comunicar-se com outros seres e partilhar o mundo com eles, viver certas experiências e, assim, tornar-se maior, mais seguro de si, mais independente (CHARLOT, 2000, p. 60).

Este, portanto, é um aspecto relevante e que merece uma discussão bastante apurada porque, seja em qual for o gênero de escrita acadêmica, “*saber escrever para seus pares é o principal meio de [o pesquisador] obter reconhecimento em sua área*” (MATTE; ARAÚJO, 2012, p. 107 – itálico no original).

Em outros termos, isto implica no fato de os estudantes necessitarem da apropriação de práticas efetivas de letramento acadêmico. No intuito de melhor posicionar

o entendimento acerca deste tipo de letramento, tomo como base o modelo dos letramentos acadêmicos delineado por Lea e Street (2006)⁹, no qual as práticas letradas desenvolvidas nesse contexto não traduzem apenas o conjunto das habilidades de leitura e de escrita com as quais os estudantes necessitam lidar, mas, principalmente, os sentidos, as identidades em construção e as relações de poder e autoridade que constituem essas práticas sociais de uso da linguagem. Mesmo que a denominação letramento acadêmico seja perfeitamente plausível ao contexto da escola de educação básica, ressalto, neste trabalho, assim como também o fazem os autores citados acima, o uso das linguagens e dos gêneros de textos acadêmicos que são tipificados no contexto da universidade enquanto esfera de comunicação humana.

Nesse perspectiva, como afirma Cardoso (2009, p. 19), os estudos sobre a escrita, seja com enfoque sobre o professor ou sobre o aluno, reconhecem “a complexidade do acto de produção verbal por escrito, que coloca, desde logo, problemas e desafios quer ao seu ensino quer à sua aprendizagem”. Assim, mais que uma apreciação subjetiva dos estudantes do PET sobre a escrita, busquei ampliar o estudo da relação desses sujeitos com a referida atividade, no sentido que lhe confere Barré-de Miniac (2000; 2006), por meio de seus condicionantes sociais, isto é, das relações de poder existentes no PET, bem como dos aspectos “ocultos” que envolvem a ampliação dos letramentos acadêmicos. Ao tratar da apropriação desses letramentos, Street (2009) argumenta que alguns aspectos da produção do texto escrito continuam “ocultos”¹⁰, exatamente pelo modo como os estudantes são orientados pelos professores em relação a suas atividades de escrita.

Nesse processo, segundo Street (2010), o apoio que os professores devem oferecer aos seus alunos, quanto às exigências da escrita acadêmica, é de suma importância, haja

9 Segundo Komesu e Gambarato (2013, p. 18), “para o que interessa a Lea e Street (2006), sentidos sociais e identidades que cada prática de letramento evoca no ambiente acadêmico podem ser discutidos com base na sobreposição de três perspectivas ou modelos, por eles denominados de: (i) modelo de habilidades de estudos, (ii) modelo de socialização escolar; (iii) modelo de letramentos acadêmicos”. É, portanto, no terceiro modelo ao qual me filio para analisar a relação com a escrita dos estudantes do PET, haja vista o primeiro conceber escrita/letramento apenas como uma habilidade individual e cognitiva do sujeito e o segundo se referir a uma aculturação deste aos discursos e gêneros disciplinares de cada contexto.

10 A fim de provocarem um olhar crítico sobre os aspectos “ocultos” do letramento e sua cobrança muitas vezes indevida, visto que não foram ensinados, é que, inseridos em uma perspectiva denominada *new literacy studies* ou novos estudos de letramento, alguns autores refletem sobre a ideia de letramento como um conjunto de práticas situadas de uso da leitura e da escrita (STREET, 1984; 1988; 1995; 2003; 2004; GEE, 1990; BARTON; HAMILTON, 2000; LEA; STREET, 2006), sendo o letramento acadêmico apenas mais um deles no universo dessas práticas, para as quais é preciso estarem capacitados tanto os estudantes como o seus professores (STREET, 2009).

vista muitos aspectos que nem sempre são explicitados no processo de ensino figurarem como elementos de cobrança no momento da avaliação. Muito provavelmente, é devido a essas ocorrências que Barré-de Miniac (2006) defende a apropriação da escrita como a elaboração de uma relação individual do sujeito com essa atividade, com a sua aprendizagem e com os seus diferentes usos sociais, o que pressupõe uma ênfase nas ações e iniciativas do estudante em relação com o mundo, com os outros e consigo mesmo. Trata-se, portanto, de uma particularização da relação com o saber dos estudantes, tomando como base o “saber-escrever” no contexto da universidade.

Ao aproximar essa reflexão a minha experiência como docente, percebo que, devido ao formato de nossos cursos, não é possível oferecer aos estudantes uma apropriação mais adequada sobre a escrita somente no decorrer das aulas, ligadas geralmente a disciplinas teóricas em que, na maioria das vezes, valoriza-se mais o debate oralizado. Além disso, ensinar os alunos a escrever artigos, por exemplo, fica quase impossível se tal tarefa for feita individualmente com 40 ou 50 alunos de uma única turma. Desta feita, resta a estes sujeitos (os estudantes) apenas algumas poucas oportunidades para aprenderem sobre o estilo de escrita acadêmica, como, por exemplo, quando participam de algum programa de bolsa, em especial aqueles que lhes proporcionam envolvimento com a atividade de pesquisa.

Apesar de existirem, nas universidades e institutos, programas voltados exclusivamente para a atividade científica, como é o caso do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), existem outros que buscam uma formação mais ampla e integral dos estudantes. Este foi o motivo pelo qual decidi pesquisar sobre o PET, haja visto ele ter sido criado para apoiar inúmeras atividades acadêmicas por meio da integração entre o ensino, a pesquisa e a extensão, conforme já explicitiei anteriormente. Devido a tais características, coloquei-me os seguintes questionamentos: como se caracteriza o processo de apropriação da escrita acadêmica no qual estão inseridos estudantes do PET oriundos de vários cursos da UFC? Que móbeis e sentidos impulsionam esses estudantes à aprendizagem das práticas de letramento acadêmico sinalizadas pelo PET? A sequência dessas questões sinalizam, portanto, para o percurso que trilhei no estudo da relação dos estudantes do PET com a escrita.

Tratar inicialmente do processo de apropriação da escrita pelos estudantes implicou considerar as condições nas quais vem se dando essa apropriação. No entanto, é preciso salientar que meu interesse não esteve voltado para o estudo dos textos em si, isto é, das escolhas léxico-sintático-gramaticais das produções textuais, mas principalmente do contexto em que estas estão sendo geradas, e que se revelou a partir das falas dos estudantes. A análise desses contextos foi extremamente importantes para a pesquisa porque me deu uma ideia de como podemos, na condição de professor, estar atrasando ou fazendo avançar as operações inerentes ao processo de apropriação dos usos da escrita. Com base na análise desses contextos, é possível, posteriormente, inferir, no âmbito de minha atuação docente, alternativas de como orientar melhor as produções escritas dos sujeitos aprendentes.

Apesar de o PET representar um contexto de formação bastante específico na universidade, compreendo que as atividades nele desenvolvidas ensejam também formas relacionais muito próximas daquelas que construímos na sala de aula e das quais dependem a apropriação de novas maneiras de pensar, de agir e/ou de se relacionar por meio da e com a escrita. Por isso, no presente estudo, busquei praticar uma didática da escrita mais teórico-investigativa do que interventiva, notadamente fundada sobre a noção de apropriação, como sugere Barré-De Miniac (2000; 2006; 2008), porém, sem adentrar já de imediato nos atos de escrita postos em prática pelos estudantes. Portanto, ao ouvir esses sujeitos envolvidos com o PET para conhecer suas experiências, seus anseios e expectativas acerca da apropriação da escrita, focalizo uma importante dimensão dessa didática da escrita, que é a que busca explicar a realidade na qual eles se encontram e estão aprendendo com e sobre a escrita acadêmica.

Nessa perspectiva, enfocar os móveis e sentidos que impulsionam os estudantes à aprendizagem das práticas de letramento acadêmico sinalizadas pelo PET foi relevante para o aprofundamento da interpretação dos contextos analisados, visto que as práticas de letramento se configuram como atividades historicamente situadas e moldadas por relações de poder, inseridas em objetivos e práticas sociais mais amplos (STREET, 2010; 2014; GEE, 1990; BARTON; HAMILTON, 2000; LEA; STREET, 2006; SNYDER, 2008). Ao desvendar suas mobilizações e intenções relacionadas à apropriação da escrita no âmbito do programa, os estudantes também me permitiram conhecer a (re)construção de sua identidade nesse espaço, visto que, como afirma Chartrand (2006, p. 84), “escrever e

aprender a escrever é muito mais do que uma atividade técnica, é uma atividade que envolve a pessoa inteira¹¹”. Tal (re)construção identitária compreende, portanto, participação social por meio da produção e comunicação de informações nesse espaço alteritário, utilizando-se de “atos comunicativos reconhecíveis” (BAZERMAN, 2005, p. 106), os quais são materializados na forma de resenhas, papers, relatórios, apresentação de seminários, dentre outros gêneros acadêmicos.

Com base no exposto, descreverei, na sequência, como os dados desta pesquisa foram construídos e, mais adiante, farei a apresentação dos resultados que a análise desses dados me permitiram alcançar.

11 Tradução minha de “écrire et apprendre à écrire est beaucoup plus qu’une activité technique, c’est une activité qui engage toute la personne” (CHARTRAND, 2006, p. 84).

2.2 Por onde andei, com quem e como dialoguei

O foco da investigação aqui relatada foi direcionado aos estudantes que compõem as equipes do PET no âmbito da UFC, com a finalidade de investigar o processo de apropriação da escrita acadêmica no qual esses estudantes estão inseridos, bem como os móveis e sentidos que os impulsionam à aprendizagem das práticas de letramento acadêmico exercitadas no referido programa. O interesse se justifica pelo fato de que eles não são mais calouros na universidade e, por isso, já reconhecem algumas práticas e exigências que compõem a cultura escrita (LAHIRE, 1993) do universo acadêmico. Apesar dessa provável familiaridade, os estudantes ainda apresentam dificuldades no que concerne às práticas de letramento que lhes são exigidas a todo momento, não sendo elas o que configura a razão de ser deste estudo, mas exatamente a superação das dificuldades e as formas criativas dessa superação.

A entrada em um programa como o PET sinaliza, certamente, para esses estudantes, muitas expectativas e oportunidades que, talvez, se mantivessem mais distantes de sua realidade caso continuassem fora dele. Uma dessas oportunidades é a de publicar trabalhos em anais de eventos científicos e, até mesmo, em livros, como é o caso dos estudantes do PET de Pedagogia, segundo o que me contou um de seus integrantes em uma conversa informal.

Ao entrar no PET, surgiu a oportunidade de pesquisar e, a partir dessas pesquisas, transformar em resultados, em contrapartida pra faculdade, deixar registrados, publicados. Então, assim, o que eu atribuo é que o PET influencia na minha escrita é isso ... essa questão formal, que ele me possibilitou, de ter esses trabalhos apresentados, publicados, é tudo isso. E mais: no sentido de que o nosso tutor, ele tem muito esse trabalho da escrita, ele é um dos professores que mais produz dentro da faculdade, ele publica muitos livros e trouxe isso pro PET, esse ano. O PET lançou o seu primeiro livro e eu tive a oportunidade de organizar e de publicar um artigo nele. Então, assim, eu acho que isso foi o maior salto que eu pude dar na minha carreira, na minha profissão, nos meus estudos e isso se agregou por conta do PET também (Lívia - Pedagogia).

Relatos como este fazem fortalecer ainda mais a ideia de que as pessoas só se mobilizam e se engajam prazerosamente em atividades que lhes promovam e/ou fortaleçam a autoestima.

Dado que a escrita é uma atividade “imbuída de agência”, como afirma Bazerman (2006, p. 11), a satisfação demonstrada pela estudante acima vai além do aparente caráter de oportunidades que o programa pode representar. A entrada no PET simboliza o descortinar de um universo novo, o qual parece repleto de ações que fortalecem não apenas a sua personalidade, mas também a sua ação subjetiva, ou seja, a sua atuação como um ser original e singular no mundo; este concebido aqui como os locais onde ela aprende estabelecendo relações de alteridade. Assim sendo, ao tomar como referente o seu tutor, a estudante parece se dar conta de que, proporcionalmente ao trabalho que ele vem realizando como pesquisador, a organização e a escrita de um dos capítulos do livro publicado pelo PET fazem com que sua experiência acadêmica acabe de atingir o ápice de tudo o que ela já vivenciou até o momento.

Isso se justifica porque, para o sujeito, há “objetos, situações, pessoas, formas de atividade, formas relacionais [...] que, para ele, são mais importantes, são mais interessantes, têm mais valor que outras, correspondem melhor àquilo que ele é, àquilo que ele é e pode ser” (CHARLOT, 2001, p. 28). Assim, quando Livia fala acerca de sua vontade, de seu desejo de colaborar com a faculdade onde estuda, ela atribui essa colaboração às pesquisas que vem realizando e a sua posterior publicação, a exemplo do que faz o tutor de seu grupo, afinal, é por meio da atividade de escrita que encontramos os meios através dos quais ficam registrados nossos traços existenciais, nossas condições de vida, pensamentos, ações e intenções (BAZERMAN, 2006). Logo, o papel de pesquisador, desempenhado pelo tutor, parece ser algo com o que ela se identifica e, possivelmente, almeja para si em um futuro próximo.

Para apreender essa relação dos estudantes do PET com o saber, e mais particularmente com a escrita, trabalhei com 26 sujeitos, sendo 12 do grupo de PET de Pedagogia e os outros 14 de vários cursos da UFC: Enfermagem (2), Farmácia (1), Química (2), Ciências Biológicas (4), Estatística (1), Engenharia Química (1), Engenharia Civil (1) e Engenharia Elétrica (2). Como se pode perceber, trata-se de um conjunto de sujeitos com formação bastante heterogênea, o que torna possível a manifestação de diferenças, aproximações e singularidades entre os estudantes desses cursos, tanto em relação ao trabalho de tutoria no PET como aos usos e à aprendizagem da escrita que são fomentados por este programa. A intenção, portanto, era a de analisar os sentimentos desses estudantes em relação à experiência de bolsista do PET, bem como as alterações e

inquietações na sua relação com a escrita, em especial aquela concernente aos gêneros de textos acadêmicos; e ainda: as possíveis relações existentes entre as experiências com a escrita que foram construídas no decorrer de suas histórias de vida, na escola e na universidade.

Em razão dessa finalidade, busquei trabalhar com a técnica da entrevista semiestruturada por considerá-la, particularmente, um rico instrumento de construção de dados. Digo isso porque, em uma experiência de pesquisa anterior a esta, constatei que a profundidade em relação ao tema com que a entrevista nos presenteia favorece ao pesquisador a chance de analisar processos e questões de cunho altamente pessoal para os sujeitos (DIEB, 2007). Nesse sentido, a referida técnica se configura como uma poderosa ferramenta de “leitura” acerca das significações que envolvem tais processos e questões, podendo fazer da pesquisa um frutífero encontro entre sujeitos, no qual pesquisador e pesquisados interpretam um ao outro como indivíduos dialéticos e dialógicos que são nesse tipo de procedimento.

Por esta ótica, a entrevista não pode ser considerada apenas como um momento de interrogatório, ou seja, uma situação comunicativa hierarquizada na qual o pesquisado é visto tão somente como alguém que fornece informações ao pesquisador. A relação entrevistador-entrevistado é bem mais complexa e, por isso, exige uma postura dialógica, haja vista ser

no contexto específico criado no decorrer da entrevista, [que] o outro elabora sua fala, que não é mero enunciado suscitado a partir de uma pergunta, mas constitui-se em tradução e síntese de múltiplas experiências, que ele seleciona e interpreta, procurando desvelar-lhes o significado para si e para o pesquisador, no momento mesmo em que organiza sua reflexão. É no interior dessa relação densa, construída aos poucos, que um apreende o outro, avalia-o, aproxima-se ou distancia-se dele. Por isso, a fala elaborada [...] resulta de vários fatores. [...] Procede a uma avaliação daquele que pergunta, classifica-o em uma categoria social, organiza os temas, escolhe palavras, compõe sua postura física, adota um estilo descontraído ou formal e, acima de tudo, elabora uma identidade para o pesquisador. [...] No decorrer da relação, ao reconstituir sua história de vida ou simplesmente ao recompor certos acontecimentos, o sujeito reúne fatos que viveu e conhece, fragmentos de eventos que apreendeu; comete indiscrições; abre brechas para novas perguntas. Nessas circunstâncias, o fluxo do processo limita a possibilidade de o falante impor um controle rígido sobre [...] a narrativa [que] assoma carregada de inconsistências, de ambigüidades e de contradições que possibilitam fazer novas perguntas, levantar questões, pedir esclarecimentos (ROMANELLI, 1998, p. 130).

Devido à compreensão que desenvolvi acerca de todos esses aspectos, citados pelo autor, bem como ao tempo de que dispunha para realizar a presente pesquisa, assumi a entrevista semiestruturada como sendo a principal técnica de construção de dados, mas não sem, anteriormente a esta tomada de decisão, conviver com os estudantes durante um razoável período de tempo.

Por estar mais próximo de minha convivência cotidiana, comecei a pesquisa pelo PET de Pedagogia em maio de 2014. Assim, a primeira providência foi solicitar a autorização para o professor tutor, o qual me permitiu não apenas realizar a pesquisa como também promoveu o primeiro encontro com o seu grupo, composto de 12 estudantes. Este grupo mantém uma agenda semanal de reuniões ordinárias, sempre às segundas-feiras, podendo haver alguma reunião extraordinária a depender da necessidade de tomar decisões mais urgentes. O grupo possui, ainda, um espaço com armários onde são guardados documentos, atas e ofícios, e onde os estudantes têm acesso a computadores conectados à internet, também servindo de sala de reuniões.

Passei a frequentar as reuniões do grupo para, em um primeiro instante, estudar a melhor maneira de abordar com eles a questão da sua relação com a escrita. Por algum período, pensei em fazer uma espécie de oficina sobre a escrita acadêmica, na qual eu pudesse sugerir dramatizações e produções escritas envolvendo as demandas de práticas de letramento exigidas pelo PET. Esta atividade poderia representar uma ação mais intensa do estudo, na qual seria possível descrever a relação com a escrita dos sujeitos a partir de sua ação como escreventes, isto é, como produtores de textos que poderiam servir de base para a análise. Contudo, a partir de conversas informais, ponderei o fato de que eles são estudantes de graduação e, por isso, possuem uma série de atividades referente às disciplinas que cursam, acompanhada das atividades de pesquisa, ensino e extensão promovidas pelo programa e acrescida, ainda, do tempo e da distância que a maioria deles têm de percorrer, diariamente, para chegar à universidade.

Em acréscimo, tive o receio de que a oficina pudesse adquirir um caráter de “tarefa escolar”, sendo, por isso, considerada como mais um conjunto de desprazeres a que eles estariam submetidos. Para continuar gozando da confiança e da aceitação dos estudantes em suas reuniões, bem como pleitear junto deles a realização da pesquisa, decidi evitar qualquer atitude inconveniente que os levasse à ausência de mobilização para

participar da pesquisa. Essa ponderação teve como base a afirmação de Charlot (2001, p. 23), segundo a qual uma metodologia pertinente com o estudo da relação com o saber “deve se centrar no problema da mobilização do sujeito no campo do saber (do aprender) ou no confronto com este ou com aquele saber – mais precisamente ainda, deve se centrar nas fontes dessa mobilização e nas formas que ela assume”. Portanto, sendo esta uma premissa relevante para os bons resultados da pesquisa, julguei que ela fosse igualmente relevante quanto ao próprio processo de construção dos dados, ou seja, que seria importante não descuidar das fontes de mobilização dos sujeitos para continuar participando do estudo.

Focado nesta ideia, decidi pela entrevista semiestruturada, também conhecida como semidiretiva ou semiaberta (TRIVIÑOS, 1987, p. 152), pois sua realização demandaria menos tempo aos estudantes do que as atividades que comporiam a oficina. O citado tipo de entrevista favorece não somente a descrição e a análise de fenômenos sociais, como também a sua explicação e a compreensão de sua totalidade, “além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações”. Conforme pensado anteriormente, caso tivesse empreendido as atividades da oficina, em especial aquelas envolvendo as produções escritas, ao invés da entrevista semiestruturada, muito provavelmente teria optado pela “entrevista de explicitação” (VERMERSCH, 1994).

Esta última consiste em uma técnica que colabora para que o sujeito tenha condições de verbalizar suas próprias ações e exige que o pesquisador faça o possível para garantir e manter o que Vermersch (1994, p. 57) chama de uma “posição de palavra encarnada”. Esta posição implica no fato de que “o sujeito, ao falar de uma situação passada, encontra-se presente em pensamento na experiência desta situação. Por conseguinte, ele fala não apenas de uma situação singular, como também restaura as experiências ligadas a esta situação e permanece conectado à concretude de sua experiência”¹². Portanto, trata-se de uma técnica de entrevista que permite um retorno reflexivo ao funcionamento cognitivo na realização de uma tarefa, bem como sobre a

12 Tradução minha para “le sujet, au moment où il parle de la situation passée, est présent en pensée au vécu de cette situation. En conséquence, il en parle en tant que situation singulière, il restitue les vécus attachés à cette situation et reste relié au caractère concret de son vécu” (VERMERSCH, 1994, p. 57).

experiência de uma prática profissional, centrando-se na busca de elementos implícitos à experiência da ação.

Contudo, decidi pela entrevista semiestruturada porque, de forma mais extensiva, esta poderia me permitir o alcance de resultados interessantes sobre as práticas de escrita vivenciadas pelos estudantes anteriormente à sua entrada na universidade e à seleção para o PET. Considerei ser indispensável o retorno às experiências que foram construídas pelos estudantes em relação a escrita não somente no período vivenciado como bolsista, mas também ao longo de suas histórias de vida. A suposição que guiou essa escolha foi a de que as práticas de escrita realizadas antes da universidade poderiam, de alguma maneira, ter influência sobre o modo como os estudantes passaram a se relacionar com a escrita e a se posicionar acerca desta no contexto do PET. Portanto, seria, ao meu ver, um instrumento que, além representar, naquele contexto, o modo mais rápido de realizar a construção e a análise dos dados, oportunizaria uma sistematização satisfatória e, quiçá, mais aprofundada dos resultados.

Em acréscimo às informações sobre as experiências com a escrita, construídas pelos estudantes antes de sua entrada na universidade e no PET, a entrevista também poderia servir de relato acerca de suas práticas de letramento hodiernas, revelando relações a partir das quais se está delineando o estado atual de sua relação com a escrita. Assim, passados três meses de frequência nas reuniões, o desafio agora seria: O que perguntar a eles? Como realizar a entrevista: coletiva ou individualmente? Para além dessas questões operacionais básicas, tive a preocupação de elaborar perguntas que não trouxessem nenhum tipo de constrangimento aos estudantes em suas respostas, haja visto compreender, com Romanelli (1998), que a fala do sujeito na entrevista deve simbolizar uma tradução e uma síntese da enorme variedade de suas experiências, sendo, por isso, necessário considerar, como insinua Geertz (2000), o fato de que, ao participar da pesquisa, o sujeito pode tolerar ou não a nossa intrusão em suas vidas. Além disso, o risco de ver nossa aceitação ser abortada pelos sujeitos da pesquisa é sempre real, especialmente se estes considerarem o pesquisador uma pessoa com quem não vale a pena dialogar e/ou “arriscar” a oferta de seu pensamento a ele (YANNAKAKIS, 1996).

A partir dessas reflexões, elaborei o seguinte roteiro de perguntas:

TEMAS	PERGUNTAS
<p>APRENDIZAGEM DA ESCRITA ACADÊMICA PELOS ESTUDANTES</p>	<p>Como você tem aprendido a escrever para dar conta das demandas de escrita que as atividades do PET representam?</p> <p>Como o PET tem ajudado você na aprendizagem da escrita acadêmica?</p> <p>Quem ensina você a escrever para atender as demandas de escrita do PET?</p>
<p>MÓBEIS IMPULSIONADORES DA APRENDIZAGEM DA ESCRITA ACADÊMICA</p>	<p>Qual é o principal motivo pelo qual você tem se interessado na aprendizagem da escrita acadêmica?</p> <p>Existe algum outro motivo, que você ainda não mencionou, mas que você considera como importante e que influencia na sua vontade de aprender a escrita acadêmica?</p>
<p>SENTIDOS ATRIBUÍDOS À ESCRITA ACADÊMICA E SUA APRENDIZAGEM</p>	<p>Como você completaria a seguinte frase:</p> <p>Na situação em que me encontro hoje, aprender a escrever para mim se faz importante porque</p>

Tabela 1 – Roteiro da Entrevista Semiestruturada

Após ter decidido este roteiro de perguntas para a entrevista, passei a construir com os sujeitos uma agenda com a finalidade de realizá-las. A agenda foi construída com dias e horários alternados, de acordo com a disponibilidade de tempo de cada um. Cada entrevista durou em média 50 minutos, sendo que algumas delas ultrapassaram esse tempo devido a perguntas *ad hoc* que foram acrescentadas em função de pedidos de esclarecimentos e/ou por causa de digressões que os próprios sujeitos fizeram em relação as suas atividades no programa.

Logo nas duas primeiras entrevistas, tomei conhecimento, a partir da fala dos sujeitos, de um movimento mantido pelos estudantes do PET chamado InterPET-CE. Com a colaboração dos professores, esse movimento tem o propósito de “refletir e deliberar, de forma organizada, encaminhamentos e decisões sobre as ações coletivas dos Grupos PETs do Ceará”, incluindo-se, além da UFC, outras instituições de ensino superior cearenses, tais como a Universidade Estadual do Ceará (UECE) e a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). Considerando que poderia deixar a pesquisa mais interessante e, quiçá, abrir eventuais oportunidades de comparação entre a

relação com a escrita dos estudantes de vários cursos, interessei-me em participar também dos encontros do InterPET-CE.

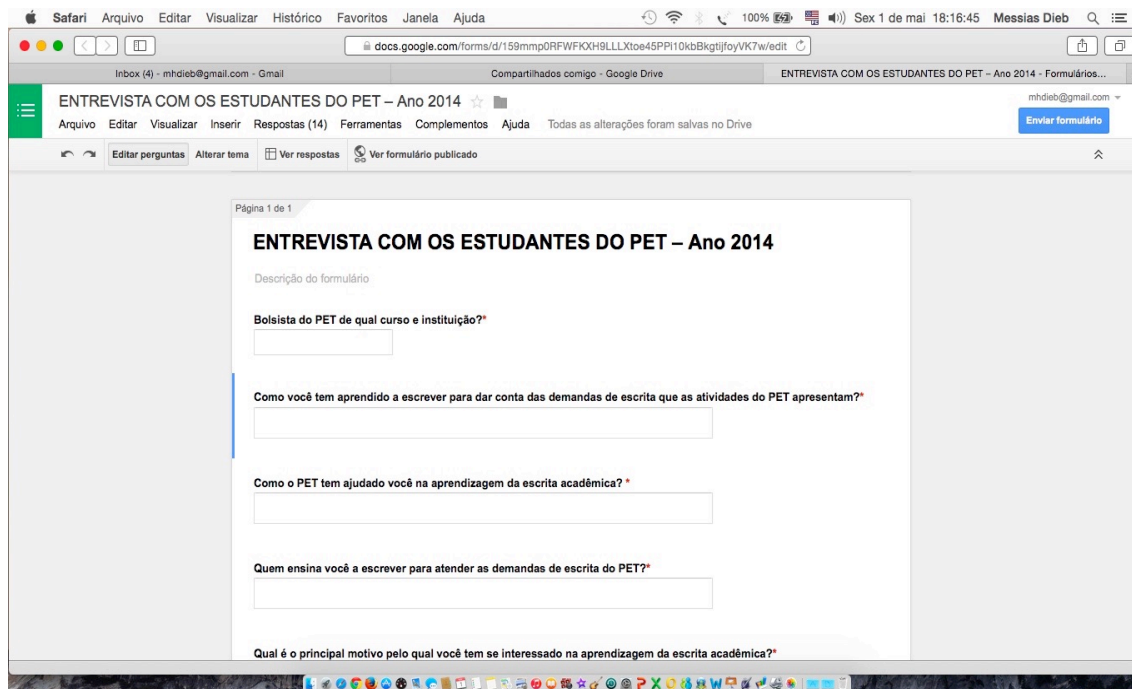
Levado pelos representantes do PET de Pedagogia no InterPET-CE, passei a frequentar as reuniões desse movimento para, do mesmo modo, solicitar-lhes a autorização e poder ampliar o escopo da pesquisa. As reuniões ocorriam sempre no intervalo de 15 dias de uma para outra, totalizando apenas 2 reuniões mensais. Como o tempo destinado a esses encontros era sempre muito pequeno, mediante a quantidade de representantes e de assuntos a serem tratados e deliberados por eles, o espaço que me concederam para falar aos estudantes foi pequeno, mas o suficiente para estabelecer um contato inicial. Após estar presente em 4 reuniões (o equivalente a 2 meses), com o mesmo intuito que tinha no PET de Pedagogia, ou seja, de conhecer a dinâmica do grupo e decidir como melhor conduzir a pesquisa, percebi que uma alternativa muito viável para entrevistar os estudantes dos demais cursos seria a de fazer uso de recursos digitais de interação disponíveis nas atuais tecnologias digitais de informação e comunicação. Com efeito, esta seria a alternativa mais viável naquele momento, devido tanto ao espraiamento dos cursos e dos estudantes, em termos de localização, como ao fato de eles estarem envolvidos na organização de um evento de caráter mais abrangente: o XIV Encontro Cearense dos Grupos PET (ENCEPET 2015), que se realizaria de 4 a 6 de fevereiro de 2015, no *campus* Pici da UFC, em Fortaleza.

A ideia de usar recursos de tecnologia digital foi sugerida, inclusive, pelo coordenador geral do InterPET-CE, que me forneceu o endereço eletrônico de um grupo virtual criado por ele, a partir dos e-mails de todos os participantes. Ao enviar uma mensagem para esse endereço, ela chegaria à caixa de entrada de e-mail de todos os estudantes. Desse modo, apesar de ficar um pouco receoso acerca do volume de informações que poderia estar recebendo, decidi aceitar a sugestão e fazer uso de uma ferramenta digital bastante conhecida atualmente na realização de pesquisas: o Google Docs.

O Google Docs é um programa ou software que abre, cria e edita documentos de vários aplicativos, como o Word, o PowerPoint e o Excel. Um fato curioso é que ele não se encontra instalado no computador, pois funciona apenas na internet, configurando o que hoje conhecemos como navegação nas nuvens. Com esse programa, é possível produzir

textos de forma colaborativa, já que sua tecnologia permite que várias pessoas possam escrever ao mesmo tempo no mesmo arquivo, cada uma em sua máquina e/ou dispositivo móvel e a vários quilômetros de distância umas das outras. A sua utilidade nesta pesquisa, porém, esteve no fato de ele também permitir o envio de perguntas acompanhadas de caixas de texto, nas quais os sujeitos poderiam escrever suas respostas e enviar de volta ao pesquisador.

Ao receber as respostas, o próprio programa as organiza, relativamente às perguntas a que se referem, podendo, inclusive, quando for o caso de o pesquisador utilizar questões de múltipla escolha, elaborar automaticamente gráficos que ilustram os quantitativos acerca das opções escolhidas. Assim sendo, o Google Docs tem sido um importante instrumento de pesquisa, especialmente em relação àquelas do tipo *survey*, não sendo menos importante, porém, em pesquisas que utilizam perguntas de respostas abertas. Mediante essa possibilidade, e com o intuito de não criar nenhum inconveniente aos estudantes, enviei o roteiro de perguntas, já exposto na tabela 1, apresentada anteriormente, para o endereço de e-mail fornecido, conforme ilustra o *print* de tela a seguir.



The screenshot shows a web browser window displaying a Google Form. The browser's address bar shows the URL: docs.google.com/forms/d/159mmp0RFWFKX9LLXtoe45PPI10kbBkgtifoyVK7w/edit. The form title is "ENTREVISTA COM OS ESTUDANTES DO PET – Ano 2014". The form content includes the following questions and input fields:

- Descrição do formulário
- Bolsista do PET de qual curso e instituição? (Text input field)
- Como você tem aprendido a escrever para dar conta das demandas de escrita que as atividades do PET apresentam? (Text input field)
- Como o PET tem ajudado você na aprendizagem da escrita acadêmica? (Text input field)
- Quem ensina você a escrever para atender as demandas de escrita do PET? (Text input field)
- Qual é o principal motivo pelo qual você tem se interessado na aprendizagem da escrita acadêmica? (Text input field)

Figura 1 – Interface do Google Docs com as perguntas da entrevista

Após reenviar algumas vezes, as respostas começaram a chegar, ainda que de uma forma mais lenta do que eu havia imaginado. Ao todo responderam 14 estudantes de vários

cursos, os quais já foram citados anteriormente. Para o tratamento e análise dos dados, fiz inicialmente a transcrição das entrevistas gravadas, digitando-as em arquivos de *Word* na sequência em que foram realizadas e codificando-as com o número dessa sequência e o nome do curso a que se referia. Antes da análise dos dados propriamente dita, essa transcrição foi lida mais de uma vez, com o acompanhamento do áudio, a fim de que pudesse corrigir possíveis falhas de transcrição. Em seguida, juntamente com os registros de falas, fatos e/ou conversas informais, feitos durante as reuniões dos grupos, e com as respostas que me foram enviadas pelo Google Docs, as quais já estavam escritas e codificadas da mesma maneira, deflagrei o processo de análise, o qual se concretizou em duas etapas.

A primeira se deu por meio da discussão acerca de algumas características que envolvem o processo de aprendizagem e o uso das práticas de letramento acadêmico no cotidiano do programa, assim como a mobilização dos estudantes quanto a essa apropriação. Em outros termos, o objetivo foi compreender o modo como os estudantes se engajam nas atividades que o programa institucionalmente lhes exige e as razões que sustentam esse engajamento. Com isso, foi possível explicar algumas atitudes e interpretações dos sujeitos acerca das atividades que envolvem a sua relação com a escrita acadêmica.

A segunda etapa da análise foi dedicada à descrição de tendências dominantes da relação dos estudantes com a atividade de escrita, por meio das quais busquei ilustrar os sentidos inerentes a essa relação, especialmente no que concerne a sua aprendizagem e utilização. Ao lado de dimensões particularizadas e fundamentais da relação dos estudantes com a escrita, impetradas na construção de três *tipos-ideais* dessa relação, busquei demonstrar situações corriqueiras da sua performance como bolsistas do PET a partir dos relatos fornecidos nas entrevistas realizadas. Portanto, cada tendência dominante, representada por um dos *tipos ideais*, envolve particularmente o lugar que é atribuído aos saberes dos estudantes (seus modos de interpretar a escrita) e foi estabelecida para que seja compreendida a relação com o saber e com a escrita dos sujeitos de um modo geral e não de cada sujeito em particular.

Os nomes reais dos sujeitos estudados foram omitidos na apresentação e discussão dos dados, a seguir, como forma de proteger suas identidades.

2.3 O processo de aprendizagem da escrita no cotidiano do PET e a mobilização que sustenta os estudantes

De acordo com as pesquisas de Bautier e Rochex (1998), é possível inferir que a produção escrita se vinculada diretamente à construção de conhecimentos, sendo principalmente nas atividades escolares que envolvem a escrita que podemos perceber a relação do estudante com o saber e com a escrita. Com base nesses aspectos, a *relação com a escrita* pode ser entendida como uma noção¹³, a qual foi desenvolvida por Barré-De Miniac (2000) ao trazer para essa atividade a perspectiva da “*relação com*”¹⁴, inicialmente utilizada por Lacan, na década de 1960, e posteriormente ampliada por Charlot (2000; 2001; 2009) no campo da Sociologia da Educação, o qual também conferiu à expressão *relação com o saber* o status de um conceito. Portanto, trata-se de uma noção mais operatória, que se originou da particularização crescente do conceito de relação com o saber (CHARLOT, 2000), em virtude das afinidades existentes entre os usos da linguagem escrita na escola e a relação que os estudantes desenvolvem com o saber, demarcando os limites entre o sucesso e o fracasso escolar desses sujeitos, especialmente quando se trata de crianças que vivem nos meios populares.

Ao considerar que “a escrita é de fato uma prática por meio da qual o sujeito deixa traços do que registrou, registrando-se igualmente em uma situação ou em um contexto institucional”¹⁵, Barré-De Miniac (2000, p. 12) sugere que as representações formuladas pelos sujeitos acerca da escola, e especialmente da escrita, constituem-se como elementos de sua relação com a escrita e fazem parte de sua competência escritural. Essa reflexão da autora me impele a revisitar a discussão que Charlot (2000) enceta acerca das

13 Considerar a relação com a escrita uma noção e não um conceito implica operar mais abertamente com os elementos que compõem essa relação, pois “o fechamento da relação com a escrita num conceito não só esvaziaria de sentido os elementos que fazem parte dessa relação como se perderia o seu poder explicativo e operatório” (CARDOSO, 2009, p. 123).

14 Posteriormente aos textos produzidos por Bernard Charlot na década de 1980, na França, Chevallard (1991) utilizou essa noção no campo da Didática, associando alguns de seus aspectos ao que o sociólogo Michel Verret discutia sobre a transposição didática, a qual trata da relação entre o saber sábio (aquele produzido no campo da ciência) e o saber ensinado (aquele que tem como pressuposto o saber escolarizado).

15 Tradução minha para “l’écriture est en effet une pratique par laquelle le sujet laisse des traces de ce qu’il inscrit, s’inscrivant par là-même dans une situation ou un contexte institutionnel” (BARRÉ-DE MINIAC, 2000, p. 12).

associações e diferenciações entre as noções de relação com o saber e a de representação do saber. Para ele,

a relação com o saber inclui provavelmente representações que não são “artefatos”. Frequentemente, porém, são representações de outras coisas, não, do saber. De maneira mais geral, a “relação com” inclui representações que não são necessariamente as representações daquilo a que a relação se refere. Assim, a relação com a escola pode envolver representações da escola, mas, também, do futuro, da família, presente e futura, do trabalho e do desemprego na sociedade de amanhã, das tecnologias modernas, etc. (CHARLOT, 2000, p. 84).

Com base nessa discussão, posso inferir que, mesmo sendo o objeto de representação aquele “saber-objeto” ao qual a relação se refere, as duas noções não se confundem e continuam distintas porque a representação, na visão desse mesmo autor (p. 84), “é um conteúdo de consciência (inserido em uma rede de significados), enquanto que a relação com o saber [ou com um determinado saber] é um conjunto de relações (a própria rede)”. Em outros termos, é possível dizer que a relação com o saber (ou com um determinado tipo de saber, à exemplo da escrita) constitui-se na tessitura de uma rede de significados que as representações ajudam a organizar. Portanto, se a representação sobre um determinado objeto se constrói “na relação do sujeito com tal objeto, a noção de relação é mais ampla porque inclui não apenas a sua representação, mas também as representações [e elementos] de outros objetos que com ele estabelecem e constituem um sistema” (DIEB, 2008, p. 160).

É, pois, na complexidade desse sistema que Barré-De Miniac (2000) também insere a noção de relação com a escrita, ressaltando o fato de que o “saber-escrever” não implica a manifestação de uma inspiração ou de um dom, mas a articulação de competências e atitudes socialmente construídas. Por isso, tal qual a noção de relação com o saber, ela envolve características e dimensões que são de natureza tanto epistêmica como identitária e social. Desta maneira, na relação com a escrita, o sujeito não apenas toma uma posição acerca dos aspectos linguísticos necessários a sua realização, como também interpreta, compromete-se, envolve-se e identifica-se com o ato de escrita, tendo por guia os propósitos que seu texto irá alcançar quando submetido a determinadas condições e acordos socialmente convencionados.

De modo mais específico, a noção de relação com a escrita compreende um conjunto de significações que são atribuídas pelo sujeito à escrita e a sua apropriação,

configurando-se, assim, em “uma relação individual com a escrita, com sua aprendizagem e com seus diferentes usos”¹⁶ (BARRÉ-DE MINIAC, 2006, p. 204). Como o foco é a atividade do sujeito e suas iniciativas frente ao ato de escrever, a relação com a escrita traduz o resultado de uma apropriação, de uma (re)construção e (re)organização, ao nível do indivíduo, do conjunto de significados (representações) que são social e culturalmente construídos acerca da escrita. Assim sendo, a noção de relação com a escrita se interessa pelos modos como o sujeito a ela se conecta e, de forma mais ampla, pelos sentidos que atribui ao domínio dos gêneros textuais, os quais, segundo Lahire (1993), remetem à ideia de globalidade da escrita, isto é, a sua presença indelével na diversidade de contextos sociais e culturais de relações humanas.

Em função dessas características, e dos resultados de um conjunto de estudos recentes, Barré-De Miniac (2000; 2006) enumera quatro dimensões da relação com a escrita, que seriam:

- 1) ***a questão do investimento feito na escrita*** – implica o interesse que o estudante demonstra pela escrita e a quantidade de investimento (energia) que dedica a sua apropriação e produção;
- 2) ***as opiniões e atitudes à respeito da escrita*** – é concernente ao que o sujeito diz e ao que ele faz com a escrita e em relação a ela, ou seja, refere-se ao seu comportamento, sua tomada de posição frente à escrita, afinal, como afirma Bazerman (2006, p. 13) “nossos textos são [produzidos como] atos de nossa vontade, motivados pelos nossos desejos e intenções”;
- 3) ***as concepções de escrita*** – é pertinente às representações sobre a escrita que são manifestas pelo sujeito; representações estas que são partilhadas socialmente, mas reconfiguradas em sua singularidade¹⁷ de sujeito;
- 4) ***o modo de verbalização à propósito das práticas de escrita*** – remete-se à forma como o sujeito se reporta a sua escrita, mais especificamente aos procedimentos e

16 Tradução minha para “une relation individuelle à l’écriture, à son apprentissage et à ses différents usages” (BARRÉ-DE MINIAC, 2006, p. 204).

17 As representações, na perspectiva da Psicologia Social (MOSCOVICI, 1978; ABRIC, 1994; 2001; 2003), organizam-se em dois sistemas de elementos: um central e um periférico. O primeiro é constituído pelos elementos de natureza mais social e cultural do grupo que produz uma determinada representação. O sistema periférico, por sua vez, é formado pelos elementos vinculados à ação do indivíduo nos grupos, o que o torna suscetível ao surgimento de novos elementos, bem como à adaptação e à integração de experiências quotidianas dos sujeitos. Assim, as representações socialmente construídas e partilhadas recebem do sujeito um significado particularizado: o sentido configurado por seus desejos e mobilizações.

às ações por ele realizados. Em outros termos, trata-se das explicações do sujeito sobre o que ele faz ao escrever, configurando-se em uma atividade metaprocedural ou metacognitiva.

Ao longo da análise, a seguir, essas dimensões emergirão nas falas dos estudantes sem, no entanto, ter sido este o foco principal do trabalho. Talvez, a dimensão 4) seja a que menos apareça (ou sequer apareça) em função de o trabalho com as oficinas de escrita não ter sido efetivado, a fim de que os estudantes pudessem ter produzido gêneros de texto. Contudo, sendo a entrevista um modo de verbalização acerca do vivido e do experienciado, considero que, naturalmente, algumas explicações dos sujeitos sobre o que eles fazem ao escrever deverão aparecer, mesmo que estas não se configurem naqueles pormenores metaprocedurais e/ou metacognitivos aos quais essa dimensão se refere, tais como: o uso adequado dos sinais de pontuação, as concordâncias nominais e verbais, os movimentos retóricos necessários para a introdução de um texto, etc. Esses procedimentos tenderão a aparecer, portanto, de forma tácita e diluída em expressões mais gerais, a exemplo de quando narram suas preocupações acerca das regras gramaticais da língua portuguesa e das normas de formatação da ABNT.

Como vimos, a fim de responder a pergunta “Como os bolsistas do PET na UFC têm se apropriado da escrita para atender às demandas de letramento no contexto do universo acadêmico?”, foram realizadas 26 (vinte e seis) entrevistas semiestruturadas no transcurso das reuniões semanais e quinzenais dos grupos de estudantes do referido programa. Após a conclusão das entrevistas, elas foram transcritas e analisadas, seguindo-se a orientação dos objetivos específicos planejados. Com base no que estava proposto pelo primeiro desses dois objetivos, identifiquei inicialmente, 03 (três) aspectos que caracterizam o processo de apropriação dos estudantes sobre a escrita de textos acadêmicos e seus respectivos elementos de mobilização, os quais serão descritos e analisados, na sequência deste tópico, como sendo constitutivos de sua relação com a escrita no contexto examinado.

2.3.1 Autoajuda

O aspecto mais saliente que identifiquei foi o de autoajuda, pois, a partir da análise das respostas, percebi o quanto os estudantes associam a aprendizagem dos gêneros

textuais acadêmicos aos seus próprios esforços e investimentos na escrita. Isto sinaliza, inicialmente, para a mobilização de duas estratégias de aprendizagem bem básicas: a leitura de publicações para o reconhecimento desses textos e a escrita de alguns deles como treinamento e prática no próprio exercício da bolsa PET. Os trechos, abaixo, retirados das entrevistas concedidas pelos participantes da pesquisa, são exemplos de como os bolsistas realizam sua constante apropriação da escrita.

Exemplo 01

Lendo! Lendo! Porque quando a gente entra aqui, na faculdade, é meio um baque, porque os outros gêneros que a gente aprende é poesia, dissertação, prosa, mas, quando chega aqui, é uma coisa totalmente diferente. É uma linguagem acadêmica, então, tem que ler muito, tem que ver palavras novas, tem que ver tudo novo pra conseguir.... é lendo... lendo. Lendo e praticando mesmo. Praticando. É toda hora, você pratica aqui e nas disciplinas. Você tem que escrever um trabalho, o trabalho que você vai fazer, você tem que escrever um resumo pra apresentar um trabalho. Então, um completa o outro (**Vanessa** - Pedagogia).

Exemplo 02

Eu ainda tenho uma grande dificuldade de escrever. Grande dificuldade! E quando eu começo é uma coisa, assim, que é sofrida. Não vou dizer que é fácil, mas eu acho que eu aprendi muito do começo da minha graduação até agora, eu acho que eu ainda tenho que aprender mais. Mas... foi justamente escrevendo. Justamente apresentando trabalho, escrevendo pra trabalho, escrevendo pra apresentar o trabalho. Foi justamente assim que eu aprendi a... a lidar com a bolsa, escrever pras coisas da bolsa. (**Érika** - Pedagogia).

Nos exemplos 1 e 2, vemos que os letramentos acadêmicos são concretizados por meio de atitudes pessoais dos sujeitos que, entre atividades escritas e orais exigidas pela demanda da bolsa que assumiram, vão paulatinamente driblando as dificuldades associadas não apenas à escrita de um trabalho acadêmico, mas também a sua apresentação oral em algum evento pertinente. Como podemos perceber, Vanessa apresenta sua opinião sobre a linguagem na escrita de gêneros acadêmicos como sendo bastante distinta dos outros gêneros textuais com os quais ela já mantém certa familiaridade. Por isso, o investimento feito na escrita começa com leituras que possam lhe fornecer algum suporte prático para a vivência das atividades que menciona, afinal, como estudante do ensino superior, talvez ela não se reconheceria sem participar plenamente dessas atividades, especialmente sendo bolsista PET.

A percepção das duas estudantes acerca dos letramentos que praticam é larga, pois, nela, cabem práticas discursivas orais e escritas, todas emolduradas por exigências técnicas e científicas, as quais são mantidas na mira de quem deseja muito aprender sobre os letramentos demandados por suas tarefas como bolsista do PET. Nesse percurso, tanto na fala de Vanessa como na de Érika, há uma clara insistência do uso de uma das formas nominais do verbo: o gerundismo. Assim, ao falar sobre como fazem para aprender sobre a escrita acadêmica, elas apresentam não apenas os investimentos, mas também suas atitudes à respeito desse saber. Dizem, portanto, que foi “[...] **lendo e praticando** [...] “foi [...] **escrevendo**; [...] foi **apresentando** [...] foi **escrevendo pra apresentar**” que desenvolveram seus recursos intelectuais necessários para dar conta das atribuições de bolsistas e, concomitantemente, de estudante em uma graduação.

É como se a forma nominal em destaque sinalizasse para uma ação sempre em processo, a qual envolve não apenas uma certa duração como também evidencia a sua aprendizagem em desenvolvimento. Nesse sentido, a concepção de escrita, no contexto em questão, é a de que se trata de uma atividade bastante formal, para a qual são necessárias “palavras novas”, isto é, outros modos de expressar o pensamento, fundamentando argumentos e seguindo regras de normatização da escrita que, provavelmente, não haviam sido experienciado anteriormente. Desse modo, os esforços pessoais de Vanessa e Érika, em se engajarem em práticas de oralidade e de escrita acadêmicas, apontam para as rotinas de sua aprendizagem e permitem inferir que o desejo da plena participação nessas práticas letradas é o que as mobilizam.

Vale ressaltar um pouco mais que, na concepção da maioria dos estudantes, para um melhor engajamento em atividades orais e escritas, como a apresentação de seminários em aulas e/ou em eventos em que os estudantes do PET participam com suas produções escritas, é imprescindível investir com intensidade no exercício da leitura. Isso se justifica porque a busca por um melhoramento do uso mais formal do vernáculo, assim como do nível da argumentação escrita que se pratica nos meios acadêmicos, é imprescindível. Logo, a leitura é vista como um par inseparável da escrita e grande auxiliar no alcance desse objetivo.

Exemplo 03

Eu tô estudando. Voltei a estudar Português porque às vezes não adianta você ter uma boa oralidade e **na hora** a pessoa não saber colocar no papel, né? E a leitura também! Eu **to comendo livros ultimamente**... assim de uma forma bem... Quero ver se ajuda, né? (Regina - Pedagogia).

Exemplo 04

Através da leitura e da apropriação de conhecimento, a nossa escrita se torna melhor e mais rebuscada. (Yojana - Enfermagem).

Exemplo 05

Lendo bons textos, tento deixar o meu no nível destes. (Saduk – Engenharia Civil).

Exemplo 06

Realizo leituras de textos que possuem o mesmo corpo daqueles que pretendo confeccionar. (Felix - Química).

No exemplo 3, Regina relata sobre o seu comprometimento em estudar, inclusive, sobre os usos acadêmicos mais formais do português. Em sua fala, o uso da expressão “**na hora**” evidencia que todo o seu esforço e investimento é realizado para algum momento importante que ainda vai chegar. Segundo o que ela diz, a apoteose da aprendizagem dos letramentos acadêmicos não estaria exatamente no exercício da oralidade, mas na escrita dos trabalhos que precisa produzir. É para o momento da escrita, ou, em suas palavras, é para a “**hora de saber colocar no papel**” que a estudante se prepara com tanto afinco, estudando normas da língua portuguesa e investindo em leituras sobre o tema estudado. Quando Regina diz, com entusiasmo e esperança, “**quero ver se ajuda**”, ela revela que o estudo do português e as atividades de leitura são estratégias encontradas para não apenas promover, mas também para que ela possa se engajar no processo de aprendizagem com mais autoconfiança.

Outra frase dita pela colaboradora da pesquisa, e que chamou a atenção, foi: “**to comendo livros ultimamente**”. O verbo usado por essa estudante me fez refletir sobre seu alcance no contexto de entusiasmo vivido pela bolsista acerca do aprender a escrever. O infinitivo do verbo “comer”, antes de sua forma atual em português, era “*edere*”, de base indo-europeia. O acréscimo do prefixo “**com-**” a essa palavra, formando, em latim, o vocábulo “*comedere*”, justifica-se porque, para os romanos, o referido prefixo contem a

ideia de relação. Assim, comer implica uma atividade que, preferencialmente, não se fazia de maneira solitária, mas sempre na companhia de alguém.

Ao prosseguir com esse rápido exercício etimológico, vejo ainda que as relações semânticas entre as palavras **saber** e **sabor** remetem imediatamente ao fato de que o verbo *sapere* contem acepções relacionadas ao substantivo *saporis*, também em latim. É curioso o fato de que, cronologicamente, o substantivo é derivado do verbo, mas o sentido de *sapere*, enquanto atividade intelectual, só surgiu depois daqueles sentidos relacionados aos sabor e/ou à degustação. Assim, mesmo que a estudante em questão não reflita sobre essas relações semânticas, é possível intuir de suas palavras que a experiência com a bolsa PET está eivada de um entusiasmo que a mobilizou para se envolver em três atividades indispensáveis à sua condição de bolsista: 1) estudar (*eu to estudando*); 2) escrever (*a pessoa não saber colocar no papel*); 3) e ler (*E a leitura também, to comendo livros ultimamente*). Assim, o uso da expressão “*comendo livros*” revela que a bolsista está em uma “relação com” e, por isso, ela encontra sabor em procurar saber sobre aquilo que precisa pesquisar.

Não obstante isso, é preciso observar outra questão que emerge da fala de Regina e, de certo modo, também da fala dos outros colaboradores, os quais estão representados pelos exemplos 4, 5 e 6. Trata-se de uma crença que merece análise e pode, inclusive, revelar indícios de que esses sujeitos enfrentam um certo tipo de “solidão” no processo de aprendizagem dos letramentos acadêmicos. A crença é aquela segundo a qual conhecer normas da gramática e/ou modelos de textos a serem seguidos garante saber sobre textualidade; isto, sem dúvidas, é um mito por meio do qual muitos sujeitos apostam seus investimentos de estudo.

Refiro-me a tal atitude acerca da escrita como um mito, pois, como pondera Mário Perini (1997, p. 50), “não existe um grão de evidência em favor disso; toda a evidência disponível é em contrário”, uma vez que saber regras soltas de uma língua não garante saber escrever bons textos. Não estou negando, com isso, que conhecer as “engrenagens linguísticas” de uma determinada língua não seja relevante, porém, acredito muito mais que a textualidade é sempre o resultado de um investimento pessoal na prática da escrita (referente aos seus usos) do que simplesmente de um conhecimento de regras gramaticais. Não obstante esse posicionamento, é relevante deter-me um pouco sobre a seguinte

questão: a que se deve um bolsista PET cultivar essa crença? Como resposta, arrisco a interpretação de que a possibilidade de os bolsistas se sentirem solitários, em um processo que deveria significar a sua iniciação científica orientada, não apenas é real como também é facilmente flagrável em suas palavras.

Isso tem a ver com os chamados aspectos “escondidos” ou “ocultos” dos letramentos acadêmicos, os quais já foram mencionados em outra parte deste relatório e amplamente estudados por Street (2010), Corrêa (2011), Komesu (2012) e Komesu e Gambarato (2013). Conforme o que fora tratado, nem sempre os estudantes, ao receberem de seus orientadores tarefas importantes, especialmente envolvendo a escrita, recebem junto com esta tarefa as orientações de que necessitam para que tenham sucesso nos empreendimentos a que se lançam durante a vigência da bolsa. Assim sendo, eles precisam encontrar suas próprias saídas e, para isso, os investimentos feitos na escrita comportam atitudes autodidatas cuja tônica recai sempre no desejo da participação, ainda que a concretude desta seja perquirida com fulcro em modelos textuais pré-existentes e na crença acerca dos poderes da gramática, conforme discutido acima.

Exemplo 07

Eu sou partidária daquela ideia de que **você aprende a escrever, escrevendo**. Se eu escrevo uma vez e vejo que aquilo não está adequado, eu pesquiso na internet, vejo se tem algum modelo de alguma coisa que já foi pronto, **ou se aqui mesmo tem o modelo de alguma coisa**, eu pesquiso em livro pra saber se o modelo é esse. Então, o mesmo texto, às vezes, eu reescrevo três, quatro, cinco vezes até eu achar que está bom pra eu entregar pra ele servir ao propósito dele. (Tereza - Pedagogia).

Exemplo 08

Faço leituras diariamente de notícias, artigos, curiosidades, tudo de forma a abranger os conhecimentos gramaticais e sintáticos. (Felix - Química).

Exemplo 09

Procuro um nível bom de escrita, aumentando o meu conhecimento sobre a língua portuguesa. (Zara - Estatística).

Exemplo 10

Bom, nosso PET costuma guardar modelos de trabalhos e, a partir deles, eu desenvolvo os outros. [...] Aprender a escrever corretamente é, primeiro, um fator importante para a vida. Quem não sabe escrever corretamente não tem crédito numa prova de

mestrado, por exemplo. Segundo, é uma questão de saber dominar seu idioma. Tantas pessoas querem aprender uma outra língua sem antes nem sequer valorizar a sua. A escrita acadêmica é mais uma forma de saber expressar um trabalho importante e que você valoriza. (**Zuila** – Ciências Biológicas).

A maneira pela qual Tereza busca apropriar-se da escrita acadêmica demonstra claramente o seu investimento e engajamento no processo de escrita, que é marcado por várias idas e vindas ao texto que está sendo produzido. Segundo sua fala, aprende-se a “*escrever, escrevendo*”. Além dessa clara noção de escrita como um processo contínuo de aprendizagem, Tereza demonstra que escrever é uma atividade processual que exige paradas estratégicas para consultas que lhe tragam alguma segurança na condição de elaboradora de textos acadêmicos. Nesse aspecto, percebo que Tereza demonstra lucidez acerca da relevância da adequabilidade de um determinado texto a um determinado gênero, pois, em sua entrevista, ela diz que quando precisa escrever um texto, cujo gênero é novo, indaga-se se há algum modelo pelo qual aquele texto que ela precisa escrever pode se materializar.

A busca por um modelo é, nesse contexto, um indício positivo de que ela sabe sobre a existência de normas, padrões e movimentos retóricos próprios para cada gênero que é praticado no âmbito da esfera acadêmica. As estratégias de condução das informações de uma resenha, por exemplo, não são as mesmas usadas para produzir um resumo a ser enviado para um evento, nem tampouco aquelas mobilizadas para escrita de uma monografia ou um relatório de atividades. Assim, investigar um modelo a ser seguido é relevante para a estudante em função de seu desejo de acertar na escolha do exemplar do gênero que precisa escrever, sendo esta, porquanto, a razão pela qual ela busca orientação na internet e nos livros.

Por meio desses exemplos, compreendo a importância atribuída pelos estudantes ao investimento na prática da leitura e da escrita acadêmicas. Do mesmo modo que Tereza, as opiniões e as atitudes de Félix, Zara e Zuila em relação à escrita apontam para o fato de que a conquista da fluência nesta atividade é algo que se relaciona intimamente com um exercício diário de busca e de aperfeiçoamento pessoais por meio da compreensão não apenas dos modelos de textos com os quais precisam lidar como também das regras gramaticais da língua portuguesa. Em outros termos, para aprender a escrever bem, é necessário que haja uma prática cotidiana de escrita por parte de quem deseja aprender,

assim como uma busca de conhecimento sobre os aspectos gramaticais e sintáticos de sua língua e o acesso a variados modelos de textos.

É, pois, na manifestação dessas opiniões e atitudes que percebo os aspectos “ocultos” do letramento (STREET, 1984; 2009), uma vez que

parece existir uma distância entre o que o universitário “precisa” saber [...] e as condições oferecidas pela instituição em nível superior para propiciar a emergência de textos avaliados (pela própria instituição, pelo tutor, por colegas, pela sociedade de uma forma geral) como “bons” e “eficazes” no processo comunicativo (KOMESU; GAMBARATO, 2013, p. 15-16).

Essa distância, como ainda afirmam os autores, aponta para um hiato entre o oferecimento de condições para a produção do texto e aquilo que o estudante efetivamente consegue produzir. Nesse sentido, como os estudantes do PET parecem não contar com uma orientação bem próxima de seus tutores, eles acabam investindo mais na aprendizagem de aspectos que se evidenciam na superfície dos textos, pois talvez compreendam escrita/letramento como uma habilidade individual e cognitiva, cuja ênfase merece ser dada nos aspectos formais e estruturais da língua, arrefecendo a compreensão em torno dos propósitos comunicativos de cada gênero.

Em complemento, a busca por modelos pré-existentes de textos ilustra a ideia de que eles poderiam não apenas “transferir” conhecimentos letrados de um contexto para outro, sem quaisquer problemas, como também apropriar-se dos discursos e gêneros disciplinares e de especialidade do contexto acadêmico (LEA; STREET, 2006) pelo mesmo processo. Assim, quando Zuíla diz que seu PET costuma guardar modelos de trabalhos e, a partir deles, ela desenvolve os outros, a estudante deixa pressupor que, ao apreender a estrutura básica de certo gênero de texto/discurso acadêmico, ela estaria capacitada a reproduzi-lo sem dificuldades. Portanto, a aprendizagem vivenciada pelos sujeitos em estudo, apesar de seus aspectos positivos, não deixa de apresentar questões que devem ser consideradas com mais atenção pelos gestores do PET, haja vista a relevância e o alcance das ações formativas desenvolvidas no âmbito desse programa.

Vejamos ainda as situações como a que ilustro por meio dos exemplos subsequentes.

Exemplo 11

Ninguém me ensina, porque, aqui, a gente trabalha muito a questão da autonomia. Né? O estudante, ele tem autonomia... Agora, assim, o nosso tutor, ele é muito solícito. Se você tem uma dificuldade, se você precisa que o seu trabalho seja revisado, tudo isso ele faz. **Ele não vai chegar assim e dizer: - “Lívia, deixa eu ver tua escrita”, ou “Lívia, deixa eu ver o que você vai mandar pro evento ... tem tal evento, mande o seu trabalho, deixa eu dar uma olhada!” ele não vai fazer isso. Não é do perfil dele, ele não é assim.** Mas, por exemplo, na minha pesquisa... Eu estou pesquisando etnografia e ele me deu um livro do Malinowski, né?, que é o cara da Etnografia. Então, assim, existe um estímulo, mas, agora, depende muito da autonomia que o estudante tem. (**Lívia** - Pedagogia).

Exemplo 12

Não há uma atividade voltada para o ensino da escrita, nós somos cobrados a escrever da maneira correta, porém devemos buscar tal conhecimento por conta própria. **Ninguém me ensina.** A forma como escrevo, aprendo de maneira autônoma, através de muita leitura (**Iris** – Engenharia Elétrica).

Toda a argumentação de Lívia e a explicação de Iris sinalizam para uma palavra que encapsula o sentido mais importante que elas atribuem às tarefas de um bolsista PET: autonomia. Essa palavra é evocada por três vezes apenas na fala de Lívia e isso sugere questões que podem estar escondidas por detrás da insistência em fazer referência a esse termo.

Em primeiro lugar, considero que a autonomia é relevante, pois, sem um senso de responsabilidade por sua própria aprendizagem o sujeito deixa de avançar e de conquistar níveis mais sofisticados em relação ao saber. Por outro lado, não se pode pensar em autonomia como algo isolado das relações que se estabelecem nos diversos domínios de aprendizagem nos quais as pessoas se engajam. Assim, no contexto acadêmico, se pensarmos em um grupo de pesquisa ou em um programa de ensino tutorial, como é o caso do PET, é salutar que as pessoas se engajem em suas funções sociais dentro do grupo a fim de que todos possam sair ganhando. Desse modo, a autonomia não significa ausência de parceiros, em especial os mais experientes como é o caso do tutor, mas um encontro entre seres que colaboram entre si.

De um certo ponto de vista, penso que as falas de Lívia e de Iris revelam um categórico pedido de socorro quando afirmam: “*ninguém me ensina*”. Digo isso porque me dirijo a seguinte questão: Será que a menção à palavra autonomia, tão notabilizada nessas

falas, especialmente no exemplo 11, não estaria dissimulando uma necessidade premente de orientação? Indubitavelmente, um bolsista tem de ter autonomia, mas isso não prescinde de uma orientação sistemática, a qual se realiza por meio de encontros rotineiros entre o estudante e o orientador/tutor.

Assim, quando Lívia diz que o tutor/orientador, ao mencionar um evento importante que irá acontecer, não pede para ver a escrita do seu trabalho, isso pode ser uma revelação acerca do que ela mais queria que lhe acontecesse. Mas, como ela mesma sublinha, esses gestos corriqueiros na relação entre orientador e orientando não são exatamente o que dá contornos à relação que ela mantém com o seu professor. Em suas próprias palavras: “*não é do perfil dele, ele não é assim.*” Considerando isso, é razoável ponderar a hipótese de que, ao se esconder por detrás de uma concepção frágil de autonomia, Lívia gostaria de ter um orientador com aquele perfil que ela parece projetar em suas palavras.

Em acréscimo, posso inferir que o fato de o orientador fornecer leituras clássicas na área da pesquisa que Lívia desenvolve parece não ser suficiente, pois, em nenhum momento da entrevista, ela mencionou encontros em que pudesse discutir as leituras e os objetivos pertinentes à pesquisa que estava desenvolvendo. Assim como Iris, Lívia e grande parte dos outros estudantes do PET afirmaram não haver nenhuma orientação mais direcionada para a escrita de trabalhos acadêmicos que são exigidos pela experiência de bolsa. Portanto, infiro que esses elementos talvez expliquem a frase taxativa das duas estudantes acima: “*ninguém me ensina*”.

2.3.2 Interação com um par mais experiente

O segundo aspecto que emergiu dos dados aponta para a **interação** dentro e fora do PET. Essa interação se faz relevante para a aprendizagem da escrita na medida em que há sempre a necessidade de um par mais experiente, o qual não apenas auxilia o aprendiz em suas dificuldades, mas também dá-lhe o *feedback* esperado sobre as suas produções. Entre esses pares estão alguns professores que, mesmo não sendo tutores do PET, oportunizam experiências de orientação quando necessário. De acordo com as entrevistas, os bolsistas salientam como relevante a ajuda que recebem de alguns professores da

universidade, os quais são vistos como facilitadores nesse processo de apropriação da escrita acadêmica.

Conforme se pode atestar nos exemplos abaixo, esses docentes, além de apresentarem gêneros de texto acadêmico aos estudantes e orientarem o exercício da crítica, auxiliam na “correção” de seus trabalhos, o que representaria o retorno de que eles precisam para continuarem mobilizados quanto ao processo de aprendizagem da escrita e, futuramente, ao engajamento na carreira acadêmica.

Exemplo 13

Desde o meu primeiro semestre sempre me esforcei muito. Sempre fui uma pessoa que realmente buscava, nunca gostei de fazer trabalho mal feito, realmente tentava... É... **Sempre gostei muito de receber o retorno do professor, pra ver como é que eu posso me aprimorar, como é que eu devo melhorar.** E uma pessoa que me ajuda muito e que me avaliou desde o terceiro semestre foi a Profª. “X”. A minha experiência como uma pessoa crítica, de tudo, foi ela, assim... Eu acho que ... por conta dessa experiência que tive como bolsista na disciplina dela, e também durante a faculdade, eu ... mas, no PET ainda não tive oportunidade e também não vejo. Se tiver, ... se eu fosse depender do PET, entendeu? Se fosse depender do PET, eu acho que não teria essa condição (**Raquel** - Pedagogia).

Exemplo 12

Leio artigos, costumo ler livros em casa e forço a escrita, **sempre pedindo que professores e colegas avaliem.** (**Freud** – Ciências Biológicas).

Na fala de Raquel e de Freud parece estar bem marcado o fato de que, embora os bolsistas invistam em um processo de autoaprendizagem, há um momento em que eles precisam da interação com seus professores.

Quando Raquel diz “*sempre gostei muito de receber o retorno do professor, pra ver como é que eu posso me aprimorar*”, percebo que há prazer, por parte da estudante, em ter o seu trabalho lido e apreciado por seus professores. Além disso, quando ela explicita tal fato utiliza o verbo “receber”, sinalizando que quem pode dar o que ela quer receber é o professor, haja vista ser ele quem, institucionalmente, tem a legitimidade para dar o retorno esperado pela estudante. Isso pode significar muitas coisas que estão implícitas na fala em análise, como, por exemplo, o fato de que há professores que nem sempre dão esse retorno.

Logo, é possível inferir que quando isso acontece ela talvez se desmobilize por se sentir institucionalmente “abandonada”.

Adiciono a isso a relevância de observar que a aprendizagem põe em cena pelos menos dois indivíduos em relação, sendo que um deles é sempre o par mais competente, isto é, alguém que reúne condições para auxiliar e orientar aquele que está na qualidade de aprendiz. No contexto do PET, aos nos perguntarmos sobre quem é este que pode ajudar, com certeza a primeira figura que institucionalmente vem à tona é a do professor que coordena e orienta os bolsistas. No entanto, a quem os estudantes fazem importantes referências são os demais professores do curso, com quem mantêm relações acadêmicas, como bem mostram Raquel e Freud.

Algo que ainda julgo relevante salientar diz respeito ao fato de que, na fala de Raquel, há menção explícita ao nome de uma determinada professora. Ao mencionar um nome, os dados mostram que orientar, ou seja, dar um retorno, ajudando os estudantes a crescerem nos letramentos acadêmicos, e por conseguinte em sua relação com a escrita, pode ser algo pouco perceptível no contexto em questão. Dito de outro modo, posso inferir que o famoso “retorno do professor” seja algo ainda tão infrequente naquele espaço ao ponto de se tornar uma tarefa simples para essa estudante nomear aqueles que dão maior assistência aos seus orientandos.

Outro ponto a ser observado na fala de Raquel é que, ao mencionar o nome de uma professora, a bolsista imediatamente define os contornos do que ela ponderaria como sendo um “bom orientador”. Na frase “[a professora] é uma pessoa que me ajuda muito”, o intensificador “*muito*” ao lado do verbo “*ajudar*” instiga a pensar sobre o que seria para essa estudante ser um “bom orientador” e de que natureza seria essa ajuda. Um bom orientador, e/ou um bom professor, seria talvez aquele que se faz parceiro, que ajuda muito, que faz críticas construtivas ao seu trabalho, enfim, para aproveitar os verbos usados pela própria estudante, seria aquele que ajuda o bolsista a se “*aprimorar*” e, portanto, a se “*melhorar*” na atividade de escrita.

Nesse percurso, os sujeitos apontam ainda para o fato de que, na ausência de uma orientação por parte dos professores, são os colegas mais experientes que se encontram disponíveis para auxiliar os mais novos. Esse auxílio pode ser compreendido como o

ensino propriamente dito sobre as peculiaridades do saber-escrever no contexto da comunidade acadêmica. Afinal, não poderíamos exigir de um estudante ingressante no PET a mesma segurança em relação às tarefas de escrita demandadas pelo programa que teria um estudante veterano quando dele são exigidas tais tarefas, pois se tratam, como já dissemos em outro momento, de relações com o saber (CHARLOT, 2000) que comportam elementos contextuais bastante distintos, além, é claro, de envolver a singularidade da trajetória de vida de cada um dos sujeitos.

Exemplo 13

Eu peço ajuda dos alunos da minha turma ou da turma anterior a minha. **De professor é muito difícil**, mas é mais porque, assim, ... nessa turma, que é anterior a minha, os alunos **são todos bolsistas e estão muito avançados**. Então, as dúvidas que eu tenho eu vou consultando ... Eu faço consulta aos próprios alunos, entendeu? Aí, assim, **a gente vai se virando**. (Regina - Pedagogia).

Exemplo 14

Aprendo sozinha, seguindo os modelos de trabalhos anteriores. **Alguns colegas mais velhos** é que orientam uma coisa ou outra. (Zuila – Ciências Biológicas)

Exemplo 15

Quando eu entrei, quem me ensinou foram os petianos **mais velhos no grupo**. Hoje, eu é que ensino os que estão chegando. (Yojana - Enfermagem).

Nesses exemplos, há alguns elementos relevantes a serem considerados para a construção da análise. O primeiro deles me reporta novamente ao tema do sentimento de abandono institucional que parece ser sentido pelos estudantes, pois, segundo suas falas, mais precisamente nas afirmações feitas por Regina, conseguir orientação “*de professor [parece que] é muito difícil*”. Contudo, esse significado é inferido de um certo ponto de vista, pois pode haver outro entendimento sobre o que disse a estudante a partir do modo como ela se expressa. Na verdade, o que ela parece afirmar é que a frequência com que pede a ajuda dos professores, em relação a questões de escrita, é bem menor do que aquela com que pede aos colegas de curso.

A questão seria: por qual motivo ela usa a expressão “de professor é muito difícil” se o tutor é um professor que tem como função ajudar, de modo bem próximo, os estudantes do PET a realizarem as suas tarefas? Se os dados mostram isso com tanta

insistência, então, parece que, entre nós professores, ainda permanece muito forte a presença dos aspectos “ocultos” do letramento acadêmico de que falam Street (2009; 2010), Corrêa (2011) e Komesu (2012). Por esta razão, encontrando-se “solitários” no cumprimento de suas tarefas, no que diz respeito à orientação de um professor, o que resta aos bolsistas é recorrer à ajuda dos companheiros mais experientes.

Outro elemento importante, ainda segundo o que é possível inferir na fala de Regina, é que, em sua opinião, turmas constituídas por alunos bolsistas é uma turma intelectualmente mais avançada e academicamente mais experiente. A experiência acadêmica e o avanço intelectual deles também estão marcados nas falas das outras duas estudantes, Zuíla e Yojana, através da expressão “mais velhos”. Essa expressão denota que os outros estudantes estão há mais tempo no PET do que elas e, portanto, gera uma boa expectativa de conseguir a orientação de que precisam para vivenciar seu processo de aprendizagem da escrita acadêmica.

Ao afirmar que “*a gente vai se virando*”, Regina expõe a ideia de uma ação coletiva na qual alguns estudantes se transformam em referência para outros, tal como reforçado, acima, por Yojana e, logo abaixo, por Claudia, Messi e Zara.

Exemplo 16

A Vanessa é meu porto seguro, assim, a minha fonte é ela. Como ela é mais antiga, e eu já tenho acesso a ela, sempre que eu vou fazer algo, eu sigo as orientações dela. **Eu mando e-mail, ela responde.** Então, assim, **dentro do PET minha referência de produção de texto**, de produção de alguma coisa é a Vanessa. (Claudia - Pedagogia).

Exemplo 17

Somente a tutora, é de vez em quando. Mas, no geral, **todos aprendemos sozinhos.** (Messi - Química).

Exemplo 18

Alguns colegas tiram minhas dúvidas (**Zara** - Estatística).

Como se pode perceber, a troca de experiências entre os bolsistas mais antigos com os bolsistas mais novos é a prática mais comum quando se trata de produção de textos no PET. Essa troca de saberes é tão intensa que uma bolsista torna-se “porto seguro” da outra, como é o caso de Claudia.

Nas falas de Messi e Zara, é possível perceber, mais uma vez, que existe uma ausência ressentida quanto à orientação dos professores tutores. Por esta razão, os estudantes mais experientes acabam fazendo o papel de orientador para os colegas calouros, o que se torna preocupante do ponto de vista da formação que esses sujeitos estão construindo. Se por um lado é relevante salientar o esforço coletivo e a autonomia desenvolvida pelos estudantes, a fim de marcarem seu lugar “no mundo do PET”, fazendo isso por meio da escrita, por outro é inquietante imaginar que todo esse esforço coletivo e a autonomia aventados não passem de um suposto conjunto de estratégias de sobrevivência, cujas consequências só serão sentidas posteriormente.

O que estou querendo dizer é que não basta a esses estudantes aprender a preencher um documento formulaico e/ou ter algumas noções básicas sobre a escrita de alguns dos gêneros mais conhecidos na esfera acadêmica para serem bem sucedidos em seus empreendimentos intelectuais. Por mais experientes que sejam os membros mais antigos do PET, penso que lhes falte o conhecimento sobre o desempenho de um orientador de trabalhos acadêmicos, haja vista a escrita destes não implicar apenas construções sintáticas bem estruturadas, mas principalmente modos de argumentar em favor de uma ideia, em prol de um pensamento elaborado a partir de um determinado tipo de posicionamento. Afinal, como afirma Bazerman (2006, p. 10), “para os estudantes, uma aprendizagem puramente formal pode parecer ‘o que as autoridades insistem que eu devo fazer, não o que faz sentido para mim – a não ser para me ajudar a me formar com as credenciais respeitadas’”.

Nesse sentido, as autoridades de que trata o autor podem ser compreendidas como pessoas que, na relação de poder instituída, apenas transferem aos menos experientes modos de melhor cumprir tarefas burocráticas. Assim, o elemento de mobilização preponderante para os estudantes seria tão somente o cumprimento das tarefas que lhes são confiadas. Para isso, a companhia de um colega com quem dividir a tarefa é sempre muito bem-vinda e bem-vista por eles. Ao tomar esse aspecto como referência, não posso deixar de reconhecer que o trabalho em grupo é enriquecedor quanto ao fato de que a compreensão mútua da tarefa torna mais produtivo e menos árido o caminho a seguir. No entanto, questiono: até que ponto vai essa compreensão em termos dos letramento acadêmicos?

Ao me colocar essa questão, penso na inserção legítima dos estudantes em eventos e práticas de letramento, os quais, segundo Street (2010; 2014), englobam contextos mais amplos do que simplesmente os espaços onde os eventos acontecem. As práticas de letramento traduzem-se em contextos institucionais e culturais por meio dos quais os participantes da comunicação atribuem significados tanto à escrita e à leitura como aos acontecimentos de que participam. Essa conceituação, feita por Street, deriva da definição que Heath (1983) criou acerca dos eventos de letramento, caracterizando-os como toda ocasião em que algo escrito é típico da interação e dos processos interpretativos dos participantes. Assim sendo, trata-se dos aspectos culturais e das relações de poder que são flagráveis a partir do que as pessoas estão fazendo quando estão usando a escrita e a leitura.

Com base nesses dois conceitos, analiso a participação dos estudantes nas atividades do PET e sua apropriação acerca da escrita como processos marcados por uma relação com a escrita ainda bastante fragilizada. Em primeiro lugar, porque a noção de relação com a escrita, do ponto de vista de sua teorização (BARRÉ-DE MINAC, 2000; 2006), considera a mediação como algo necessário e indispensável. Por isso, é fundamental que os professores, a partir de intervenções didáticas e pedagogicamente orientadas, sejam colaboradores efetivos dos estudantes no caminho da construção de sentido para as suas práticas de escrita, sejam estas sociais, escolares e/ou pessoais, ou ainda a própria mecânica da escrita em si.

Em segundo lugar, porque, como dito no tópico anterior, os processos de aprendizagem da escrita acadêmica dos estudantes dependem, em sua grande maioria, do esforço pessoal. Os alunos, para se tornarem bolsistas, já necessitam ter algum conhecimento sobre o gêneros acadêmicos, pois passam por uma seleção em que uma das etapas é uma prova escrita. Mas, isso não significa que esses estudantes não precisem aprimorar seus conhecimentos posteriormente, pois o programa tem diversas demandas de escrita que precisam ser atendidas e que alguns deles só conhecerão após estarem nas atividades da bolsa, como, por exemplo, os relatórios individuais dos bolsistas que devem ser feitos anualmente.

O que mais os estudantes salientam é que não há uma atividade sistemática de ensino da escrita acadêmica que os ajudem a realizar as atividades do programa de modo

mais satisfatório. O momento em que esse aprendizado supostamente acontece no PET é durante a produção dos relatórios, dos planejamentos das ações extencionistas e da escrita de artigos científicos, os quais são lidos pelo tutor, mas somente quando algum bolsista solicita. Na maioria das vezes, ou quase sempre, os estudantes aprendem sobre os gêneros textuais dos quais precisam para participar plenamente das atividades do PET de forma imediata e sem muita reflexão acerca de seus propósitos comunicativos. As falas abaixo ilustram esses fatos.

Exemplo 19

Não tem nenhuma atividade que ele (o PET) faça que ajude exatamente. Só a questão de proporcionar à gente a oportunidade de apresentar trabalhos. Então, **se a gente tem que apresentar, tem que aprender de alguma forma, mas não é o PET que dá esse suporte**. Ele (o PET) dá esse suporte oferecendo a oportunidade de participar, de escrever, mas, assim, o ensino mesmo... **O tutor, às vezes, ajuda, mas só se a gente pedir**. Na verdade, a gente tinha pensado no início do ano ... em fazer um grupo de estudo sobre isso. Só que acabou que ninguém conseguiu encontrar uma pessoa pra ajudar a gente e nem tempo, um tempo que fosse bom pra todos. Aí, acabou não dando certo. (Larissa - Pedagogia).

Exemplo 20

Bem, tenho buscado modelos e regras junto à ABNT, por exemplo, quando tenho dúvidas sobre como escrever. O PET propicia uma aprendizado enorme sobre a escrita e seu padrão, **sempre exigindo que mandemos nossos projetos para publicação**. Logo, nosso tutor e colegas petianos leem o nosso trabalho e **corrigimos o necessário**. (Zuila – Ciências Biológicas).

Exemplo 21

Tenho aprendido através, justamente, dessas trocas de experiências entre os vários alunos e tal. Mas, **não tem esse momento de forma explícita, a real é essa**. Não tem, assim, nenhum momento em que alguém chegou pro pessoal: - *Tá aqui!*, e mostrou ou falou abertamente. E acho que não é uma falha do PET não, é uma falha das pessoas, de compartilhar mais esses processos, entendeu? (Marcos - Pedagogia).

Conforme relatam os estudantes acima, a atuação como bolsista do PET exige que sejam apresentados trabalhos em eventos de natureza científica, bem como a produção de relatórios sobre as atividades que são realizadas pelos membros do programa. Contudo, ao dizer que “*se a gente tem que apresentar, tem que aprender de alguma forma, mas não é o PET que dá esse suporte*”, Larissa deixa explícito que o mesmo programa que exige uma tarefa importante de seus aprendizes não lhes fornece as condições para a sua execução.

Ainda que pudéssemos argumentar que ensinar a escrever não seria uma função explícita do tutor, seja apenas nos padrões formais da escrita acadêmica, ou, de modo mais ampliado, na perspectiva dos letramentos acadêmicos, pois esta não estaria entre as suas atribuições no contexto do PET, aquele não seria um argumento que se sustentaria por muito tempo, visto que todas as atividades demandadas pelo programa possuem como base a escrita.

Além disso, se considerarmos as determinações constantes no Art. 2º da Portaria MEC nº 976, de 27 de julho de 2010, que dispõe sobre o Programa de Educação Tutorial – PET, alterada pela Portaria MEC nº 343, de 24 de abril de 2013, os objetivos do programa basicamente impelem a realização de iniciativas dessa natureza, considerando que o domínio da leitura e da escrita no Brasil se traduz em um problema gravíssimo que a Educação Básica, na grande maioria dos casos, vem transferindo há anos para o ensino superior. Vejamos, pois, a redação dos objetivos do PET, segundo a citada portaria:

I - desenvolver atividades acadêmicas em padrões de qualidade de excelência, mediante grupos de aprendizagem tutorial de natureza coletiva e interdisciplinar;

II - contribuir para a elevação da qualidade da formação acadêmica dos alunos de graduação;

III - estimular a formação de profissionais e docentes de elevada qualificação técnica, científica, tecnológica e acadêmica;

IV - formular novas estratégias de desenvolvimento e modernização do ensino superior no país;

V - estimular o espírito crítico, bem como a atuação profissional pautada pela cidadania e pela função social da educação superior;

VI - introduzir novas práticas pedagógicas na graduação; (Incluído pela Portaria MEC nº 343, de 24 de abril de 2013)

VII - contribuir para a consolidação e difusão da educação tutorial como prática de formação na graduação; e (Incluído pela Portaria MEC nº 343, de 24 de abril de 2013)

VIII - contribuir com a política de diversidade na instituição de ensino superior - IES, por meio de ações afirmativas em defesa da equidade socioeconômica, étnico-racial e de gênero. (Incluído pela Portaria MEC nº 343, de 24 de abril de 2013).

Como podemos perceber, é impossível cumprir tais objetivos sem um bom domínio da escrita. Isso se justifica não apenas quanto à parte formal/estrutural dos textos a

serem produzidos e publicados, mas principalmente quanto à recepção dos inúmeros leitores que terão esses textos.

Nessa perspectiva, o tutor e os demais colegas de programa são os leitores mais imediatos de tais produções. Assim, uma formação mais ampla, como a que se insinua nos objetivos elencados acima, passa pela compreensão dos estudantes acerca dos processos de produção do conhecimento, mas também, e sobretudo, pela aceitação da dialética do conhecimento emergente, como defendido por Bazerman (2006). Para este autor, “os resultados das investigações, os processos da escrita e a interação social nunca podem ser antecipados com clareza e certeza” (p. 72), no entanto, “tendo colocado nosso texto no mundo, precisamos estar abertos para a experiência e para o pensamento que outras pessoas trazem para as formulações publicadas” (p. 73). Logo, conforme afirma Zuíla, se o PET está “*sempre exigindo que mandemos nossos projetos para publicação*”, mas, como também declara Larissa, “*o tutor, às vezes, ajuda, mas só se a gente pedir*”, então, compreendo que ainda estamos longe de atingir aqueles objetivos propostos pelas portarias do MEC.

Sendo esta a prática, faço inferências de que a relação com a escrita (BARRÉ-DE MINIAC, 2000; 2006), longe da perspectiva dos letramentos acadêmicos (LEA; STREET, 2006), fica reduzida à preocupação de Zuíla quanto a “*corrigirmos o necessário*”, já que “*não tem esse momento de forma explícita*”, como afirma Marcos, e “*a real é essa*”. Nesse sentido, corrigir o necessário implica talvez ajustar os textos às normas da ABNT e da gramática da língua portuguesa, sinalizando para uma representação de escrita entre os estudantes, segundo a qual saber escrever é igual a ter o domínio dos códigos de escrita. Por esta razão, em um programa tão rico como o PET, uma atividade sistemática de escrita, como uma oficina ou um grupo de estudos que ajudasse os alunos a “escrever bem”, faz-se extremamente necessária não apenas à aprendizagem dos gêneros textuais que são exigidos cotidianamente, mas também, e sobretudo, das práticas de letramento que envolvem tais gêneros.

Para finalizar este tópico sobre a interação dos estudantes com um par mais experiente, volto a outra das dimensões da relação com a escrita, que é a que trata das opiniões e atitudes relativas a esta atividade. Ao envolver valores, sentimentos dos sujeitos para com a escrita e seus usos, Barré-De Miniac (2000) explica que, nessa dimensão,

encontraremos tanto os julgamentos como as expectativas dos estudantes concernentes à escrita, os quais poderão ser muito favoráveis ao seu sucesso escolar, social e profissional. Assim sendo, por ter sua origem no conceito de relação com o saber (CHARLOT, 2000), a noção de relação com a escrita exprime os mesmos princípios referentes a uma relação que o sujeito estabelece com o mundo, com os outros e consigo mesmo. Vejamos isso nas falas que se seguem.

Exemplo 22

Eu adoraria, por exemplo, se toda semana eu tivesse que escrever alguma coisa, e **tivesse que alguém avaliar e me dar o retorno**, isso seria excelente! (Regina - Pedagogia)

Exemplo 23

É através da escrita que irei me comunicar, na maioria das vezes, durante a minha vida profissional. **Saber escrever bem é, para mim, uma exigência para a minha profissão** (Yojana - Enfermagem).

Ao expressar a frase “*eu adoraria [...] que tivesse alguém [para] avaliar e me dar o retorno*”, Regina está se referindo ao *feedback* sobre suas produções escritas. No entanto, pelo que já analisamos até aqui, esse retorno parece, de imediato, estar vinculado às dimensões formais do texto escrito, ou seja, àquelas que se encontram na superfície linguística dos textos. Outrossim, pode significar o retorno quanto a aspectos mais amplos, que figuram para além dos instrumentos de comunicação, isto é, aqueles que se situam no campo das ideias e, por isso mesmo, apenas a alteridade pode nos “fornecer”. Nesse sentido, é possível constatar que, por menor que seja a consciência da dialogicidade (BAKHTIN, 2000) em nossas ações, há sempre a perspectiva de envolvimento de um outro quando tomamos consciência de estarmos situados no mundo.

No contexto do PET, esse outro dos estudantes, muito provavelmente, seria o tutor, ou seja, o seu par mais experiente e de quem esperam o retorno (*feedback*). Com esse fato, percebo uma proximidade, ainda que cronologicamente distante, da cultura universitária com a cultura escolar, na qual a aprovação do professor é fundamental. Seja como for, o tutor é o leitor mais imediato dos trabalhos dos estudantes. Não sendo, porém, o único, sua atuação, nessa tarefa de leitor e de promotor de retornos, assume relevância ímpar, uma vez que o retorno esperado deve significar para os estudantes mais do que correções gramaticais e ortográficas, e constituir-se, como sugere Bazerman (2006, p. 74),

em uma oportunidade para “a melhoria dos argumentos, o fechamento de lacunas e o esclarecimento de mal-entendidos” na escrita, dos quais nenhum de nós está livre. Afinal, pelas falas contidas nos exemplos acima, a escrita é representada por eles como linguagem e instrumento de comunicação, sendo, por isso, essencialmente dialógica em sua aprendizagem e realização.

2.3.3 Transposição de experiências prévias com a escrita

O terceiro e último aspecto que quero comentar, acerca da apropriação da escrita pelos estudantes do PET, diz respeito à transposição de experiências escriturais prévias que os sujeitos realizam para o interior do programa. A constatação desse aspecto se justifica na medida em que nenhum bolsista entra em um determinado grupo de pesquisa ou programa de iniciação acadêmica, seja em pesquisa, docência e/ou extensão, sem noções mínimas acerca da escrita de alguns gêneros de texto. O que ocorre é que esses gêneros estão situados em um contexto específico de atividade social, que é a comunidade acadêmica, cuja expectativa é a de que os estudantes desenvolvam um processo de letramento capaz de dar conta da rede de relações complexas com a linguagem que constituem esse tipo de letramento.

Em outros termos, conforme afirmam Lea e Street (1998, p. 157), “a aprendizagem no ensino superior implica a adaptação [do estudante] a novas formas de saber: novas maneiras de compreender, interpretar e organizar o conhecimento”. Trata-se, desta maneira, não apenas de uma habilidade ou de competência no uso da linguagem, mas principalmente da compreensão de como a esfera de discurso acadêmico organiza sua comunicação entre os pares. Portanto, ainda segundo Lea e Street, o estudante, e eu diria em especial o estudante bolsista, precisa aprender a falar a linguagem desta esfera, a falar como falam os que nela já foram iniciados e a experimentar suas formas específicas de saber: selecionar, avaliar, relatar, concluir e argumentar.

Nesse sentido, conforme demonstrei no item anterior, se faltam iniciativas voltadas à educação científica dos estudantes (SANTOS, 2007), sobretudo na perspectiva dos letramentos acadêmicos, é compreensível que eles se valham de experiências com a escrita anteriores ao programa e que, a partir delas, tentem dar conta de suas tarefas naquele contexto. Os exemplos, abaixo, ressaltam casos dessa natureza.

Exemplo 24

É uma escrita que eu já trouxe como bagagem de um trabalho, porque eu trabalhei um tempo na direção de uma escola que eu era auxiliar da diretora [...] aí, eu aprendi [...] e eu trouxe pra cá. [...]. Eu ... geralmente, ... **essa bagagem que eu levo pro PET ou é de disciplinas que eu já fiz durante o curso**, como a disciplina de Metodologia Científica e de Leitura e Produção Textual na Formação de Professores, **ou é ... de experiências que eu tive fora da faculdade**; experiências que eu continuo tendo fora da faculdade. (Tereza - Pedagogia).

Exemplo 25

Nossos documentos são todos escritos segundo as normas da ABNT, e **qualquer coisa que fazemos é pautado aplicando o que aprendemos na disciplina metodologia científica**. Assim, aplicar o que aprendi na metodologia científica é o que mais tem contribuído academicamente. (Saduk – Engenharia Civil).

Um elemento a ser destacado, nestas falas, tem a ver com o fato incontestado de que a escrita permeia as diversas situações sociais: das mais corriqueiras às mais formais, entre as quais se incluem as de natureza profissional e acadêmica. Tomando, pois, como base o exemplo do núcleo gestor da escola em que Tereza trabalhou como auxiliar da diretora, muitos gêneros de texto devem ter passado por suas mãos, cumprindo diversos propósitos comunicativos naquele contexto. Isso mostra, portanto, que, assim como os alunos não chegam à escola de educação básica sem nenhuma experiência concreta com a escrita, os estudantes universitários também não chegam à academia sem ter lido ou vivenciado situações formais de uso da escrita.

Exemplo 26

Os modelos de relatórios, atas, resumos, artigos, **dentre outros que já li**, me ajudam a escrever melhor, a utilizar as palavras corretamente e a enriquecer meu vocabulário. (Iris – Engenharia Elétrica).

Exemplo 27

Eu já sabia fazer relatório. O relatório daqui, eu aprendi com a Tereza, né?, porque ela é que deu as instruções pra todo mundo no semestre passado, aí a gente já pegou. **Mas, as atas eu aprendi a fazer antes, porque eu fazia parte de outro grupo, que não tinha vínculo com o PET**, que é o grupo da residência. (Gabriele - Pedagogia).

Como afirma Gabriele, alguém mais experiente no grupo lhe deu as instruções necessárias quanto ao uso de determinados gêneros de texto. Compreendo que, para essa

função, não haja nenhum problema em ser desempenhada pelos estudantes veteranos do programa, haja vista o fato de informar sobre as atividades a serem cumpridas não exigir tanto conhecimento especializado. Porém, penso que a tarefa de orientar os estudantes na produção de conhecimento e na comunicação por meio dos gêneros textuais úteis ao programa seria melhor desempenhada se fosse assumida pelo próprio professor-tutor, pois, pelo item V do Art. 13 da Portaria MEC nº 976, já referenciada anteriormente, cabe a ele (ou ela): “dedicar carga horária mínima de dez horas semanais para orientação dos integrantes discentes do grupo PET, sem prejuízo das demais atividades previstas em sua instituição; (Redação dada pela Portaria MEC no 343, de 24 de abril de 2013)”.

Assim sendo, nesse processo de orientação, o professor-tutor, além de fornecer instruções sobre o funcionamento do programa, poderia dedicar-se também a ampliar os letramentos já praticados pelos estudantes, fornecendo-lhes a oportunidade de construir outros saberes que envolvem a escrita. Na direção inversa, as disciplinas dos cursos de graduação também poderiam ajudar muitíssimo no alargamento dos letramentos acadêmicos dos alunos, preparando-os, inclusive, para vivenciar experiências com as diversas bolsas a que podem ter acesso na universidade. Nesse percurso, seria de extrema relevância discutir não somente as questões formais de um texto, mas igualmente seus empregos sociais.

Como vimos, nas falas de Iris e Gabriela, estas fazem juntas a nomeação de vários gêneros de texto, tendo em comum dois gêneros que parecem ser o mais praticados pelos bolsistas do PET: o Relatório e a Ata. O primeiro deles, segundo narram alguns alunos, serve ao grupo para prestar contas de suas atribuições junto ao MEC. Mesmo tendo de ser escrito de forma objetiva, isto é, descrevendo sucintamente as atividades, essa ação de escrita é compreendida por eles como uma avaliação rigorosa. O mesmo princípio se aplica às Atas, pois estas servem tanto de registro para as decisões do grupo como de prestação de contas acerca da presença e da assiduidade dos estudantes no planejamento das ações desenvolvidas, tais como, por exemplo, as pesquisas que terão seus resultados posteriormente apresentados em eventos científicos. Desse modo, no contexto do PET, mas não exclusivamente nele, os gêneros praticados se juntam a vários outros e formam, como denomina Bazerman (2005), um sistema de gêneros ou de atividades de gênero, o que alude, como definição, ao conjunto dos textos que ajudam as pessoas a fazerem o que devem fazer, enquanto desempenham um determinado papel social.

Se tomarmos como exemplo o papel de bolsista em um programa como o PET, é facilmente constatável alguns dos textos que compõem esse sistema de atividades em que atuam os estudantes.

Exemplo 28

Praticamente **todas as atividades no PET exigem o domínio da escrita. Começa já na seleção, na qual uma das etapas é uma redação.** Mas, no PET, temos também os relatórios, as atas, os planejamentos, os projetos de pesquisa e de extensão, os trabalhos acadêmicos que mandamos para congressos, enfim, diversas atividades que exigem a escrita. (**Yojana** - Enfermagem).

Como podemos perceber, a escrita assume na fala de Yojana um lugar central em todas as atividades desenvolvidas no PET, a começar pela própria seleção para a bolsa. Nesse sentido, posso inferir que a escrita para a citada estudante representa não apenas o passaporte para o ingresso no programa como também o elemento que a manterá nele, a depender da apropriação que precisa fazer acerca de seus inúmeros usos.

Por meio dessa dimensão da relação com a escrita (BARRÉ-DE MINIAC, 2000), percebo também o que Bazerman (2005, p. 106) afirma sobre o desenvolvimento da identidade do sujeito no interior dos sistemas de atividades de gêneros. Para este pesquisador norte-americano, “cada pessoa, através da comunicação por gênero, aprende mais sobre suas possibilidades pessoais, desenvolve habilidades comunicativas e compreende melhor o mundo com que está se comunicando”. Assim sendo, se todas as atividades no PET exigem a escrita, como afirma a estudante no exemplo 28, presumo que a apropriação de seus usos nesse sistema de atividades, que é organizado pelos vários gêneros textuais citados, seja sua principal fonte de mobilização.

Por esta razão é que o fato de um estudante já ter adentrado a experiência de um programa de bolsas não exime o seu professor orientador de continuar o trabalho que os demais colegas docentes tentam realizar nas disciplinas ofertadas pelo curso. Isso se torna bastante evidente na fala a seguir.

Exemplo 29

É puxado! É puxado porque, assim, a gente tem os trabalhos das disciplinas, aí a gente apresenta trabalho nas disciplinas, apresenta trabalhos escritos, até mesmo pra mandar pra eventos e tal, e **a gente ainda tem que escrever pro PET. Muitos dos eventos que eu participo são do PET**, como o encontro nordestino e o

nacional, que foram os que eu já participei, e que a gente mandou trabalhar. A maior parte do trabalho fui eu que fiz. Então, é complicado, como eu te disse, **é complicado escrever**, tá escrevendo direto. Eu acho que a faculdade também abre ... a universidade também não... eu não diria nem a universidade, é mais **a bolsa, ela influencia de certa forma pra que a gente escreva, mas, ... mas, o tutor, ele não incentiva**. Não incentiva no sentido de ... eu sei que ele tem de dar autonomia pra isso, mas, fica tudo muito solto e isso acaba influenciando negativamente. Eu acho. (Érika - Pedagogia).

Por meio de relatos como este, é possível, portanto, inferir que, na experiência de bolsistas do PET, os conhecimentos construídos pelos estudantes em experiências anteriores a sua entrada no programa são fulcrais para o desempenho das atividades que ora se lhes apresentam.

Com base no exposto até aqui, posso afirmar que o processo de apropriação da escrita acadêmica e de seus usos pelos estudantes do PET é marcado por três grandes características: a *autoajuda*, a *interação* com um par mais experiente e a *transposição de experiências prévias* com a escrita para o contexto do programa. No percurso de análise dessas características, identifiquei também o modo como se apresentam as dimensões da relação com a escrita que é construída pelos estudantes no decorrer do processo de sua apropriação. Assim, das quatro dimensões definidas por Barré-De Miniac (2000; 2006), as que se apresentaram mais salientes, nesta análise, foram: *a questão do investimento feito na escrita, as opiniões e atitudes à respeito da escrita e as concepções (ou representações) de escrita*.

Ainda que de uma maneira bastante acanhada, e por vezes até implícita, a dimensão que trata do *modo de verbalização à propósito das práticas de escrita* também apareceu. Sendo esta a dimensão que nos remete à forma como o sujeito se reporta a sua escrita, mais especificamente aos procedimentos e às ações por ele realizadas, trazendo explicações sobre o que faz ao escrever, pude perceber que a escrita dos estudantes do PET é marcada basicamente pelo cuidado ao atendimento às normas da ABNT e às regras gramaticais da língua portuguesa, bem como aos modelos (estruturas) de textos praticados na cultura de cada grupo. Assim sendo, posso afirmar que a relação com a escrita aqui em análise ainda padece grande influência dos aspectos “ocultos” do letramento, de que tratam os autores citados, e que, por isso, ainda passam ao largo de uma perspectiva dos letramentos acadêmicos cuja abordagem para a leitura e a escrita as representa como

práticas sociais, sendo este o motivo pelo qual elas variam em conformidade com os contextos, as culturas e os gêneros em uso (BARTON; HAMILTON, 1998; STREET, 1984, 1995).

Apesar dessas constatações, e do fato de que sempre é possível fazer alguma coisa, é relevante assinalar que nem os professores das disciplinas nem tampouco os tutores do PET podem resolver todos os problemas que os estudantes apresentam em relação à prática da escrita. O que os estudantes narram sobre o presumível distanciamento de seus tutores pode ser aqui compreendido como um sentimento, uma percepção ou um ponto de vista que nasce de um desejo particularizado em cada um desses sujeitos. Ao meu ver, faz-se necessário ao menos cogitar que não se trata simplesmente de os professores-tutores não fazerem o seu trabalho, mas de, a partir daí, pensar sobre as condições, em especial de tempo, que eles têm para dar conta do número de estudantes a tutorar no PET, além de suas aulas na graduação, dos demais orientandos de iniciação científica e de pós-graduação (mestrado e doutorado), e das muitas reuniões e relatórios que a docência universitária naturalmente demanda.

Como professores universitários, vivemos sob a égide contraditória de um sistema que nos trata como se estivéssemos vivendo ainda na universidade da idade média, ou até mesmo da década de 1950, com a necessidade de certa relação individualizada entre “mestre” e “discípulo”, o que não seria algo indesejável. Em contraposição a tal pensamento, lamentavelmente trabalhamos em um sistema universitário massificado, em que a defesa da igualdade de oportunidades para todos faz com que essa relação individualizada com todos os graduandos não seja mais possível devido a grande diferença entre o número de professores e o número de estudantes que adentram às universidades anualmente. Nesse sentido, é fato que, paralelamente à ampliação do acesso ao ensino superior e, por conseguinte, à entrada maciça de estudantes nas universidades, promovidos mais recentemente pela adoção do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) como exame de seleção de candidatos, os problemas de escrita, já conhecidos consecutivamente ano após ano nas escolas, também se fazem presentes e produzem modificações no sistema universitário.

Essa questão já vem sendo discutida por Charlot (2012, p. 16), há algum tempo, segundo o qual, para se pensar sobre a mobilização dos professores em relação ao

desenvolvimento de sua função como docente, não se pode desconsiderar o fato de que, constantemente, ainda

entram nas escolas jovens cujos pais não frequentaram a escola, uma nova população de alunos e, cada vez que uma nova população de alunos entra num segmento do sistema escolar e universitário, entram novas contradições dentro do sistema. Aconteceu na França e está acontecendo no Brasil. Cada vez que acontece uma democratização, pelo menos parcial, da educação, o professor é a primeira “vítima”, entre aspas, dessa democratização. O professor geralmente pede uma democratização da escola, e quando ela se democratiza, ele encontra na sua sala, na sua turma, alunos novos e novos problemas. É assim que se fala de crise da educação. Não é uma crise. Se fosse uma crise, há cinquenta anos, o doente já estaria morto. Não é uma crise, é uma situação de contradições estruturais que entraram nos nossos sistemas escolares.

Como é possível constatar, o autor faz uma análise pertinente da situação sem, no entanto, ao meu ver, posicionar-se contrário ao processo de democratização dos sistemas escolares. O que Charlot (2012) analisa são as consequências desse processo para os professores, os quais, do mesmo modo que os estudantes, sofrem a pressão para dar conta das contradições criadas no interior desses sistemas. Portanto, trata-se de um problema sério e que exige urgência de enfrentamento.

Mais especificamente no caso das universidades, talvez a solução não estaria simplesmente em criar oficinas de escrita para o ensino de gêneros textuais acadêmicos, mas, como sugerem as reflexões acerca dos novos estudos de letramento (STREET, 1984; 1988; 1995; 2003; 2004; GEE, 1990; BARTON; HAMILTON, 2000; LEA; STREET, 2006), oportunizar aos estudantes, bolsistas ou não, uma experiência orientada de produção desses textos, com finalidades sociais concretas, para além daquelas que se pautam quase que exclusivamente na leitura avaliativa dos professores. Acredito que se esse exercício fosse uma realidade em todas as disciplinas do curso, não estaríamos aqui presenciando a citação, pelos estudantes, do nome desse ou daquele professor como sendo diferente dos demais em relação ao ensino da escrita e seus usos, nem tampouco o relato ressentido de um possível abandono institucional por parte dos tutores do PET, o que pode ser injusto com eles, mediante as contradições presentes no sistema universitário, e que já foram discutidas acima.

Por fim, no que diz respeito aos elementos de mobilização que sustentam os estudantes no processo de apropriação da escrita acadêmica, percebi que passam pelos desejos de participação social, de retorno (*feedback*) acerca de seus escritos e de satisfação

concernente ao dever cumprido. Assim, para uma participação social mais ampla dos sujeitos, como, por exemplo, a apresentação e a publicação de trabalhos em eventos, assim como a publicação de trabalhos em livro, como foi o caso do PET de Pedagogia, a apropriação dos usos da escrita e de suas adequações às várias situações se faz altamente necessária. Para isso, então, o retorno ou *feedback* dos tutores sobre o que os estudantes estão escrevendo, com a finalidade de orientar sobre seus erros e acertos na produção textual, oferece uma grande contribuição. Logo, tanto a participação social, descrita acima, como o acompanhamento dos tutores no trabalho dos estudantes promovem uma satisfação no cumprimento de seus deveres como bolsistas, podendo esta também ser considerada como um poderoso elemento mobilizador para a apropriação dos gêneros que compõem o sistema das atividades de escrita no programa.

2.4 Tendências dominantes na relação com a escrita dos estudantes do PET

Nesta parte do relatório, apresento três tendências dominantes que foram identificadas nos dados e com as quais é possível fazer a caracterização da relação com a escrita entre os estudantes investigados no âmbito do PET. Para isso, apresento tais tendências através do conceito de *tipo ideal*, o qual tem sido amplamente utilizado nas pesquisas que tratam da relação com o saber, notadamente as que se afinam com a perspectiva dos estudos feitos por Bernard Charlot (2000) e seus colaboradores na equipe ESCOL. De acordo com Charlot (2001, p. 24), “o tipo ideal não é uma categoria: ele é construído a partir de um conjunto de elementos postos em relação, enquanto a categoria é definida a partir de critérios de pertinência ou de não-pertinência a esta categoria”. Assim, cada *tipo ideal* corresponderá a uma atividade dos estudantes para a qual eles têm estabelecido um motivo, uma meta e uma finalidade que são bastante específicos em relação à escrita.

Cada *tipo ideal* de relação com a escrita possui uma coerência interna, ou seja, uma tendência dominante que os diferencia entre si, não sendo possível descrever diretamente a realidade investigada, posto que se trata de construções abstratas feitas pelo pesquisador, mas que o permitem, de modo bastante produtivo, interpretar essa realidade (CARDOSO, 2009). Vale salientar que os *tipos ideais* construídos permitem que se pense ao mesmo tempo os elementos de mobilização dos estudantes, já aqui apresentados anteriormente, e seus saberes específicos, pois estão relacionados tanto as suas histórias de vida como aos sentidos que essas histórias permitiram construir acerca da atividade de escrita. Assim sendo, um dos procedimentos possíveis e recomendáveis é o de relacionar cada um dos sujeitos participantes da pesquisa a cada um dos três *tipos ideais*, conforme está demonstrado na tabela a seguir.

Estudantes do PET	<i>Tipo ideal n. 1</i> Base para o futuro	<i>Tipo ideal n. 2</i> Suprimento de necessidades	<i>Tipo ideal n. 3</i> Marca de Participação
Claudia - Pedagogia	X	X	
Raquel - Pedagogia	X		X
Vanessa - Pedagogia	X		X
Érika - Pedagogia		X	
Gabriele - Pedagogia		X	
Marcos - Pedagogia		X	X
Regina - Pedagogia	X		X
Tereza - Pedagogia	X	X	
Virgínia - Pedagogia	X		
Larissa - Pedagogia	X	X	
Lívia - Pedagogia	X		X
Clarice - Pedagogia	X		X
Yojana - Enfermagem	X	X	
Saduk – Engenharia Civil	X		
Felix – Química	X	X	
Freud – Ciências Biológicas	X	X	
Zara – Estatística	X	X	
Zuila – Ciências Biológicas	X	X	
Iris – Engenharia Elétrica	X	X	
Messi – Química		X	
Lua – Enfermagem	X	X	
Kilderi – Ciências Biológicas	X	X	
Zico – Engenharia Química	X	X	
Hoyt – Engenharia Elétrica		X	
Gaia – Ciências Biológicas		X	
Tina – Farmácia	X	X	

Tabela 2 – Associação dos sujeitos aos *tipos ideais* (ou tendências dominantes da relação com a escrita no contexto do PET) – Adaptado de Cardoso (2009, p. 610).

Pela tabela acima, é possível visualizar a identificação dos estudantes com os *tipos ideais* construídos. Cada estudante pode ser considerado como o representante mais próximo ou mais distante de um determinado *tipo ideal* sem, no entanto, deixar de partilhar mais de uma tendência dominante na relação com a escrita. Isto ocorre porque, conforme discuti acima, o *tipo ideal* não é flagrável empiricamente na realidade, haja vista se tratar sempre de uma construção abstrata do pesquisador. Nesse sentido, ao expor os exemplos de tendências dominantes identificadas nas falas dos sujeitos é possível que haja repetição dos estudantes em relação aos *tipos ideais*.

Apesar dessa possibilidade, as tendências dominantes na relação com a escrita ainda guardam diferenças no que concerne à relação dos estudantes com o “saber

escrever”¹⁸ e com as situações vivenciadas no contexto do PET, uma vez que cada sujeito constitui uma realidade existencial singular. Por esta razão, o critério de associação dos estudantes aos *tipos ideais* seguiu a análise de elementos que pudessem me auxiliar no posicionamento deles dentro de um contínuo entre o maior e o menor número de inscrições nas tendências que poderiam representar. Nesse percurso, tanto contribuíram os investimentos singulares de cada sujeito em relação à escrita como também suas representações, expectativas, opiniões e atitudes acerca dessa atividade, antes e depois de sua entrada no PET.

Com base em uma visualização rápida, o que chama a atenção de imediato é que os estudantes do curso de Pedagogia se distribuem de modo mais equânime entre as três tendências dominantes da relação com a escrita, que foram identificadas nos dados. Enquanto isso, os estudantes das outras áreas, predominantemente das ciências conhecidas como naturais e exatas, identificam-se quase que exclusivamente com apenas dois desses *tipos ideais*. Assim sendo, isso pode significar, por parte dos estudantes de Pedagogia, uma relação com a escrita marcada pela multiplicidade de sentidos e a alteração de objetivos, opostamente aos demais estudantes cuja relação com a escrita tende a ser mais homogênea, talvez em função de sua formação mais técnica do que pedagógica. Não obstante essa interpretação, devo assegurar que a análise não se esgota apenas nos processos que passarei a apresentar, mas pode se iniciar com eles e engendrar outras interpretações, independentemente, do referencial de cada analista.

2.4.1 Base para o futuro

Neste primeiro *tipo ideal*, os estudantes que com ele se identificam são aqueles que entraram no PET com a expectativa de estar entrando em um caminho “sem volta” para o futuro, tendo como guia neste caminho a aprendizagem da escrita acadêmica. O futuro, nesse caso, é um elemento simbólico utilizado para designar situações desejadas, bastante diferentes e que vão desde o atendimento, à curto prazo, das demandas do PET e das várias disciplinas do curso, incluindo o trabalho de conclusão (TCC), até aquelas de médio e longo prazos, como o ingresso na pós-graduação, dando prosseguimento aos seus

18 Quando utilizo essa expressão entre aspas, quero salientar o fato de que não se trata apenas de dominar as regras gramaticais e ortográficas da língua portuguesa escrita, mas principalmente de saber adequar a linguagem ao contexto discursivo de que tratam os letamentos acadêmicos.

estudos, e as oportunidades de emprego deles decorrentes. Por isso, nesse contexto, aprender significa preparar-se, munir-se de condições que lhes permitam futuramente ser e estar no mundo, usufruindo das mesmas benesses desfrutadas por aqueles que lhes antecederam acadêmica e profissionalmente.

Exemplo 30

O PET exige que eu escreva a escrita acadêmica, né? Ele me cobra muito a escrita acadêmica, essa questão de pesquisa, porque, **antes de eu entrar aqui, eu não publicava**, ... eram só os trabalhos mesmo da disciplina e pronto! Mas, **o PET, ele exige que você monte os projetos de extensão, que você escreva artigos para publicações em eventos**, pois é necessário e é cobrado também. Aqui, a gente já teve a possibilidade, né?, eu não estava ainda, mas, **os meninos já escreveram um livro com o tutor**. Então, ... eu já trabalho essa questão do Português, da escrita, né?, da coesão ... Essas coisas assim, **eu já fico com mais cuidado** por ser uma obrigação da bolsa. (Regina - Pedagogia).

Exemplo 31

Aprendo a escrever **para atender as exigências do curso e do PET** e porque aprender a escrita acadêmica é algo importante para alguém que deseja **adentrar o mercado de trabalho**. (Iris – Engenharia Elétrica).

Exemplo 32

A escrita acadêmica tem importância **tanto na graduação**, para produção de trabalhos acadêmicos, **como na vida diária e, futuramente, profissional**. (Lua - Enfermagem).

Exemplo 33

O motivo de querer aprender a escrita acadêmica é porque eu realmente gosto de leitura e escrita, então, não é uma coisa que eu faço forçado. Eu sempre gostei realmente de escrever. **Mas, o PET me motiva mais por eu querer produzir sempre trabalhos novos e querer estar no nível de outros alunos aqui do próprio PET**, que estão em níveis mais avançados do que eu, principalmente devido ao tempo de produção textual deles. Então, eu sempre tento estar acompanhando ... **esse é um motivo a mais: competição mesmo**. (Claudia - Pedagogia).

Dessas falas é possível inferir que a escrita, enquanto um objeto de saber em si, não está, no *tipo ideal* em análise, totalmente no foco do desejo dos sujeitos, assim como também não está totalmente fora dele, pois, de modo híbrido, é vista como um instrumento de ascensão social e um objeto a ser apropriado, tanto no espaço acadêmico como nas situações futuras de trabalho profissional. Assim, a tendência dominante é que esta relação com a escrita seja marcada, ao mesmo tempo, por aspectos utilitaristas e, pelo menos às

vezes, por um prazer que acompanha o sofrimento do esforço empreendido para a sua apropriação. Logo, a importância de aprender a escrever está em alcançar determinados objetivos pessoais, como, por exemplo, satisfazer-se na condição de escritor com a possibilidade de publicar seus trabalhos, e em cumprir dedicadamente as tarefas da bolsa, ajustando-se às obrigações e aos compromissos sinalizados futuramente pelo programa, em função da prestação de contas que é devida as suas instâncias mantenedoras: a universidade e o MEC.

Um aspecto relevante de ser salientado encontra-se presente tanto na fala de Regina como na de Claudia: a exigência e a possibilidade de publicação. Segundo essas estudantes, o PET exige que elas produzam trabalhos a serem apresentados e publicados em eventos científicos como sendo parte de suas atribuições enquanto bolsista. Nesse sentido, aqueles que ainda não passaram por essa experiência veem-se um pouco distante dos colegas que estão, cronologicamente, a sua frente. Impulsionadas, pois, pelo desejo de pertencimento ao grupo, elas se veem impelidas a aprender a escrever, seguindo os moldes da escrita formal em língua portuguesa, o que, segundo afirmam, demanda todo o cuidado e a atenção de quem, mesmo já tendo sido selecionado, ainda está “competindo” para garantir sua vaga naquele espaço de relações.

Além disso, falando mais especificamente do PET de Pedagogia, o fato de os estudantes já terem publicado um livro, sob o incentivo e a abertura dadas pelo tutor, faz com que Regina e Claudia desejem, em um curto espaço de tempo, participarem dessa mesma experiência. Afinal, suas falas permitem inferir que aprender e praticar a escrita acadêmica apenas para atender os trabalhos das disciplinas do curso não legitima sua identidade de bolsista do PET; é preciso mais do que isso, haja vista estar em um programa como este, onde a aprendizagem da escrita se faz meio para o progresso acadêmico e profissional, representa uma porta aberta para o futuro. Assim, o programa, o tutor, os colegas e os demais professores do curso denotam para os estudantes fontes de mobilização para o aprendizado da escrita, que os conduzirá pelo caminho do futuro desejado.

Esse futuro desejado apresenta-se de modo bastante explícito e particularizado na fala de Iris, assim como ampliado e dinâmico em possibilidades na fala de Lua. Adentrar preparada no mercado de trabalho parece ser o que deseja a estudante de Engenharia

Elétrica, cuja base dessa preparação encontra-se na apropriação da escrita acadêmica. Na mesma direção, porém com um posicionamento mais amplo, a estudante de Enfermagem fala da importância da escrita não apenas para no âmbito profissional, mas também para a própria vida cotidiana.

Esses modos de compreensão da escrita coadunam-se, outrossim, com experiências dos estudantes que são anteriores à entrada no PET, visto que a relação com a escrita, assim como a relação com o saber, está inserida na própria história de vida dos sujeitos.

Exemplo 34

Meus pais só fizeram até a oitava série. Eles terminaram o ensino fundamental, mas não fizeram o ensino médio. Mas, **meus pais sempre fizeram questão de que a gente estudasse**, então, eu e a minha irmã sempre tivemos muito acesso a livros, acesso à biblioteca, acesso a todo tipo de curso. ... Eu sempre gostei muito de escrever, então, assim, escrever por si só não é uma dificuldade. ... Agora, **a escrita acadêmica eu aprendi mesmo aqui, na disciplina do prof. Y**. Eu passei o semestre todinho pra fazer um projeto de pesquisa ... aí, **eu fui pegando gosto por aquela forma de escrita** e, também, por necessidade mesmo. Todo semestre, toda aula, os professores pedem uma resenha, pedem alguma coisa ... Então, eu fui me forçando a aprender e fui aprendendo com os erros né. (Claudia - Pedagogia).

Exemplo 35

Minha mãe sempre foi incentivadora dos meus estudos. Ela sempre gostou de escrever e, até mesmo, chegou a tentar vestibular para jornalismo, porém, sua situação financeira na época não lhe permitia estudar. Eu sempre gostei de ler e escrever. Li a maioria dos livros clássicos com 9 anos de idade, mas não tive interesse por cursar Letras. Quando tenho tempo hábil, escrevo sempre que possível para me distrair. (Zuila – Ciências Biológicas).

Exemplo 36

Minha mãe, por ser professora, sempre me ensinou em casa, o que contribuiu para que eu fosse adiantada em relação aos meus colegas de sala. (Iris – Engenharia Elétrica).

Como se pode perceber, os estudantes neste *tipo ideal* de relação com a escrita trazem, geralmente, em suas histórias de vida o fato de terem sido bastante incentivados pela família em relação à leitura e à escrita, em especial pelas mães, algumas delas na condição de professoras. Nesse sentido, é possível supor que eles estejam fazendo uma transferência do apoio materno recebido para os seus professores e direcionando a eles a

responsabilidade por sua mobilização acerca da escrita, seja em forma de cobrança, de orientação ou simplesmente de estímulo motivacional. Desta maneira, os professores seriam os mais importantes sustentáculos da mobilização dos estudantes em relação à escrita, visto que esta é uma atividade que está basicamente presente em todas as ações demandadas pelo programa e pelo curso.

Como base para o futuro, a escrita, em especial na fala de Claudia, já apareceu tendo cumprido essa finalidade quando, anteriormente à entrada no PET, a disciplina do professor Y exigiu dela a produção de um projeto de pesquisa. Essa experiência passou, em primeiro lugar, pelo desejo de ir mais longe, quando a estudante diz que foi “*pegando gosto por aquela forma de escrita*”, mas, em seguida, pelo fator utilitarista de que “*todo semestre, toda aula, os professores pediam uma resenha, pediam alguma coisa*”, então, ela foi se “*forçando a aprender*”. Esse investimento na escrita, portanto, levou-a, muito possivelmente, a ser bem-sucedida não apenas na seleção do PET como também deve estar sendo útil no cumprimento das tarefas que são exigidas pelo programa.

Nessa perspectiva, a temporalidade exposta nos exemplos acima aponta, em primeiro plano, para um passado em que a aprendizagem da escrita teve como móbil o incentivo das pessoas mais próximas aos estudantes em cada época e situação relatadas. Aponta também para um presente em que esse também tem sido um móbil importante, o qual, ao impulsionar os sujeitos à aprendizagem da escrita, não concentra nesta o foco do desejo de aprender, mas nas possibilidades que ela contém como meio para o alcance de objetivos atuais, como é o caso de Zuíla que escreve para se distrair, e objetivos posteriores, nos quais estão inclusos os esperados avanços acadêmico e profissional. Assim sendo, aponta igualmente para um futuro desejado e previamente delineado a partir das expectativas que surgem em função da representação da escrita como uma base sobre a qual esse futuro pode tomar seu assento.

A escrita, neste *tipo ideal*, configura-se como um meio e, ao mesmo tempo, como um fim no que concerne a sua apropriação. Nesse processo, a relação com a escrita é fortemente marcada pela relação com o outro, sendo este *outro*, no contexto ao qual a presente pesquisa se refere, representado tanto pelos colegas de programa como pelos professores do curso, em especial o professor tutor. Isto implica, em outros termos, que gostar ou não do tutor, assim como dos *outros* professores do curso, contribui

significativamente para a mobilização de maiores ou menores investimentos dos estudantes na apropriação da escrita.

Exemplo 37

Aprendo com as minhas amigas da graduação. Mas, **é claro que tem os ensinamentos do professor, como, por exemplo, o professor Y ... isso conta muito**, nessa parte, porque, eu não sei o que é que ele tem, ... mas, ele consegue, do jeito dele, sistematizar e **a gente consegue executar coisas além ...** Você entra na disciplina achando que você não consegue ... Eu achei que eu nunca ia conseguir editar um texto ... Meu Deus, o que é isso! Mas, **no final, você se vê sabendo fazer aquilo ali.** (Regina – Pedagogia).

Exemplo 38

Diante da responsabilidade que o PET exige de nós, busco sempre pesquisar a forma de escrever os textos. **A tutora do PET sempre nos acompanha para analisar qualquer erro de escrita.** (Félix – Química).

Como é possível constatar nessas falas, a apropriação da escrita pode estar relacionada particularmente ao contexto do PET mas também a outras situações em que ela esteja presente. Como atividade a ser apropriada, a aprendizagem da escrita exige dos estudantes uma dedicação pessoal a fim de que possam cumprir plenamente com suas obrigações no programa e, com a ajuda dos professores, em especial a do tutor, alçar voos futuros concernentes as suas trajetórias estudantil e profissional, sendo esse o motivo central de seus investimentos nessa aprendizagem. Contudo, com base nas ideias de Coracini (2008), posso dizer que a escrita, neste *tipo ideal* de relação, ainda não se despreendeu de seu nível instrumental e formal, o qual é característico das atividades institucionalmente estabelecidas, para se realizar como uma inscrição plena do sujeito aprendiz na atividade em si, a não ser quando se manifesta o desejo de ser um escritor com seus trabalhos publicados.

A descrição de Regina sobre a atuação de seu professor é extremamente representativa de como ela atribui a ele grande parte de seu sucesso e satisfação como produtora de textos. Segundo o que é narrado, o professor tem um jeito especial de conseguir com que ela tivesse sido capaz de “*executar coisas além*” do que ela acreditava estar apta a realizar. A prova disso é que, “*no final, ela se viu sabendo fazer aquilo ali*”, referindo-se à tarefa de editar um texto, a qual, a meu ver, significa produzir um texto dentro dos padrões de exigência acadêmica quanto à formatação normatizada pela ABNT.

Essa inferência pode ser fortalecida pelas palavras de Felix, o qual se refere à “*forma de escrever os textos*” sempre mediada pela tutora de seu PET. Portanto, todos os esforços empreendidos na aprendizagem desses aspectos em torno da escrita de textos acadêmicos convergem para a perspectiva do êxito acadêmico e profissional, entremeando-se, às vezes, à satisfação pessoal.

O objetivo a ser alcançado é criar uma base de conhecimentos variados sobre a escrita, os quais podem ser considerados como os meios utilizados para a concretização de práticas sociais futuras, que supostamente só poderão ser desempenhadas por quem tiver o domínio desses conhecimentos. Desse modo, o atendimento às próximas tarefas do programa e exigências do curso, bem como o ingresso na pós-graduação e no mercado de trabalho são vistos como várias faces de um projeto de futuro que lhes aguarda, e para o qual eles precisam estar bem preparados. Portanto, o papel dos professores é o de serem auxiliares no atendimento a tais expectativas, independentemente de a escrita ser desejada ou não como objeto de aprendizagem.

2.4.2 Suprimento de necessidades

Deste segundo *tipo ideal* participa boa parte dos estudantes que também foram associados ao tipo anterior. A diferença básica entre um e outro é a de que, enquanto no primeiro os estudantes esperam aprender muito no próprio contexto do programa, a tendência dominante, neste segundo *tipo ideal*, é a de transferência de saberes já apropriados anteriormente sobre a escrita para o atendimento às obrigações enquanto bolsistas do PET. Apesar de essas obrigações gerarem outras necessidades em relação aos usos da escrita, as quais não são supridas pelas ações formativas planejadas no programa, fato que se deve, em grande medida, aos aspectos “ocultos” do letramento, já discutidos anteriormente neste relatório, os sujeitos veem sua atuação quase reduzida ao cumprimento de tarefas burocráticas. Assim sendo, eles não se sentem aprendendo muito sobre os usos da escrita na condição de bolsista propriamente dita, isto é, por meio das orientações que lhes são necessárias como integrante de um programa de educação tutorial.

Por esta razão, eles se utilizam de saberes que foram construídos em outras situações, seja por eles mesmos ou pelos colegas que lhes antecederam.

Exemplo 39

O PET, ele tem uma peculiaridade, pelo menos pra mim! Nesse quesito, eu posso dizer que **o PET não acrescentou nada no meu sentido de escrita, apenas na demanda de eu escrever mais**, mas, de formação, de eu aprender no PET ... eu não tive! Como eu disse, **eu já vim com a bagagem dessa escrita de relatórios técnicos de outro lugar e aí eu apliquei aqui**. Essa, de relatórios acadêmicos de outro lugar, eu apliquei aqui. Então, assim, dentro do PET, eu não sinto que tem nenhuma formação de escrita, nenhum eixo dessas coisas assim. (Tereza - Pedagogia).

Como podemos perceber na fala de Tereza, sua relação com a escrita, em especial a que se refere à produção dos gêneros de textos demandados pelo programa, parece não sofrer nenhuma modificação pelo fato de ela ser bolsista. Assim como os demais estudantes que se associam a este *tipo ideal*, Tereza afirma categoricamente, no trecho grifado em negrito, que uma possível colaboração do PET em sua formação como autora de textos técnicos e/ou acadêmicos pode estar no fato de demandar que eles escrevam mais, não oportunizando, porém, uma escrita melhor e mais significativa segundo os seus próprios padrões de exigência. Logo, para o atendimento a esta demanda, parece não haver uma ação formadora correspondente que tenha acrescentado saberes sobre os usos da escrita para além daqueles que ela já se apropriou.

Nessa direção, mesmo tendo algum conhecimento sobre os variados usos da escrita, parece haver, entre eles, um desejo de estar ocupando satisfatoriamente o “lugar de bolsista”, ou seja, de estar assumindo plenamente essa identidade ao nível de suas expectativas. Segundo o que posso inferir, para que esta identidade fosse plenamente reconhecida por eles, a obrigatoriedade das tarefas que a bolsa do PET tem imposto necessitaria do acompanhamento e da orientação dos tutores de forma mais presente e sistemática, indo além de ocupações burocráticas para, de fato, proporcionar-lhes uma ampliação dos letramentos acadêmicos. Por esta razão, como deixam transparecer as palavras Tereza, no exemplo 39, acima, atuar no PET não deveria implicar apenas em adquirir e por em prática algumas competências de escrita, para as quais o que eles já sabem seria o suficiente, visto ser isso o que eles normalmente fazem como estudantes de nível superior.

Esse sentimento de poucos acréscimos aos saberes sobre a escrita no PET parece fazer uma ponte, de certo modo, com experiências letradas precoces construídas pelos sujeitos associados a este *tipo ideal*, principalmente em comparação a seus pares escolares

na infância.

Exemplo 40

Eu comecei a namorar muito cedo e a minha mãe ela era muito carrasca, né? [...] Aí, ela dizia assim: “- *Você só vai descer pra namorar de noite se você deixar uma redação feita!*”. Aí, tipo assim, isso me condicionou. Então, pra eu namorar, eu tinha que deixar um texto, redação, cópia, qualquer coisa... Eu acho que, de certa forma, isso influenciou, e como eu tinha diário, aí, eu fazia história dos meus namorados, eu tenho isso guardado até hoje. Eu acho que isso foi coisa de adolescência, e tudo, mas, isso me ajudou bastante a desenvolver introdução, conclusão, desenvolvimento e tal. Então, eu comecei a escrever muito cedo, tipo doze anos eu já escrevia, mas, se desenvolveu bem mais na escola, né? **Então, eu não tinha muita dificuldade de escrever na escola.** (Érika - Pedagogia).

Exemplo 41

Não lembro muito bem, mas sei que aprendi foi cedo, pois minha mãe, por ser professora, sempre me ensinou em casa, o que **contribuiu para que eu fosse adiantada em relação aos meus colegas de sala.** (Iris – Engenharia Elétrica).

Exemplo 42

Eu fui alfabetizada fora da escola. **Quando eu cheguei na escola, eu já sabia ler e escrever.** Tanto é que eu nem fiz, na época, ... **eu pulei a alfabetização.** (Tereza - Pedagogia).

Nessas falas, os estudantes contam sobre o modo como aprenderam a escrever. Todos eles fazem menção ao fato de que aprenderam sobre a escrita sem que, necessariamente, essa aprendizagem estivesse vinculada ao exercício tradicional das tarefas de aluno. Portanto, eles não se constituíram utentes da escrita seguindo as etapas costumeiras que a escola lhes tinha para oferecer e/ou proporcionar, ocorrendo, inclusive, como no caso de Tereza, a “dispensa” de uma etapa bastante habitual da vida escolar que é a série ou ano da alfabetização.

Ao considerar, com Charlot (2000), que aprender envolve um processo simultâneo de hominização, de socialização e de singularização do sujeito, posso inferir que a precocidade das aprendizagens relatadas acima trouxe para esses estudantes, em sua infância, muitos conflitos na ambiência escolar. Digo isso porque a experiência tradicional na grande maioria das escolas é aquela que resulta da tentativa de homogeneização do saber, mesmo com todos os avanços que já atingimos no campo educacional. As representações sobre o que é ensinar e aprender na escola ainda nos colocam frente a

muitas discussões que podem ser produzidas a partir da denominação de programas como, por exemplo, o PAIC (Programa de Alfabetização na Idade Certa), inicialmente elaborado no estado do Ceará e, atualmente, ampliado para todo o território nacional como o PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa). Ora, se aprender é um processo que nos socializa, mas que também nos singulariza, então a questão a ser discutida, e que não me cabe desenvolver aqui, seria: qual é mesmo a idade certa para se alfabetizar uma criança na escola?

Assim sendo, infiro que ao chegarem ao ambiente escolar, com um razoável domínio da leitura e da escrita, os estudantes acima, ainda que por razões diferentes, podem ter se sentido tão deslocados naquele espaço quanto parecem estar se sentindo, hoje, em relação ao contexto do PET. À época da escola, os conhecimentos de leitura e de escrita, que lhes “sobravam”, comparativamente aos companheiros de turma, podem ter tornado a escola um lugar sem sentido e pouco atrativo para eles, visto que muito do que havia para ser ensinado já tinha sido aprendido, pelo menos no que diz respeito à codificação e decodificação dos símbolos da escrita alfabética. Desta maneira, tudo o que eles talvez menos quisessem seria desempenhar o papel do estudante profissional, no qual ouvir atentamente o professor e executar corretamente as tarefas escolares seria o termômetro para “um sucesso” do qual eles já estavam familiarizados.

Outra hipótese possível, mas contrária à que aventei acima, é a de que a escola pode não ter sido para eles uma coisa tão difícil de enfrentar, justamente porque já sabiam ler, conforme nos deixa inferir as palavras de Érika no exemplo 40. Assim, se fazer o papel tradicional de aluno foi, para eles, uma chatice, em relação a algumas tarefas na escola, pode igualmente ter sido uma situação prazerosa, em relação a outras, especialmente aquelas em que a demonstração do saber-escrever simbolizava segurança e “empoderamento” frente aos colegas de turma. Essas mesmas situações parecem, de certo modo, ser revividas no âmbito do programa estudado.

Exemplo 43

O PET me ajudou mais ou menos. Não ajudou muito porque, como eu já te disse anteriormente, **eu acho que ainda falta muito**. Eu acho que não é só eu que sente essa dificuldade, muitas pessoas têm dificuldade de escrever. A gente já até tentou ... eu acho que **a gente até já conversou sobre isso, mas nunca se concretizou**. De sei lá, colocar umas **oficinas de escrita, chamar os professores**

pra ajudar, **botar a gente pra escrever mesmo, pra ver se “desafloram” as coisas.** (Érika – Pedagogia).

Exemplo 44

A obrigação de escrever esses documentos **faz com que eu seja impelido a aprender para escrever.** [...]. Leio os documentos já escritos por outros integrantes e **escrevo de acordo com eles.** (Zico – Engenharia Química).

Como também podemos perceber, nas palavras de Érika, “*ainda falta muito*” para que as ações do PET possam ajudar no suprimento de suas necessidades acerca da escrita. A estudante apresenta inclusive a sugestão de como o grupo poderia estar se organizando, com a colaboração dos professores, em função do desejo de aprender e para aprender a escrever. Quando ela afirma que deveriam “*botar a gente pra escrever mesmo, pra ver se ‘desafloram’ as coisas*”, possivelmente esteja se referindo ao tutor do PET como esse agente que lhes “botaria para escrever” e, ao mesmo tempo, dizendo que desejaria saber escrever para além das experiências que já acumulou com essa atividade, as quais, até o momento, tem-lhe sido úteis nas tarefas fundamentalmente burocráticas demandadas pelo programa. Assim sendo, o “*desaflorar das coisas*” implicaria em uma fluência maior no domínio dos usos da escrita, ultrapassando o imediatismo das Atas, Relatórios e Planejamentos dos quais eles são autores e/ou mero reprodutores no cotidiano de programa.

A relevância desse aspecto se encontra no fato de que, para esses estudantes do *tipo ideal* “suprimento de necessidades”, aprender implica ser capaz de alcançar sucesso em uma determinada situação ou tarefa. Nessa perspectiva, a reivindicação pela presença e pela atuação dos docentes, em especial o tutor, não implicaria necessariamente uma ação professoral em que os estudantes aprenderiam ouvindo o que os professores teriam a lhes dizer sobre a escrita e seus usos, mas um legítimo trabalho de orientação. Nesta ação estaria concentrada a ampliação de capacidades já conquistadas pelos estudantes em relação à escrita, mas principalmente o desenvolvimento de outras, tais como organizar e enunciar, no papel, novas formas de pensar, as quais seriam mais condizentes com as que eles associam ao universo acadêmico e em relação às quais eles ainda não se observam como familiarizados.

Por conseguinte, na ausência de uma ação sistêmica como essa, o suprimento das necessidades de escrita se dá por meio de uma atividade intelectual da qual os estudantes

são sujeitos. Aprender para eles passa a implicar uma tomada de consciência sobre o cumprimento com as obrigações da bolsa, transferindo, para essa situação, não apenas os saberes já apropriados em relação aos usos da escrita, mas também construindo ilações comparativas entre o que eles já sabem e/ou o que precisam aprender para preencher os documentos do PET, de acordo com aqueles que foram preenchidos por outros integrantes do grupo, consoante o que afirma Zico acima. Nesse processo epistêmico, eles realizam, por um lado, investimentos na apropriação da escrita quando percebem que podem organizar e expressar textualidades coerentes com o que acreditam ser o esperado de um bolsista do PET, especialmente nas condições em que se encontram nesse programa; por outro lado, eles demonstram, por meio de suas opiniões, atitudes e representações acerca da escrita, que este não seria o principal objetivo ou finalidade a ser alcançado com a apropriação desta atividade, visto que “o ato educativo tanto filia sujeitos e conhecimentos quanto abre a possibilidade de que se opere uma ruptura a respeito de si mesmo”, conforme assinalado por Lajonquière (1999, p. 188).

2.4.3 Marca de Participação

Os estudantes associados a este terceiro *tipo ideal* se posicionam frente à escrita como um conteúdo intelectual, cuja apropriação lhes dá imenso prazer e satisfação pelos feitos que, com ela, são possíveis de serem realizáveis. Um desses feitos é o de eternizar sua passagem pelo mundo e marcar sua participação na história que construiu nesse mundo, satisfazendo a eterna necessidade dos seres humanos de se comunicarem uns com os outros. Como sabemos, o homem, desde a Pré-História, buscou fazer isso de várias maneiras, desde a emissão de sons, passando pelo envio de sinais de fumaça até chegar às marcas duráveis nas paredes das cavernas. Nesse sentido, saber escrever, para esses sujeitos, implica uma atividade direcionada pelo desejo de explorar suas possibilidades pessoais, buscando compreender melhor o espaço a partir do qual e para o qual eles estão comunicando.

O que os estudantes falam sobre a escrita, ou seja, suas opiniões e atitudes acerca dessa atividade, não tem a ver diretamente com os procedimentos e as ações realizados no processo de apropriação, mas traduz sobretudo o que é importante para eles no que diz respeito ao “aprender a escrever”. Assim sendo, o sentido da aprendizagem está no uso da

escrita como “objeto saber”, sendo o estudante um sujeito consciente de suas conquistas e avanços no interior desse processo.

Exemplo 45

Eu tenho pesquisado a questão das religiões de matriz africana. Então, assim, ... um dos motivos que me levaram a pesquisar isso é pelo fato de essas religiões serem de tradição oral e pouco se tem de registro, né?. Então, **busco aprender a escrever** ... pelo meu futuro acadêmico e também nesse viés do que eu tenho produzido hoje, **no sentido da minha fé**. Pela necessidade de ter esse registro acadêmico dessa tradição, que é oral e que é fundante do país. Além disso, **tenho uma filha** que tem em casa uma mãe que estuda, ela tem em casa uma mãe que escreve. Então, aprendo **para que os meus escritos possam servir de referência pra ela um dia**. ... Para onde eu quero ir, preciso escrever, não posso escrever de qualquer forma, **eu tenho que escrever da melhor forma que eu puder**. Então, escrever pra mim sempre vai ser um desafio. Eu não vou dizer que eu já sei escrever, mas eu estou em aprendizagem, né?. **Eu percebo também que, a cada dia que passa, os meus textos ficam melhores**, não falo de tamanho, eu falo de conteúdo, falo de apropriação do que eu venho escrevendo. E é isso! (Livia - Pedagogia).

Exemplo 46

O que a gente escreve é pra sempre! É ... como é que é? Plante uma árvore, escreva um livro e faça um filho, né? Eu já fiz os três, diz aí! Pôh ... tendo que fazer outro filho, plantar outra árvore e escrever outro livro. (Risos). Mas, essa história de escrever e de escrever um livro foi muito bacana! É tão impactante, porque, assim, **eu tô em “estado de graça” com essa questão do livro que o PET publicou** com nossos trabalhos, porque ... a publicação, ela rendeu uma série de outros convites pra mim. Querendo ou não, pôh, eu vou pra Bahia e vou levar uns dez livros desses pra vender lá. E dizer: - “Oh, o artigo ta aqui, galera”! Existe um poder simbólico nisso!! (Marcos - Pedagogia).

A partir dessas falas, é possível fortalecer a ideia de que a entrada no PET significou um “divisor de águas” nos letramentos acadêmicos desses bolsistas, pois, talvez, antes de participar do programa, eles jamais imaginassem que um dia fossem se afirmar como produtores de textos acadêmicos, isto é, como sujeitos que sabem escrever para essa esfera humana de comunicação e que são reconhecidos publicamente por isso. Essa observação se justifica porque é incontestável o fato de que há muitos estudantes que passam sua graduação inteira sem vivenciar outras experiências acadêmicas para além de simplesmente assistir aulas, fazer provas e/ou apresentar seminários. Nessa perspectiva, não é de se estranhar que, ao serem inseridos em oportunidades como as que lhes oferece o PET, eles percebam, mesmo com algumas apreciações desfavoráveis, os avanços

qualitativos em seus letramentos, como, por exemplo, aqueles aos quais Livia fez clara menção acima.

Ainda sobre esse mesmo assunto, e tomando novamente a fala de Livia como referência, outro aspecto relevante a ser destacado, nos relatos acima, tem a ver com a experiência concreta de os bolsistas poderem vivenciar a prática da pesquisa acadêmica, para a qual o domínio da escrita é imprescindível (MATTE; ARAÚJO, 2012). No processo de construção do conhecimento científico, materializado pela pesquisa, há muitos letramentos inerentes a essa atividade e que se configuram como saberes que Livia certamente teve de aprender, como, por exemplo: a) estudar para se apropriar dos conceitos teóricos relativos a seu tema de estudo, b) estabelecer questões e objetivos para a sua pesquisa, c) aprender a coletar e a analisar os dados e, por fim, d) escrever e apresentar artigos como uma expressão acadêmica da sistematização de sua pesquisa. A maioria desses aspectos ajuda, geralmente, a compor uma significativa parte do perfil ou da identidade daqueles que se encontram no universo acadêmico. Assim sendo, os estudantes associados ao *tipo ideal*, em análise, revelam uma representação sobre a escrita como a marca singularizada de sua passagem pelo PET, e conseqüentemente pela universidade, mobilizados também pelo desejo de participação nessa construção identitária: a do escritor produtivo.

Essa marca implica a sua própria imbricação no ato de escrever e os investimentos para a aprendizagem desta atividade, haja vista o fato de que

aprender a escrever significa aprender a assumir uma presença ousada no mundo e entrar em complexas e sofisticadas relações com os outros [...]. O desenvolvimento dos estudantes como escritores é permeado de questões de identidade, afeto, alegria e de definição do seu lugar no mundo (BAZERMAN, 2007, p. 110).

Por esta razão, ao falar sobre suas motivações acerca da aprendizagem da escrita acadêmica, Livia traz à cena muitos fatores que lhe definem como pessoa e marcam suas necessidades de escritora. Fazem parte desse cenário, portanto, a marca de sua fé nas religiões de matiz africana, da sua relação com a filha, assim como das suas expectativas de futuro depositadas no poder da escrita e na percepção de si como alguém que tem se apropriado, cada vez melhor, das operações necessárias em torno da aprendizagem daquela atividade.

Ao realizarem seus investimentos na apropriação da escrita e de seus usos no espaço acadêmico, tanto Livia como Marcos querem deixar marcadas, como já disse antes, a sua passagem pelo mundo. Na representação desses sujeitos sobre a escrita, sobretudo aquela apontada pela fala de Marcos, ela possui o poder de assinalar tão fortemente a presença de alguém no mundo quanto o plantio de uma árvore ou o nascimento de um filho. Nesse sentido, o desejo dos sujeitos é o de deixar uma boa marca, sendo esta um motivo de orgulho e satisfação, como afirma o estudante com seu “*estado de graça*”. Trata-se, como ele mesmo diz, de exercer “um poder simbólico” e, por isso, de se sentir empoderado, ou seja, ser signatário de um poder, cujo sentimento é o de que se é capaz de realizar algo importante porque possui autoridade (no sentido de ser autor) sobre algo que lhe confere esse poder: o saber escrever.

Ao publicarem seus trabalhos, seja em *Anais* de um evento, seja em capítulos de um livro, como foi o caso dos estudantes de Pedagogia, eles completam um ciclo, visto que a publicação traduz o coroamento do trabalho de um pesquisador. Na condição de bolsistas, essa experiência é muito relevante, sobretudo porque, sendo a relação com a escrita um conjunto de sentidos atribuídos à escrita e aos modos como dela nos apropriamos e fazemos uso em contexto (BARRÉ-DE MINIAC, 2000; 2006), os estudantes certamente estabelecem comparações entre si e os outros sujeitos de seu grupo social e/ou cultural. Por conseguinte, é previsível que eles se sintam privilegiados pelo fato de existirem muitos estudantes, e até mesmo muitos professores, que não investem, ou possivelmente não tenham as condições favoráveis para isso, em práticas acadêmicas como a pesquisa e a publicação de seus resultados.

O reconhecimento de privilégios e/ou alegrias que os usos da escrita tem proporcionado a esses sujeitos pode ser associado a um fator comum na história de vida da maioria deles: a frágil relação com a escrita construída por alguns membros da família, em particular os pais. De maneira um pouco diferente daquela que aconteceu com os estudantes associados ao primeiro *tipo ideal*, em que eles receberam todo o apoio e incentivo dos pais em relação aos estudos, aqui os pais é que tiveram de ser incentivados pelos filhos, especialmente para o ingresso no ensino superior. Nesse sentido, aprender a usar bem a escrita e a usufruir de todas as vantagens que ela pode lhes oferecer parece servir como um móbil para os estudantes e, em acréscimo, a chance de traçar um percurso

distinto daquele trilhado pelos membros de sua família, os quais não tiveram ou não quiseram abraçar as mesmas oportunidades.

Exemplo 47

Meu pais fizeram só até o ensino primário ... minha mãe fez só até a segunda série, que agora é o segundo ano. Meu pai fez até a oitava série, mais ou menos, e eu estou na faculdade. Minha irmã fez até ... tá fazendo o ensino médio agora, tá no primeiro ano. Somos de classe média baixa e quem mais gosta mais de escrever sou eu. Somente eu que gosto mais de escrever, até a minha irmã ... Ela não gosta muito. **Meus pais só escrevem o básico mesmo, eles sabem algumas regras gramáticas, mas é pouco.** Eles não se detém muito a isso, mas sabem escrever ... (Vanessa - Pedagogia).

Exemplo 48

Minha irmã teve preguiça de fazer o vestibular, a palavra é essa, teve preguiça de fazer o vestibular ... E aí, o que é que acontece?, ... depois do lance do ENEM, do FIES, de uma série de programas do Governo, o meu pai fez vestibular pra Publicidade e passou. ... E a mamãe ficou naquela, a gente ficou dizendo: “- *Mamãe, tem que fazer o vestibular*”. Aí, o que é que aconteceu, papai tava estudando, passou na faculdade e aí a mamãe ficou de secretária dele, ajudando ele na faculdade, fazendo os trabalhos dele e tal, porque também é meio complicado, é outro ritmo né, querendo ou não nossos pais têm outro ritmo. ... **A mamãe ... ela escrevia pouco e passou vinte anos parada, passou vinte anos depois que terminou o segundo grau, ela passou vinte anos sem ler, sem estudar** ... Agora tá na faculdade. (Marcos - Pedagogia).

Exemplo 49

Meus pais... Eles fizeram o ensino superior depois de mais velhos. Minha mãe terminou ano passado e meu pai também. Assim, eu, eu acho ... Eu vejo, ... que a gente é muito do que é da nossa família, né? E tipo, às vezes, eu fico pensando o quanto eu poderia ter me desenvolvido mais, ... minha mãe e meu pai sempre trabalharam ... Eu fui criada mesmo pela mão de outras pessoas que ajudavam a minha mãe e tal, então, eu nunca tive muito isso, entendeu? **Eu nunca tive... Eu não tenho lembranças, tipo, minha mãe e nem meu pai me ensinando alguma coisa pra mim** ... Enfim, são raros os momentos ... e o que eu me lembro é coisa ruim: meu pai brigando, me fazendo chorar por causa da matemática, enfim ... Às vezes, eu corrijo a **minha mãe, ela escreve errado, ela fica “p” da vida** ... (Raquel - Pedagogia).

Como podemos constatar, a história de vida desses sujeitos é carimbada pelos problemas educacionais que assolam grande parte da população brasileira. Muitos, entre esses estudantes, são oriundos de famílias com baixa escolaridade, além, é claro, de baixo poder aquisitivo. Assim sendo, incluem fatos que os estudantes talvez não queiram que se

repitam com seus filhos e netos e, por isso, veem nas situações vivenciadas com o PET as oportunidades de ser e de fazer diferentes.

Conforme assinala Vanessa, seus *“pais só escrevem o básico mesmo, eles sabem algumas regras gramáticas, mas é pouco”* se comparado ao que ela possivelmente já conseguiu aprender. Já no caso de Marcos, o problema é o tempo que seus pais perderam para ingressar em uma instituição de ensino superior, fato que possivelmente lhe pareça algo ruim como, por exemplo, *“ficar parado no tempo”*. O mesmo parece ter ocorrido com Raquel, a qual lamenta não ter tido a presença mais próxima de seus pais para lhe ensinar sobre as *“coisas da escola”* ao tempo de infância. Ao concluir o seu relato, Raquel destaca a relação que hoje estabelece com sua mãe quando esta escreve *“errado”* e é corrigida por ela. A chateação relatada pode sinalizar para o que Raquel gostaria de evitar em sua vida, visto que a reação de sua mãe poderia ser a que ela mesma estivesse vivenciando atualmente se não tivesse aprendido a escrever.

Ao retornar à fala de Vanessa, posso afirmar que o que ela conclui, ao declarar que o que os pais sabem é pouco, deve-se ao fato de ela ter construído saberes sobre a escrita e seus usos que vão além de regras gramaticais básicas da língua. Pelo que posso inferir, somente os conhecimentos básicos sobre a gramática de uma língua estariam muito longe de proporcionar a essa estudante tudo aquilo que ela credita aos poderes escrita. Assim como para os demais sujeitos, usar a escrita adequadamente configura-se como um saber que, ao ser apropriado, lhe possibilita expressar-se e, desse modo, deixar marcada a sua participação no meio social.

Exemplo 50

Eu quero seguir carreira acadêmica, eu quero almejar uma carreira maior: mestrado, doutorado, e, por isso, eu quero aprender mais. [...] eu **quero sempre poder me expressar, eu quero deixar uma marca em algum lugar. Por isso, é importante aprender a escrever.** É, eu quero deixar uma marca em algum lugar. (Vanessa - Pedagogia).

Exemplo 51

Eu estou no PET pra tentar trazer algo pro grupo, trazer algo pra Faculdade, mas também trazer algo pra mim. Uma melhoria tanto em nível de escrita, como de fala, como de conhecimentos. **Aprender a escrever se faz importante pro meu crescimento pessoal, pra minha contribuição quanto ao grupo e ... pra levar isso pra vida, né?**, porque, na hora em que você produz, **você**

eterniza aquele seu pensamento, a sua ideia, aquela sua pesquisa, **aquilo que você lutou tanto pra aprender ... espremeu tanto o cérebro pra tirar de dentro de você ...** Eu acho que é isso, eu aprendo a escrever pra eternizar esse momento (Clarice - Pedagogia).

Como podemos perceber, “saber escrever”, ao mesmo tempo em que se configura como uma das principais atribuições de quem adentra o universo da escolarização, desde as suas bases na escola de ensino fundamental (CHARLOT, 2001; LOMONACO, 2013) até à universidade (LEA; STREET, 1998; 2006), amplia os horizontes de quem detém esse saber.

Além dessas características, o domínio das formas letradas de uso da linguagem define o trabalho e os papéis sociais de quem delas sabe fazer uso. Assim, podemos dizer que saber escrever implica saber transitar, com segurança, pelas diversas práticas de letramento, produzindo textos que servem não apenas como recursos, mas também como pontos de referência de quem e para quem escreve no interior de uma dada situação interacional (BAZERMAN, 2007). É nessa direção, portanto, que compreendo o sentido da escrita neste *tipo ideal*, revelado pelos estudantes ao desejarem “*sempre poder se expressar*” e “*querer deixar uma marca em algum lugar*”, como afirma Vanessa ao definir a importância de aprender a escrever para ela.

Nessas frases residem os sentidos atribuídos pelos estudantes à escrita na medida em que saber escrever implica, para eles, atender a situações específicas de comunicação, porém comunicando algo que seja tão relevante quanto capaz de configurar uma marca pessoal. Assim como Livia e Marcos, Vanessa e Clarice também fazem menção aos seus anseios e desejos, quase sempre atrelados ao universo acadêmico e, por isso, é possível compreender que aprender a escrever, no contexto do PET, consiste, em primeiro plano, aprender como se interage nessa comunidade para, em seguida, poder marcá-la por meio dos assuntos que lhes são interessantes e de seus objetivos pessoais, os quais, impreterivelmente, envolvem a escrita. Com efeito, isso representa um movimento todo particular aos estudantes, o qual expõe muito sobre os seus modos de obter presença social (BAZERMAN, 2007) ao adentrarem e participarem desse campo de relações sociais que é a universidade.

À título de exemplo, através das expressões usadas por Clarice, é bastante perceptível o movimento entre o que há de singular em sua relação com a escrita e o modo como essa singularidade encontra o social, visto que, para ela, “*aprender a escrever se faz importante pro crescimento pessoal, [mas também] pra contribuição ao grupo e ... pra levar pra vida*”. Nesse sentido, não sendo fruto de uma inspiração, mas da mobilização de aptidões e saberes sobre a língua escrita, assim como de atitudes e representações, o uso da escrita é representado pela estudante como uma possibilidade de expressar e socializar “*aquilo que você lutou tanto pra aprender ... que espremeu tanto o cérebro pra tirar de dentro de você*”. Por conseguinte, todo esse esforço termina por arrastar consigo uma marca, ou seja, uma prova da identificação e da imbricação da estudante com a escrita, ao ponto de esta ser comparada com algo que, de tão apropriado, seria retirado de dentro de seu corpo como se lhe espremessem o cérebro.

Por esta razão, a escrita afigura-se como marca de participação, isto é, um símbolo de como os estudantes decidem escrever, sobre o que querem escrever e a maneira pela qual se disponibilizam para escrever. Esses aspectos são o que vimos claramente na fala de Lívia, no exemplo 45, quando esta expressava não somente o desejo de exercer melhor a sua fé, mas também de ser referência para a sua filha por meio do registro de sua escrita e de dar sua contribuição para os adeptos das religiões de matriz africana, que terão registrado parte de tudo aquilo que, em sua cultura, tem sido divulgado geralmente através de declarações orais. Logo, com base no exposto até aqui, é possível constatar que toda ação de escrita carrega consigo, por menor que seja a medida, uma implicação do sujeito que escreve e o seu comprometimento no ato de escrita (CARDOSO, 2009), sendo este o aspecto que mais caracteriza a associação dos estudantes ao *tipo ideal* que acabo de apresentar.

Considerações Finais

Nesta pesquisa, busquei discutir o processo de apropriação da escrita acadêmica por estudantes do PET, oriundos de vários cursos da UFC, e os móveis apresentados por eles acerca dessa apropriação. Em complemento, procurei construir uma compreensão acerca dos sentidos que matizam a relação desses estudantes com as práticas de letramento acadêmico vivenciadas no PET. Com base no que expus, posso afirmar que a aprendizagem sobre os usos da escrita é visto por eles como uma abertura de oportunidades para o seu futuro pessoal e profissional, considerando que a experiência de terem sido selecionados para o programa, por meio de uma prova escrita, é um fato concreto no fortalecimento dessa representação. Além disso, a relação com a escrita (BARRÉ-DE MINIAC, 2000; 2006) desses sujeitos passa pela ideia de suprimento de necessidades comunicativas, imediatas à vivência como bolsista do programa, e de oportunidade para deixar marcada a sua participação em diversos espaços de relações sociais, sobretudo a universidade.

Nesse sentido, o desejo de participação social no universo das relações e oportunidades que abrangem o meio acadêmico, bem como os outros “lugares” que podem surgir a partir dele, configura-se como o grande móbil dos estudantes para o engajamento nas aprendizagens sobre os usos da escrita. Assim sendo, os investimentos nessa aprendizagem focalizam aspectos relativos principalmente ao modelo de escrita formal, característico dos meios acadêmicos, abarcando desde as regras gramaticais básicas da língua portuguesa, passando pelas normas da ABNT e indo até os movimentos retóricos típicos dos gêneros textuais praticados nessa esfera humana de comunicação (BAKHTIN, 2000). Portanto, saber escrever, para os estudantes, implica apropriar-se dos aspectos citados a fim de conhecê-los e utilizá-los em tempos e lugares diferentes, de modo que não apenas satisfaçam suas necessidades de comunicação no mundo social e cultural que os rodeia, mas também desenvolvam, a partir da relação com os outros e consigo mesmo, os traços singularizados da participação desejada.

Nessa perspectiva, os *tipos ideais* de relação com a escrita, formulados a partir dos posicionamentos (opiniões e atitudes) dos estudantes sobre o aprender a escrever, permitiu-me identificar e analisar as tendências dominantes, e por conseguinte os sentidos, que perpassam a referida relação. Assim, no primeiro desses *tipos ideais* (**base para o futuro**), o objetivo a ser alcançado pelos estudantes com a aprendizagem da escrita é a criação de uma gama de conhecimentos variados sobre o ato de escrever na universidade, os quais podem ser considerados como os meios utilizados para a concretização de práticas sociais futuras, as quais supostamente só poderão ser desempenhadas por quem tiver o domínio desses saberes. No segundo *tipo ideal* (**suprimento de necessidades**), os estudantes a ele associados objetivam desempenhar com sucesso as tarefas do PET sob sua responsabilidade, valendo-se, para isso, da transferência de saberes já apropriados anteriormente sobre a escrita para o atendimento às suas obrigações e necessidades enquanto bolsistas do programa. Por fim, no último dos *tipos ideais* construído (**marca de participação**), o objetivo que orienta a aprendizagem sobre os usos da escrita simboliza o modo como os estudantes decidem escrever, sobre o que querem escrever e a maneira pela qual se disponibilizam para escrever, uma vez que essa aprendizagem se apoia sobre experiências profundamente pessoais dos sujeitos e, por isso, o produto que dela resulta leva sempre a marca dos desejos que a impulsionaram.

Se o letramento, como afirma Bazerman (2007, p. 21), compõe “uma matriz de formações culturais e sociais complexas da sociedade moderna com a qual respondemos a instituições, crenças, grupos de pessoas localizados longe de nossa vida diária e que englobam muito mais pessoas do que se pode imaginar”, então é nosso papel, seja na condição de tutor de programas como o PET ou, como é o meu caso, na condição de professor de disciplinas que trabalham diretamente com o ensino da escrita, ajudar os estudantes a se prepararem para dar essa resposta. No entanto, tornar-se-á impossível fornecer essa ajuda sem conhecer a relação desses sujeitos com a escrita, pois, por meio dela é que poderemos buscar o fortalecimento do que mobiliza e dá sentido ao seu engajamento no processo de apropriação da escrita e dos letramentos demandados por esse processo. Afinal, ao receberem de nós tarefas importantes, especialmente envolvendo a escrita de textos acadêmicos, os estudantes precisam receber, junto com essa tarefa, as orientações de que necessitam para que tenham sucesso nos investimentos feitos durante a sua realização.

Não obstante essas questões, concluo dizendo que conhecer a relação com a escrita dos estudantes, por si só, não será suficiente para a realização de um bom trabalho como professor de escrita e/ou orientador de trabalhos acadêmicos (CARDOSO, 1999). É urgente e preciso que o conhecimento sobre essa relação possa se transformar em um cuidado maior com os compromissos assumidos em sala de aula e nos demais espaços de atuação docente, como o que aqui está sendo representado pelo Programa de Educação Tutorial da UFC. Mesmo com as condições adversas de trabalho que temos e com as contradições que carimbam o sistema universitário de ensino, é preciso sermos um parceiro dos estudantes nessa aventura que se chama aprendizagem, pois, para que ela ocorra com a eficácia que todos desejamos, eles devem contar com nossa orientação e, principalmente, com a certeza de que reconhecemos neles um sujeito de linguagem. Ao fazê-lo, estamos abrindo as portas da aceitação de suas fraquezas, mas, sobretudo, do reconhecimento de suas fortalezas, visto que, na condição de sujeitos, basta que tenham as oportunidades adequadas para que possam, no uso de suas fortalezas, afastar os muitos infortúnios que lhes pareçam ameaçadores.

Referências

ABRIC, J. C. Abordagem estrutural das representações sociais: desenvolvimentos recentes. In: CAMPOS, P.H.F.; LOUREIRO, M.C.S. (Orgs.). **Representações sociais e práticas educativas**. Goiânia: Ed. da UCG, 2003, p. 37-57.

ABRIC, J. C. O estudo experimental das representações sociais. In: JODELET, D. (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 155-171.

ABRIC, J. C. **Pratiques sociales et représentations**. Paris: PUF, 1994.

ARAÚJO, J. C.; DIEB, M. Autoria e deontologia: mediação de princípios éticos e práticas de letramento na escrita acadêmica em um fórum virtual. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada** (Impresso), v. 13, p. 83-104, 2013.

ARAÚJO, J. C.; DIEB, M. A interação virtual e a autoria de artigos científicos: nos bastidores da produção acadêmica. **Educação em Revista** (UFMG. Impresso), v. 26, p. 387-406, 2010.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000, p. 277-326.

BARBOSA, J. G. (Coord.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: EdUFSCar, 1998.

BARRÉ-DE MINIAC, C. Le rapport à l'écriture: une notion à valeur euristique. In: CHARTRAND, S. G; BLASER, C. (Eds.) **Dptyque 12. Le rapport à l'écrit: un outil pour enseigner de l'école à l'université**. Namur: Presses Universitaires de Namur, 2008, p. 11-23.

BARRÉ-DE MINIAC, C. Du rapport à l'écriture à l'apprentissage des formes discursives. **Revista Filologia e Linguística Portuguesa**, n. 8, p. 203-219, 2006.

BARRÉ-DE MINIAC, C. **Le rapport à l'écriture: aspects théoriques et didactiques**. Villeneuve d'Ascq (Nord): Presses Universitaires du Septentrion, 2000.

BARTON, D.; HAMILTON, M. Literacy practices. In: BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIČ, R. **Situated literacies**. London: Routledge, 2000, p. 7-15.

BARTON, D.; HAMILTON M. **Local literacies: Reading and writing in one community**. London: Routledge; 1998.

BAUTIER, É.; ROCHEX, J.-Y. **L'expérience scolaire des nouveaux lycéens: démocratisation ou massification?** Paris: Armand Colin, 1998.

BAUTIER, É. Aspects sociocognitifs du langage: quelques hypothèses. **Langage et Société**, v. 47, p. 55-84. 1989.

- BAUTIER, É. **Pratiques langagières, pratiques sociales**. Paris: L'Harmattan, 1995.
- BAZERMAN, C. **Escrita, gênero e interação social**. São Paulo: Cortez, 2007.
- BAZERMAN, C. **Gênero, agência e escrita**. Tradução de Judith Chambliss Hoffnagel. São Paulo: Cortez, 2006.
- BAZERMAN, C. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. São Paulo: Cortez, 2005.
- BEILLEROT, J. Les savoirs, leurs conceptions et leur nature. *In*. BEILLEROT, J.; BLANCHARD-LAVILLE, C.; MOSCONI, N. (Éds). **Pour une clinique du rapport au savoir**. Paris: L'Harmattan, 1996, p. 119-143.
- BEILLEROT, J. Le rapport au savoir: une notion en formation. *In*: BEILLEROT, J. et al. (Orgs.). **Savoir et rapport au savoir: élaborations théoriques et cliniques**. Paris: L'Harmattan, 1989.
- BENAVENTE, A. **A literacia em Portugal: resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1996.
- BOWEN, K.; CALI, K. Teaching the features of effective writing. *In*. BOWEN, K.; CALI, K. **The five features of effective writing**. The University of North Carolina at Chapel Hill, Chapel Hill, NC: Learn NC, 2003, p. 1-5.
- BRUNER, J. **Uma nova teoria de aprendizagem**. Rio de Janeiro: Bloch, 1966.
- CARDOSO, M. I. A. **A relação com a escrita extra-escolar e escolar: um estudo no ensino básico**. Tese de Doutorado em Didática. Aveiro/Portugal: Universidade de Aveiro - Departamento de Didática e Tecnologia Educativa, 2009.
- CHARLOT, B. A mobilização no exercício da profissão docente. **Revista Contemporânea de Educação**, vol. 7, n. 13, janeiro/julho de 2012.
- CHARLOT, B. **A relação com o saber nos meios populares: uma investigação nos liceus profissionais de subúrbio**. Porto/Portugal: CIIE/Livpsic, 2009.
- CHARLOT, B. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje**. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- CHARLOT, B. A noção de relação com o saber: bases de apoio teórico e fundamentos antropológicos. *In*. CHARLOT, B. (Org.) **Os jovens e o saber: perspectivas mundiais**. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 15-31.
- CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- CHARTRAND, S. G. Un difficile rapport à l'écrit. **Québec français**, 40, p. 82-84. 2006.

CHEVALLARD, Y. **La transposition didactique**. Du savoir savant au savoir enseigné. Grenoble: La Pensée Sauvage, 1991. (2ème édition revue et augmentée, en coll. avec Marie-Alberte Joshua, 1ère édition 1985).

CORACINI, M. J. R. F. Écriture et identité. *Intercompreensão (Santarém)*, v. 14, p. 159-179, 2008.

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, 2a parte, p. 333-356, 2011.

DIEB, M. A atividade de cuidar e educar crianças: uma rede de significados (re)construída pelo professor. In: DIEB, Messias. (Org.). **Relações e saberes na escola**: os sentidos do aprender e do ensinar. Belo Horizonte - MG: Autêntica Editora, 2008, p. 157-170.

DIEB, M. **Móbeis, sentidos e saberes**: o professor da educação infantil e sua relação com o saber. Tese de Doutorado em Educação Brasileira. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará – PPGE, 2007.

GEE, J. **Social Linguistics and literacies**: ideology in discourse. London: The Falmer Press, 1990.

GEERTZ, C. **O saber local**: novos ensaios em antropologia interpretativa. 3. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2000.

HEATH, S. B. **Ways with words**: language, life and work in communities and classrooms. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

KOMESU, F. Letramentos acadêmicos e multimodalidade em contexto de EaD semipresencial. *Scripta (PUCMG)*, v. 16, p. 75-90, 2012.

KOMESU, F.; GAMBARATO, R. R. . Letramentos acadêmicos no ensino superior: aspectos verbo-visuais no processo de textualização em contexto semipresencial. *Revista Linguagem & Ensino*, v. 16, p. 15-38, 2013.

LAHIRE, B. **Culture écrite et inégalités scolaires**. Lyon: Presses Universitaires de Lyon, 1993.

LAJONQUIÈRE, L. **Infância e ilusão (psico)pedagógica**. Petrópolis: Vozes, 1999.

LEA, M. R.; STREET, B. The “Academic Literacies” model: theory and applications. *Theory into practice fall*. Ohio: v. 45, n. 4, p. 368-377, Oct. 2006.

LEA, M. R.; STREET, B. V. Student Writing in Higher Education: an Academic Literacies Approach. *Studies in Higher Education*, London, v. 23, n. 2, p. 157-172, jun. 1998.

LOMONACO, B. P. **Da internet ao saci**: a relação com o saber de alunos da zona rural. 1 ed. São Paulo, Ôze Editora, 2013.

MATTE, A. C. F.; ARAÚJO, A. L. O. S. A importância da escrita acadêmica na formação do jovem pesquisador. *In*: MOURA, M. A. (Org.). **Educação científica e cidadania: abordagens teóricas e metodológicas para a formação de pesquisadores juvenis**. Belo Horizonte: UFMG/PROEX, 2012, p. 97-110.

MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Trad. por Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MOTTA-ROTH, D.; HENDGES, G. R. **Produção textual na universidade**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

PERINI, M. A. **Sofrendo a gramática: ensaios sobre a linguagem**. 3ª ed. São Paulo: Ática, 1997.

ROMANELLI, G. A entrevista antropológica: troca e alteridade. *In*: ROMANELLI, G.; ALVES, Z.M.M.B. (Orgs.). **Diálogos metodológicos sobre prática de pesquisa**. Ribeirão Preto-SP: Ed. Legis Summa Ltda, 1998. pp. 119-133.

SANTOS, W. L. P. Educação científica na perspectiva de letramento como prática social: funções, princípios e desafios. *Revista Brasileira de Educação* v. 12 n. 36, p. 474-550. set./dez. 2007.

SNYDER, I. **The Literacy Wars: Why Teaching Children to Read and Write has become a Battleground in Australia**. Sydney: Allen & Unwin, 2008.

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

STREET, B. 'Academic Literacies approaches to Genre'? **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 347-361, 2010.

STREET, B. "Hidden" Features of Academic Paper Writing. **Working Papers in Educational Linguistics**. UPenn, v. 24/1. p. 1-17, 2009.

STREET, B. Futures of the ethnography of literacy? **Language and Education**. King's College, London, UK: v. 18. n. 4, p. 326-330, 2004.

STREET, B. What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. **Current Issues in Comparative Education**. Teachers College, Columbia University: v. 5, n. 2, p. 77-91, 2003.

STREET, B. **Social literacies: critical approaches to literacy in development: ethnographic perspectives**. London & New York: Longman, 1995.

STREET, B. Literacy practices and literacy myths. *In*: SALJO, R. (Ed.) **The written world: studies in literate thought and action** Springer-Verlag: Berlin/New York, 1988, p. 59-72.

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

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VERMERSCH, P. **L'entretien d'explicitation en formation initiale et continue**. Paris: ESF, 1994.

YANNAKAKIS, P. **L'enseignant médiateur et ses rapports à l'école en Grèce**. Thèse de doctorat – France: Université de Paris VIII, 1996.