

LETRAMENTOS ACADÊMICOS: UM ESTUDO ACERCA DA PERSPECTIVA DE PROFESSORES SOBRE AS PRÁTICAS LETRAMENTOS DOS ALUNOS

Laura Silveira BOTELHO

Janaína Ovidio de Carvalho Fagundes RIBEIRO

Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF

Resumo: O objetivo deste trabalho é discutir qual a concepção dos professores em relação às práticas de leitura e escrita de alunos do ensino superior de uma faculdade particular de Juiz de Fora/MG. Para tanto, um estudo exploratório foi realizado com três professores, através de entrevistas semiestruturadas e analisadas pelo viés do paradigma qualitativo interpretativista. Propusemos como pressupostos teóricos os Novos Estudos de Letramento, de Brian Street; a Teoria de Gênero, de Mikhail Bakhtin; e as compreensões de letramento, de Magda Soares. Reflete-se sobre as três principais perspectivas de trabalho, propostas por Street, do docente no ensino superior: habilidades de estudo, socialização acadêmica e letramentos acadêmicos. Concluímos que os professores perfazem o constante exercício de revisão das práticas educacionais, de diálogo em sala de aula, produzindo uma busca pela perspectiva de letramentos acadêmicos, de acordo com os Novos Estudos de Letramento.

Palavras-chave: Letramentos Acadêmicos. Gêneros Discursivos. Práticas de leitura e de escrita.

ACADEMIC LITERACIES: ON TEACHERS' PERSPECTIVES OF STUDENTS' LITERACY PRACTICES

Abstract: We aim at discussing teachers' understanding about students' reading and writing practices at a private institution of higher education. For that, an exploratory study through semi-structured interviews with teachers was conducted. In regards to theoretical resources, we propose Brian Street's New Literacy Studies; Mikhail Bakhtin's Theory of Genre. We reflect upon the three main work perspectives proposed by Street as far as the teacher in higher education is concerned: study skills, academic socialization and academic literacies. We have concluded that the teachers do the constant educational practices' review work, classroom dialogs, searching for the academic literacies' perspective.

Keywords: Academic Literacies. Discursive Genres. Reading and Writing Practices.

LITERACIDADES ACADÉMICAS: UN ESTUDIO ACERCA DE LA PERSPECTIVA DE PROFESORES SOBRE LAS PRÁCTICAS LITERACIDADES DE LOS ALUMNOS

Resumen: El objetivo de este trabajo es discutir sobre la concepción de los profesores con relación a las prácticas de lectura y escrita de alumnos de la enseñanza superior de una facultad particular. Para tanto, un estudio exploratorio ha sido realizado con profesores, a través de entrevistas semiestructuradas. Se propuso como presupuestos teóricos los Nuevos Estudios de Literacidad, de Brian Street; la Teoría de Género, de Mikhail Bakhtin. Se Reflexiona sobre las tres principales perspectivas de trabajo, propuestas por Street, del docente en la enseñanza superior: habilidades de estudio, socialización académica y literacidades académicas. Concluimos que los profesores realizan el constante ejercicio de revisión de las prácticas educacionales, de diálogo en clase, produciendo una búsqueda por la perspectiva de literacidades académicas.

Palabras clave: Literacidades Académicas. Géneros Discursivos. Prácticas de lectura y de escrita.

INTRODUÇÃO

As práticas de leitura e escrita de alunos do ensino superior e as concepções de professores, em relação a essas práticas, vêm ganhando destaque nos cenários acadêmicos. Discentes e docentes apresentam, muitas vezes, posturas divergentes quanto à atuação dentro da sala de aula e também na orientação de trabalhos acadêmicos. Observamos que essa questão vem mobilizando proposições dos dois lados: professores afirmam que os alunos leem e escrevem pouco, enquanto os alunos postulam que os professores não os estimulam à leitura e à produção de textos. No campo do curso de Pedagogia, essa questão ganha contornos mais graves, uma vez que se trata de um curso de formação de professores para atuação na educação básica do país.

Considerando essa situação, neste artigo nos propomos a discutir a seguinte questão: qual a concepção dos professores em relação às práticas de leitura e escrita de alunos do ensino superior de uma facultade particular de Juiz de Fora/MG? Alicerçados nessa questão, temos ainda os seguintes objetivos a serem vislumbrados: discutir questões de letramento(s) e refletir sobre práticas de leitura e escrita no meio acadêmico.

Frente a esses objetivos, procuramos uma teoria que nos proporcionasse a compreender os discursos e os posicionamentos dos professores diante das concepções de

leitura e escrita de seus alunos. Dessa forma, adotamos como paradigma teórico os Novos Estudos de Letramento (STREET, 2003, 2007, 2010); a Teoria de Gênero, de Mikhail Bakhtin (2003); além das proposições sobre letramentos de autores brasileiros como Magda Soares (2004).

Nossa metodologia de trabalho direcionou-se para o estudo exploratório, com um instrumento de pesquisa, a entrevista semiestruturada, como meio de coleta de dados.

Desse modo, este artigo se organiza da seguinte forma: primeiramente, traçaremos algumas reflexões sobre os conceitos de alfabetização e letramento, na concepção de Soares (2004), os conceitos de letramento ideológico, autônomo e acadêmico, segundo Street (2003, 2010) e a teoria de gêneros discursivos, de Bakhtin (2003). Após esse momento, trataremos da metodologia de trabalho por nós empreendida para a interação com os professores, o estudo exploratório e a entrevista semiestruturada.

Em seguida, trazemos a análise de dados, na qual elencamos algumas falas dos professores entrevistados, na tentativa de compreendermos quais são suas concepções de leitura e escrita em relação aos seus alunos, à luz do referencial teórico por nós adotado.

1. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Conforme relatamos anteriormente, este estudo se propõe a discutir as questões de letramentos e de alfabetização subjacentes às práticas de leitura e de escrita no meio acadêmico, para tanto, apresentaremos, ainda que brevemente, conceitos basilares para a discussão.

1.1 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Soares (2004) nos mostra que os conceitos de alfabetização e letramento estão profundamente associados, mas configuram-se em processos distintos, cada qual com suas especificidades. O letramento, de acordo com a autora, surge da necessidade de reconhecer e aprofundar nos estudos das práticas de leitura e de escrita mais avançadas e mais complexas.

O trabalho com tais conceitos sofreu uma transmutação considerável nos últimos anos. Soares (2004) aponta que até 1940¹ era considerado alfabetizado o indivíduo que sabia ler e escrever (o próprio nome já bastava), já em 1950 para se considerar alfabetizado, o indivíduo deveria saber escrever um bilhete simples. No segundo conceito de alfabetização, já podemos perceber a inserção do letramento.

Soares (2004) entende que alfabetização é o “processo de aquisição do sistema convencional de uma escrita alfabética e ortográfica”, já o letramento abarca o “domínio de habilidades de uso da leitura e da escrita” (SOARES, 2004, p. 7-11).

Da mesma forma como identificamos as dificuldades dos alunos no ensino superior, para Soares (2004), o problema educacional não consiste em não saber ler ou escrever, mas sim em como, quando, onde e de qual forma utilizar as competências da leitura e da escrita.

Refletindo sobre os conceitos de alfabetização e letramento, acreditamos que os conceitos de letramento autônomo e letramento ideológico possam vir a complementar nossos olhares para a compreensão de nosso objeto de estudo.

1.2 A PERSPECTIVA DE LETRAMENTO(S) PROPOSTA POR STREET

Seguindo com as contribuições para a compreensão desse objeto de estudo, trazemos os pressupostos de Street (2007) no que se refere às perspectivas interculturais de letramento(s).

De acordo com o autor, as práticas de letramento estão diretamente vinculadas às relações de poder e às relações ideológicas. Nas esferas de comunicação humana, os enunciados proferidos carregam em si muito mais significados do que aqueles que podem emergir num primeiro momento.

Para Street (2003), os letramentos ocorrem em diversos ambientes sociais e suscitam práticas diversas, variando no tempo e no espaço. Por isso, vale destacar, que para esse autor,

¹ As datas referem-se aos Censos realizados no Brasil.

letramento é uma prática socialmente constituída. Street (2003), ao longo de sua trajetória de pesquisas etnográficas, define dois modelos de letramento: o letramento autônomo e o letramento ideológico.

Numa perspectiva de letramento autônomo, segundo Street (2003), as práticas de leitura e escrita são vistas como algo natural, autônomo, constitutivo da identidade e personalidade dos indivíduos. O letramento é visto, então, como uma habilidade individual, um conjunto de capacidades cognitivas. Dessa forma, possíveis dificuldades, por exemplo, de inserção na cultura letrada têm relação com dificuldades individuais e não com questões relativas aos usos sociais da leitura e da escrita em contextos históricos e culturais.

Desse modo, o letramento autônomo é criticado pelo estudioso, na medida em que pode impor uma cultura sobre outra, além de ignorar a relevância da construção social do letramento.

Já o modelo ideológico, segundo Street (2007), reconhece que os letramentos são múltiplos e relacionam-se diretamente com os contextos culturais em que estão inseridos os sujeitos sociais. É importante destacar que as relações de poder e as práticas de letramento estão intrinsecamente interligadas. As práticas sociais, ou seja, as práticas de letramento acontecem em ambientes que carregam significados específicos para os sujeitos e, portanto, evocam falas e posicionamentos específicos.

Numa abordagem ideológica do letramento é importante refletir como as pessoas fazem os usos da escrita em diferentes situações enunciativas, como são estabelecidas as relações de poder, qual o caráter antropológico, histórico e cultural da escrita.

Assim, compreendemos que os professores do ensino superior precisam reconhecer, realmente, as habilidades e práticas de letramentos de seus alunos, fomentando novas discussões que perpassem as reflexões de dentro e fora da sala de aula. Cabe, portanto, ao professor, alçar junto de seu aluno novas possibilidades de letramentos, constituindo, dessa maneira, novas possibilidades de si.

1.3 LETRAMENTOS ACADÊMICOS

No artigo *Academic Literacies approaches to Genre?*, Street (2010) nos aponta uma nova noção desenvolvida a respeito de letramento: os letramentos acadêmicos. Diferentemente das questões de letramento já abordadas por outros autores, o estudioso se propõe a compreender as questões de aprendizagem dos alunos na academia.

Ao tratar do letramento no meio acadêmico, Street (2010) propõe três perspectivas distintas de trabalho com o ensino superior, a saber: “habilidades de estudo”, “socialização acadêmica” e “letramentos acadêmicos”.

No que se refere à perspectiva das “habilidades de estudo”, Street (2010) aponta que os alunos chegam ao meio acadêmico e precisam ser “consertados” para, então, se inserirem naquele meio. Portanto, as habilidades de estudo constituem-se num conjunto de habilidades, tanto individuais quanto cognitivas, necessárias ao engajamento do aluno no contexto da universidade.

Oliveira (2012, p. 5) considera que:

ver o letramento apenas dentro desse modelo é desconsiderar a trajetória anterior de letramento do aluno e atribuir a ele a responsabilidade de desenvolver competências cognitivas e metacognitivas de leitura e escrita para adaptar-se à universidade, de modo que qualquer insucesso com o uso da escrita, nesse domínio, passa a ser de inteira responsabilidade do aluno.

As “habilidades de estudo”, como podemos perceber, se aproxima mais do modelo autônomo de letramento. De acordo com Botelho e Silva (2014), o desenvolvimento acadêmico só é adquirido após um “ajuste” comportamental do aluno. Para essa perspectiva, as dificuldades de leitura e escrita são tratadas como “patologia” e os textos são vistos em sua superfície ortográfica e gramatical.

Compreendemos que haverá a necessidade do aluno se ambientar ao espaço novo no qual se insere. No entanto, é preciso que os professores considerem também todas as capacidades de leitura e escrita que o aluno já possui.

A perspectiva de “socialização acadêmica”, conforme demonstra Street (2010), remete ao conceito de competências. Street (2010) aborda que essa perspectiva requer práticas linguísticas próprias de um ambiente diferenciado daquele que o indivíduo habitualmente convive. Para Street (2010), esse modelo prevê que é necessária, por parte do aluno, uma mudança postural, uma nova configuração para lidar com o ambiente acadêmico. Nessa abordagem, de acordo com Botelho e Silva (2014) cabe ao docente inserir seus alunos na cultura acadêmica, tratando-a como homogênea. Considerando que essa abordagem prevê que os gêneros discursivos são relativamente homogêneos (OLIVEIRA, 2012), uma vez que o aluno apreende as técnicas, a linguagem, próprias do gênero utilizado na academia, ele estará apto a se desenvolver nesse meio.

As duas perspectivas acima descritas são criticadas pelo autor por não respeitarem aquilo que o aluno traz de sua cultura, de seu convívio social. Mesmo que o segundo modelo – socialização acadêmica – ainda seja mais sensível que o primeiro, a aprendizagem das “formas corretas” é o que garantirá ao aluno uma formação plena no meio acadêmico. O que a nosso ver é insuficiente para uma reflexão mais aprofundada da escrita na academia. Para Oliveira (2012), os dois modelos se unem na avaliação das potencialidades de leitura e escrita dos alunos:

No tocante à avaliação da leitura e da escrita dos alunos, o modelo das habilidades e o modelo da socialização não privilegiam o desenvolvimento de estratégias de leitura e de escrita, mas apenas testam o nível de compreensão atingido por eles em situações e contextos isolados (provas, trabalhos...), perpetuando as lacunas e dificuldades nos níveis cognitivo e metacognitivo. (OLIVEIRA, 2012, p. 6)

Essa observação é relevante no sentido em que nos parece que falta mediação no processo de leitura e escrita. Defendemos que não basta ao professor dizer ao aluno o que se deve fazer, mas COMO deve ser feito. Parece-nos que, muitas vezes, o docente aponta os erros dos alunos, mas não os orienta em como melhorá-los. As relações de poder, então, podem se

acirrar, pois de um lado há o professor dizendo que isso não é bom, de outro, o aluno que percebe o que não está adequado, mas não tem orientação, em muitos casos, para superar determinadas lacunas.

Já a perspectiva de “letramentos acadêmicos”, de acordo com Street (2010), vê o letramento como uma prática social, profundamente ligada às questões culturais e subjetivas. Essa perspectiva prevê e aceita os múltiplos letramentos que se fazem presente na academia, compreendendo que haverá diversas práticas comunicativas nesse espaço, devido à variedade de disciplinas e gêneros discursivos.

Dentro dessa perspectiva, o aluno terá que se adequar às exigências de novas competências de leitura, porém sem se desvencilhar de tudo o que já traz consigo.

Para Oliveira (2012),

[...] o modelo do letramento acadêmico pode ser caracterizado por concentrar-se nos significados que alunos, professores e instituição atribuem à escrita, partindo de questões epistemológicas que envolvem as relações de poder estabelecidas entre esses sujeitos, no que diz respeito ao uso dessa modalidade da língua. Além disso, esse modelo considera a história de letramento dos alunos e suas identidades sociais, bem como o processo de aculturação pelo qual o estudante passa ao aderir a um novo discurso. (OLIVEIRA, 2012, p. 6)

Podemos dizer, então, que os letramentos acadêmicos dão visibilidade às relações de poder presentes no processo de escrita acadêmica, fato, muitas vezes, negligenciado nas análises sobre escrita. Essa visibilidade, de acordo com Oliveira (2012), abarca alunos, docentes e instituições buscando relacionar suas identidades sociais com o contexto de produção do discurso.

As perspectivas descritas por Street (2010), portanto, nos possibilitam compreender o trabalho do professor do ensino superior, uma vez que se relacionam diretamente com a atuação do docente em sala de aula. Elas se tornam complementares na medida em que discorrem sobre a leitura e a escrita e os processos de aprendizagem dos alunos no meio

acadêmico, porém a opção por apenas uma ou outra das abordagens (habilidades de estudo ou socialização acadêmica) descarta as práticas já trazidas – e enraizadas – pelos alunos.

Será possível reconhecer aquilo que o aluno escreve? Em que medida o professor reconhece o discente como um sujeito culturalmente letrado?

De modo a contribuir na compreensão dos enunciados proferidos por professores e alunos, trazemos Bakhtin (2003) e o seu estudo sobre a teoria de gêneros, que nos auxiliam na abrangência do termo letramento.

2. TEORIA DE GÊNEROS NA PERSPECTIVA DE BAKHTIN

Complementando as reflexões sobre as teorias que embasam este trabalho, trazemos a perspectiva bakhtiniana, no que se refere às questões do gênero discursivo.

A discussão da teoria de gêneros proposta por Bakhtin, nos ajuda a compreender os enunciados proferidos pelos alunos como um elemento constitutivo de uma cadeia de significados. A promoção dos letramentos acadêmicos passa, obrigatoriamente, pelos gêneros textuais. Esses enunciados, localizados em espaço, tempo e local específicos, remetem a tantos outros significados já proferidos, remetendo a um conjunto de vozes presentes em um mesmo discurso. Reconhecer essas vozes significa, portanto, reconhecer que as falas, tanto de alunos quanto de professores, estão diretamente ligadas aos gêneros do discurso.

Na visão de Bakhtin (2003), o discurso é uma construção coletiva de uma realidade interativa. A interação faz parte de toda atividade de linguagem, estabelecendo efeitos de sentido dentro do processo de comunicação que vai além das normas do sistema linguístico.

As interações podem ser compreendidas, observando não apenas o que está sendo dito, como também as formas e maneiras de dizer. Nessa observação, deve-se levar em conta as marcas linguísticas que permitem reconhecer a intencionalidade do enunciador, os efeitos de sentido constitutivos e instaurados e, por fim, a persuasão e manipulação que o enunciador busca exercer sobre o enunciatário.

Bakhtin (2003) considera o enunciado um produto da interação social que está ligado a uma situação material concreta de comunicação. Essa situação concreta de comunicação está ligada a um contexto mais amplo que constitui o conjunto das condições de vida de uma *comunidade* linguística específica.

Ainda conforme Bakhtin (2003) é sobre a diversidade de atos sociais emitidos pelos diversos grupos linguísticos e, conseqüentemente, sobre a diversidade de produções de linguagem que constituem sistemas diferentes e que formam “o todo discursivo”, que se organizam, por sua vez, os gêneros do discurso.

Dessa forma, podemos perceber a importância que a perspectiva dos gêneros discursivos tem na promoção do letramento. É por meio dos gêneros que se constroem os letramentos.

Bakhtin (2003, p. 157) vê a linguagem como resultado de um processo dialógico: “toda a vida da linguagem, seja qual for o seu campo de emprego (a linguagem cotidiana, a prática, a científica, a artística, etc.), está impregnada de relações dialógicas”.

É na visão de discurso como um processo dialógico que se forma a concepção de linguagem como uma atividade interativa e o texto como uma estrutura inacabada, sempre em formação. Complementando com expressões do próprio Bakhtin: toda “palavra”, todo “discurso”, todo “enunciado”, todo “texto” deve ser visto, sobretudo, da perspectiva da sua vida “concreta” de seu ato de produção. A língua é, assim, social, pois possibilita a interação verbal entre os falantes, os interlocutores que, interagindo, em um processo ativo de escuta, não têm um papel demarcado, restrito. Nesse sentido, os interlocutores têm sempre a oportunidade de executar dois papéis: o de falantes e o de ouvintes.

Portanto, segundo Bakhtin (2003, p. 282), “a língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua”. Cada tipo de atividade traz necessidades específicas de fala, a partir das quais surgem os gêneros de discursos.

Bakhtin (2003, p. 262) define que os gêneros do discurso “são tipos relativamente estáveis de enunciados” e se organizam em gêneros primários e gêneros secundários.

Os gêneros primários são aqueles mais simples, ligados diretamente às esferas da vida cotidiana. Têm em sua base a oralidade, embora não sejam predominantemente orais. Por exemplo, o bilhete é um gênero primário se comparado à carta. Com a complexificação da sociedade, a partir da invenção da escrita, surgem os gêneros secundários, que possibilitam interações mais complexas entre os indivíduos. Por exemplo, o diálogo entre pessoas distantes espacialmente foi possibilitado através da escrita de cartas.

Observa-se, portanto, que a diferença entre esses dois tipos de gêneros não se deve apenas ao plano funcional em que eles atuam, mas às relações sociais que se tornam mais complexas com a evolução da sociedade.

Como há entre a língua e a vida uma relação dialética, de intensas e constantes trocas nas quais uma penetra na outra, compreendo que nunca poderão ser dissociadas. É por isso que “as mudanças históricas dos estilos de linguagem estão indissolivelmente ligadas às mudanças dos gêneros de discurso” (BAKHTIN, 2003, p. 267).

O surgimento de um novo gênero acontece pelo encontro entre o gênero primário e o secundário que se reorganizam. Assim, para se criar um novo gênero, é preciso sempre que haja outros dois gêneros.

Segundo Bakhtin (2003),

a riqueza e a diversidade dos gêneros são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo. (BAKHTIN, 2003, p. 262)

É importante que se compreenda que os gêneros surgem em momentos determinados, datados, que fazem parte da história. Nesse sentido, Machado (2005, p. 158) diz que “o gênero

não pode ser pensado fora da dimensão espaço-temporal. Logo, todas as formas de representação que nele estão abrigadas são, igualmente, orientadas pelo espaço-tempo”.

A análise e distinção desses gêneros, como postula Bakhtin, são de grande importância para o estudo linguístico de forma geral e não podem ser ignoradas por favorecerem a compreensão da natureza do enunciado. Ignorar a natureza do enunciado e as particularidades de gênero que assinalam a variedade do discurso em qualquer área do estudo linguístico leva ao formalismo e à abstração, desvirtua a historicidade do estudo, enfraquece o vínculo existente entre a língua e a vida.

A partir dessas considerações, percebemos como as práticas de letramentos e gêneros estão imbricadas e que seu estudo, em todas esferas sociais – inclusive a acadêmica – é de fundamental importância.

Passamos agora à abordagem metodológica.

3. METODOLOGIA

Reconhecendo o propósito da pesquisa, de cunho qualitativo interpretativista, a qual nos dispusemos a empreender, consideramos o estudo exploratório e a entrevista semiestruturada como os instrumentos mais adequados para a coleta de dados.

A escolha do estudo exploratório está intrinsecamente ligada à necessidade de aprofundamento das questões relativas à concepção dos professores sobre as práticas de leitura e escrita dos alunos do ensino superior. Para Raupp e Beuren (2003, p. 80), “por meio do estudo exploratório, busca-se conhecer com maior profundidade o assunto, de modo a torná-lo mais claro ou construir questões importantes para a condução da pesquisa”.

Destacamos, ainda, que baseados no estudo exploratório, consideramos

proporcionar maiores informações sobre o assunto que se vai investigar; facilitar a delimitação do tema de pesquisa; orientar a fixação dos objetivos e a formulação das hipóteses; ou descobrir um novo tipo de

enfoque sobre o assunto (ANDRADE, 2002 apud RAUPP; BEUREN, 2003, p. 80).

De acordo com Moreira e Caleffe (2008), o instrumento para a coleta de dados revela as intenções do professor/pesquisador e tem relação direta com a situação de pesquisa. Portanto, ao estarmos diante de professores do ensino superior de uma faculdade particular de Juiz de Fora/MG, acreditamos que a entrevista semiestruturada seja capaz de abarcar as vozes desses sujeitos.

Para Moreira e Caleffe (2008), a entrevista semiestruturada vai tratar de temas variados, permitindo ao entrevistado uma maior possibilidade de respostas, já que não traz em si a dinâmica fechada de pergunta/resposta. A partir das colocações do entrevistado, o pesquisador poderá transitar por diferentes assuntos suscitados pelas respostas.

Centrando nossos estudos em uma faculdade particular de Juiz de Fora/MG, no curso de Pedagogia, procuramos professores que tivessem relação direta com a orientação de trabalhos de conclusão de curso, além da ministração de aulas.

Escolhemos três professores, de diferentes áreas do ensino, que têm orientandos que defenderiam suas monografias no final do ano de 2013.

As entrevistas ocorreram na própria instituição, no intervalo das aulas, em horários previamente marcados com os docentes. Todos os nomes foram modificados, dessa forma, procuramos não expor nenhum dos alunos ou professores. As entrevistas foram gravadas em áudio e posteriormente transcritas.

O roteiro de perguntas elaborado previamente constitui-se de três questões gerais: 1) Qual o perfil do aluno que estuda na Faculdade de Pedagogia? 2) Quais as maiores dificuldades que os alunos enfrentam no momento da escrita acadêmica? 3) Quais as possíveis contribuições que você dá aos seus alunos com dificuldades de escrita? Ao longo da entrevista surgiram outras perguntas, inclusive relativas à leitura dos alunos, tema abordado por todas as professoras em suas respostas.

Reconhecendo e legitimando as falas dos sujeitos por meio desses métodos de pesquisa, seguimos para a análise dos dados obtidos através desses instrumentos.

4. ANÁLISE DE DADOS

Conforme apontado na introdução deste trabalho, nosso objetivo é discutir qual a concepção dos professores em relação às práticas de leitura e escrita de alunos do ensino superior de uma faculdade particular de Juiz de Fora/MG. No percurso dessa pesquisa, procuramos através das entrevistas, buscar subsídios que nos proporcionassem traçar algumas reflexões a respeito de tal objetivo.

Dessa forma, a partir das entrevistas concedidas, nossa análise de dados procurou reconhecer na fala dos professores em qual das perspectivas, propostas por Street (2010), o trabalho no meio acadêmico se adapta.

As categorias, estabelecidas *a priori*, são, então, nomeadas como: categoria A: “Habilidades de Estudo”; categoria B: “Socialização Acadêmica”; e categoria C: “Letramentos Acadêmicos” (Street, 2010).

4.1. CATEGORIA A: HABILIDADES DE ESTUDO

De acordo com Street (2010), a perspectiva de “habilidades de estudo”, pressupõe que alunos, ao ingressarem no meio acadêmico, ainda não estão devidamente preparados para atuar nesse espaço. Qualquer dificuldade nas habilidades cognitivas e metacognitivas é de responsabilidade do aluno, dessa forma, aquele que não consegue superar as dificuldades inerentes ao meio acadêmico, pode ter um déficit cuja responsabilidade não é do ambiente acadêmico, mas, sim, de fora dele. Vejamos um exemplo que pode exemplificar essa perspectiva:

Professora 3: E o pior assim, que eu acho, que muitas vezes, não sei por imaturidade ou por desinteresse, essas pessoas, esses alunos têm [...] tido oportunidades de crescer nesse sentido e não estão sabendo aproveitar. Ou então a dificuldade é tão grande que eles não conseguem transpor isso para a vida deles fora do ambiente, nas suas relações

sociais. Então, assim, eu percebo muito isso, entendeu? Essa dificuldade...

Nesse trecho, podemos perceber que a professora afirma que a dificuldade é tão grande que afeta a vida do aluno e suas relações sociais. Isso nos dá a entender que nem mesmo passando pela faculdade, tais questões foram superadas, no entanto, a academia não pode ser alheia ao processo de letramento do aluno, dizendo, simplesmente, que há uma dificuldade que não pode ser superada.

No trato habitual entre professores e alunos, fica evidente que alguns docentes acreditam que os conhecimentos trazidos pelos alunos ainda ficam muito aquém daquilo que exige a academia. Há afirmações de que o aluno não sabe escrever, mesmo estando nos últimos períodos. Vejamos as seguintes falas:

Professora 3: A gente percebe, assim, quando você está fazendo uma correção, lendo um texto, né, agora trabalho de TCC, eu pego um monte pra corrigir, eu falo “Meu Deus do céu! E aí? Como fazer?” Porque, às vezes, a pessoa pode escrever, ter um vocabulário amplo, mas ela não sabe se colocar no texto. Entendeu? Ela não sabe escrever. E às vezes a pessoa escreve bem, tem boas ideias, mas de fato não sabe escrever. Então, eu sinto, assim, que essa formação tá sendo muito falha

Professora 3: [...] Eu acho que fica um pouco dividido [...] Eu vejo um aluno que quer crescer, que quer desenvolver, que quer aprender, que quer ser um bom profissional, né, um aluno que interage, um aluno que tá preocupado [...] E ao mesmo tempo tem aquele aluno que, é, totalmente desinteressado, entendeu? É um aluno desinteressado de leitura mesmo, dessa parte da escrita. É um aluno que eu acho que ele quer mais é receber o seu diploma no final do curso [...] Ele não sabe que ele vai adquirir uma aprendizagem, que vai construir uma aprendizagem junto com o grupo, pra ele ser um bom profissional, né?

Nesses dois recortes, observamos que os professores, ao serem indagados sobre qual o perfil do aluno que chega a faculdade, apontam como um grave problema, as questões de leitura e escrita. Apesar dos alunos comprometidos também fazerem parte daqueles que estão no meio acadêmico, os que destoam de um padrão normal (leitura e escrita de acordo com a norma culta), acabam sendo retratados como grandes portadores de dificuldade para permanência naquele meio. A principal habilidade de estudo reconhecida por esses professores é a leitura e a escrita, pura e simplesmente.

A questão da escrita acadêmica é vista no nível do erro ortográfico, de acordo com Botelho e Silva (2014) é ainda tratada como um dos maiores entraves, ignorando-se, na verdade, questões mais discursivas. Essa visão, atrelada ao modelo autônomo de letramento, vê as capacidades de escrita e leitura como uma dificuldade individual.

Professora 2: Então você vê menino, alunos nossos, né, que escrevem muito mal, com erros, assim, ortográficos muito graves, que seria lá das séries iniciais, que seriam dos anos, nem do Ensino médio, lá dos anos iniciais. Onde tá a falha disso, então?

Superar o erro ortográfico é superar uma grande falha e entrar, definitivamente, no mundo da academia. O erro, nessa perspectiva, é visto como uma patologia (Botelho e Silva, 2014) e precisa ser ajustado imediatamente.

Essa fala sobre a ortografia nos leva a refletir sobre a seguinte questão: se ortografia é um problema das séries iniciais, no curso superior isso não pode mais ser “ajustado”? Acreditamos que o docente que percebe algum problema relativo à escrita do aluno, mesmo que seja um problema de ortografia, tem o dever de conscientizar o aluno sobre essa questão e buscar ferramentas que o auxiliem a superar essa dificuldade. Não se deve apenas dizer “ele não sabe coisas das séries iniciais” e ficar incólume a isso.

4.2. CATEGORIA B: SOCIALIZAÇÃO ACADÊMICA

Ao abordar a Socialização Acadêmica como uma categoria, compreendemos que o professor, por vezes, se intitula o responsável pela inserção de seu aluno na cultura universitária. De acordo com Oliveira (2012, p. 6), o intuito dos professores é que os alunos “assimilem os modos de falar, raciocinar, interpretar e usar as práticas de escrita valorizadas nas disciplinas e áreas temáticas da universidade”. Essa colocação pode ser ilustrada através da fala de uma das professoras:

Professora 2: Bom, se a gente recebe, eu não posso expulsar, então se eu recebo eu tenho que dá um jeito de fazer alguma coisa pra ajudar que aluno, né cresça. Eu tive experiências aqui de alunos, com muita dificuldade, que conseguiram superar essa dificuldade de escrever, de fazer leitura, com dificuldade, mas ela cresceu de quando chegou pra quando saiu, já foi diferente.

Na fala acima, percebemos que a visão do professor denota um aluno que chega à faculdade com certas dificuldades, mas através da intervenção pode adaptar-se à realidade que o abrigava. Refletindo sobre a fala, podemos acreditar que a professora deseja, de fato, auxiliar o aluno no decurso acadêmico, o que é positivo. No entanto, não se pode deixar de levar em conta os fatores que denotam a dificuldade atribuída ao aluno. Como já afirmado anteriormente, o meio acadêmico não é homogêneo e não é simples para o aluno se inserir de forma adequada a esse “novo mundo”, principalmente, se ele vem de classes mais baixas, com outros tipos de letramento que não os que são considerados os melhores socialmente.

Outra questão abordada é, mais uma vez, a dificuldade de leitura, um dos principais fatores para a não integração aluno e faculdade.

Professora 2: É isso que eu percebo, nossos alunos querem fazer uma leitura e já notar... Você diz assim, você vai fazer a leitura e vai apontar os pontos importantes, questão, questionamentos, dúvidas [...] Ai eles já querem ler já achando... Eu falo: gente tem que ler uma vez pra ver o que fala o texto, uma segunda vez pra ver se tem alguma coisa que você ainda não compreendeu, palavras que você não sabe, procurar no dicionário... Uma outra vez nessa perspectiva de você já começar a sublinhar as coisas mais importantes, mas elas não fazem isso. Só existe uma primeira leitura, praticamente, na maioria dos nossos alunos [...] Ou quando elas leem. Porque uma ou outra, você sabe muito bem disso, vai ter uma ou outra que vai ler, ninguém mais vai ler.

Nessa fala, vemos que a professora se considera a responsável pela condução da leitura do aluno, o que é altamente positivo. No entanto, desconsidera-se todo o processo de leitura empreendido pelo discente até chegar à faculdade, o que evoca o modelo autônomo de letramento, novamente. Porém, a questão vai muito além: será que realmente esse aluno não compreende a leitura que realiza ou apenas tem medo de se colocar diante da turma e dos professores? Além do mais, devemos refletir sobre a própria compreensão de leitura e de escrita implícita na fala da professora. É realmente possível ler três vezes um mesmo texto? Será que o número de leituras é fator preponderante para a compreensão de um texto?

Uma leitura mediada pode ser, neste caso, uma solução mais profícua. O aluno pode se sentir incompetente ao ler um texto três vezes e não entendê-lo, mas com a mediação do professor essa leitura pode ser facilitada. As relações de poder, sempre presentes na academia,

podem se tornar mais ou menos tencionadas, de acordo com os modos de condução das dificuldades dos discentes.

Com relação à falta de letramento e ao medo da leitura no espaço acadêmico, podemos observar na fala abaixo que a professor desconsidera o letramento que os alunos trazem consigo:

Professora 1: [...] Os nossos alunos são alfabetizados, mas não são letrados. Na verdade é isso... 99% dos nossos alunos decodificam um texto. Mas eu posso te dizer que não são só os termos pedagógicos que fogem da leitura, do significado. Termos simples... [...] Então ele não tem nenhuma base de letramento. [...] E tem também uma questão de alfabetização, de conteúdo da língua... Porque eu não admito, eu não consigo compreender, como um aluno vai interpretar um texto, se ele escreve esta e esta da mesma forma. Se ele escreve da mesma forma, ele lê da mesma forma... Ou então ele lê dez vezes da mesma forma, ou então ele não lê. [...] E aí o nosso aluno, nem sempre ele não lê porque ele não tem tempo, é porque ele tem medo. Eu vejo assim...

Ao desconsiderar o letramento e a visão de mundo que o aluno traz para a sala de aula, o professor também desconsidera sua cultura e seus aprendizados anteriores ao momento da academia. Tais aprendizados também podem contribuir para a formação acadêmica e profissional.

Outro trecho que aponta a leitura como um grande entrave para a formação do aluno.

Professora 2: Então eles não leem. Então essa falta de leitura é um nó no ensino superior de modo geral. Não é só dos alunos do curso de pedagogia [...] Não é dificuldade de eles são saberem fazer isso, é porque eles não queriam [...] não querem ler, não querem ler, não querem ler. Ler é um saco [...] Então essa dificuldade é uma coisa que nós não conseguimos superar ainda no ensino superior, que pra mim é mais do que notável a dificuldade que nós temos na educação básica, principalmente na educação básica pública, de nós alinharmos isso com muita propriedade lá no inicial, no ensino médio... Fazer com que nossos alunos tenham essa rotina de leitura, de fazer crítica, de fazer análise... Então a análise fica muito na questão da língua portuguesa... Então quem tem que fazer isso? Só a língua portuguesa. Aí trabalha lá sintaxe... Essas chatices que tem lá... Eu falo chatice, porque eu nunca aprendi a fazer análise sintática, mas não quer dizer que eu não saiba escrever...

É importante perceber que na fala acima, a Professora 2 se indaga se o trabalhar com a leitura seria, realmente, função apenas da Língua Portuguesa, pressupondo que essa é uma tarefa de todos os envolvidos no processo educacional. Tal fala é uma sinalização de que, além das duas categorias mencionadas acima, há também uma tentativa de promoção dos letramentos acadêmicos por esses professores, como será discutido a seguir.

4.3. CATEGORIA C: LETRAMENTOS ACADÊMICOS

A última categoria por nós elencada, Letramentos Acadêmicos, prevê que a faculdade é uma instância que permite a convivência de práticas comunicativas diversas, numa perspectiva de letramento ideológico.

As professoras entrevistadas reconhecem que é preciso desafiar o aluno no seu processo de aprendizagem e, mais importante, buscam por isso no seu fazer docente. As dificuldades existem, mas as falas mostram que nem por esse motivo os alunos deixam de avançar em seus estudos, procurando oportunidades de crescimento:

Professora 1: E eu critico [...] quando os professores dizem que os alunos não leem. E aí, o que você está fazendo? [...] A princípio [...] eu trazia o conteúdo como conteúdo. Agora e é uma coisa que a gente já discute entre a gente, [...] não dá mais pra trazer o conteúdo como conteúdo. O conteúdo precisa vir carregado de intencionalidade. E uma das intenções, talvez a maior delas, deve ser a promoção do crescimento desse aluno, enquanto um aluno leitor.

[...] O professor do ensino superior não pode esquecer que o papel principal dele é ser alguém que ajuda o outro a crescer. E essa história de que o aluno vem para a faculdade sem saber ler, sem saber matemática ou qualquer outro conhecimento, isso é balela. Ele sabe... Talvez ele não saiba no nível que ele precisa saber. E aí é nossa obrigação aqui fazer com ele avance. O professor de Metodologia, o professor de Sociologia, ele também é um construtor de conhecimento da língua, da nossa língua.

Professora 2: [...] a gente não tem que fazer uma leitura muito rasa, a gente não tem que partir pra essa questão da leitura muito rasa, mas eu também não posso dar um texto muito difícil pra discutir, pra aprofundar com mais propriedade [...] Eu não consigo fazer isso, porque não é você, ela e ela. É um grupo muito grande que dificulta, então aí, talvez a gente tenha que parar um pouco de achar que nossas alunas não vão fazer isso e dá, entendeu? Desafiar, dar esse texto e elas vão fazer a leitura pra entender...

[...] Mas é uma contribuição no processo deles de fazer a leitura, começar a fazer inferências [...]. Acho que isso contribui para o processo. Mas a gente, enquanto professor, tem que ser desafiado, o tempo todo, a fazer coisas diferentes no processo. Porque se você ficar sempre igual, não dá certo.

Professora 3: Esse discente vem, ele é participativo, ele pega referencia com você, ele lê material e mesmo assim ele encontra dificuldade. Então, assim, é uma dificuldade que já vem com ele não do ensino superior, mas já vem de antes.

Os professores mostram que a principal contribuição que podem dar, está relacionada à troca de experiências e nos diálogos em sala de aula. Os significados que os alunos atribuem à vida, à escola e à perspectiva de atuação docente são construídos nesse processo de comunicação.

Professora 1: Uma habilidade essencial, é essa habilidade que a gente deve ter de entender que a gente não sabe tudo. [...] A gente não *linka* como uma habilidade isso: aprender a aprender. A gente acha que as habilidades de leitura, as habilidades necessárias são decodificar, interpretar... E as habilidades atitudinais do aluno? Eu penso que o professor, em qualquer nível da aprendizagem, [...] tem que pensar nas habilidades, nas competências que são ligadas a atitude.

Professora 3: [...] Eu penso, eu sempre faço uma análise crítica da minha parte também. Eu procuro muito assim, sabe, trazer o diálogo para a sala de aula. Eu não gosto, jamais, mesmo quando eu vou trabalhar com uma aula mais expositiva, eu estou sempre tentando trocar ideias. Às vezes aluno que eu vejo que está desinteressado, eu procuro... Muitas vezes já me peguei tentando chamar a atenção dele... Por exemplo, se eu sei que é um aluno que trabalha numa escola pública, mais carente, eu tento jogar o tema pra esse lado, pra ver se esse aluno vai se interessando...

[...] eu tento mostrar que as oportunidades que vamos ter pela frente a gente não sabe, a gente desconhece. Então a gente tem que estar preparado para todas as oportunidades. Então eu acho que eu tento muito através do diálogo, ir trazendo temas, os temas que a gente trabalha dentro da disciplina, eu acho que são interessantes, que dá pra gente buscar essa vivência. Tento também, muitas vezes, mostrar através de textos, a importância do professor reflexivo, do pesquisador, daquele professor que envolvido... Então eu penso que com essas minhas falas e a contribuição de algumas alunas, porque não adianta só eu falar. Às vezes uma que eu penso “Essa aí realmente não está envolvida com nada”, de repente eu pego ela participando e fazendo uma contribuição importante. Então é muito difícil a gente julgar... Não dá pra gente julgar...

O movimento da análise crítica quanto à atuação em sala de aula, ao reconhecimento da voz do aluno, à preocupação com a formação discente são elementos importantes que demonstram o comprometimento do professor em relação à atuação consciente do aluno. Na fala acima, vemos que o professor vai além dos limites da sala de aula, procurando envolver o aluno com tudo aquilo que o cerca.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluirmos este trabalho, não o consideramos como acabado, mas sim apenas mais uma fala na cadeia de enunciados sobre o fazer docente e o reconhecer discente.

Observamos ao longo de nossa pesquisa que o professor ainda vê o aluno como alguém que precisa se adaptar ao meio acadêmico, desconsiderando, algumas vezes, boa parte do conhecimento trazido por ele.

As instituições de ensino superior, juntos dos professores, precisam, sim, proporcionar uma boa formação para seus alunos, mas não podem deixar de considerar tudo o que o estudante constituiu até o ingresso no meio acadêmico. Os profissionais da educação, desde seu processo de formação, necessitam compreender que o ser humano é composto de todos os enunciados já produzidos e assimilados por ele.

Consideramos que as categorias de “habilidades de estudo” e “socialização acadêmica” possam assumir, nesse trabalho, uma ação conjunta. Conforme explicitamos por meio dos recortes das falas dos professores, vimos que a atuação dos docentes acontece numa linha muito tênue entre tais perspectivas. Ora em uma ora em outras, os professores, muitas vezes, deixam de reconhecer o papel ativo de seus alunos.

Deste modo, vemos que não foi possível encaixar nenhum dos professores em uma categoria apenas. O exercício de tentar acertar, de revisão das práticas docentes, de diálogo em sala de aula, produz uma busca pela perspectiva de letramentos acadêmicos, de acordo com os Novos Estudos de Letramento. Uma perspectiva que abarca e aceita as vivências dos alunos, vinculada a uma perspectiva de letramento ideológico.

Percebemos que há um esforço por parte dos professores de desenvolverem os letramentos acadêmicos dos alunos, de respeitarem a sua história, os seus saberes, as suas reflexões. O que talvez haja, além desse esforço, é um pouco da reprodução do discurso geral, ao qual estamos habituados a ouvir cotidianamente, de que aluno não sabe e não gosta de ler e escrever. Mas o fato de haver, nas falas dos professores, traços de “habilidades de estudo” e de “socialização acadêmica”, não impedem que esses docentes promovam os letramentos acadêmicos.

Compreendemos que o exercício da docência requer do profissional uma atitude de entrega e outra de escuta. Escuta ao sujeito, aluno, que tem suas aprendizagens. O professor apático, sem atitude crítica, priva o aluno de também estabelecer a leitura crítica do mundo. Paulo Freire (1997) salienta que a leitura do mundo e a leitura da palavra estão intimamente ligadas e caberá ao professor fornecer condições para que o aluno perceba como a palavra se aplica no mundo e como o mundo transforma a palavra.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Maria Margarida. **Como preparar trabalhos para cursos de pós-graduação: noções práticas**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Introdução e tradução do russo Paulo Bezerra; prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. (Coleção Biblioteca Universal)

BOTELHO, Laura Silveira; SILVA, Marta Cristina da. O gênero monografia em um curso de Pedagogia: um estudo exploratório. In: APARÍCIO, Ana Sílvia Moço; SILVA, Sílvio Ribeiro (Orgs.). **Gêneros textuais e perspectivas de ensino**. Campinas: Pontes, 2014. p. 203-306.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d'água, 1997.

MACHADO, Irene A. Gêneros discursivos. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2005. p. 151-166.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. Coleta e análise de dados qualitativos: a entrevista. In: _____. **Metodologia de pesquisa para o professor pesquisador**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008. p. 165-194.

OLIVEIRA, Eliane Feitoza. Letramento acadêmico: principais abordagens sobre a escrita dos alunos no ensino superior. **Anais do II Encontro Memorial do Instituto de Ciências Humanas e Sociais: Nossas Letras na História da Educação**. Ouro Preto: Ed. da UFOP, 2009. p. 1-10. Disponível em: <<http://www.ichs.ufop.br/memorial/anais2.html>>. <<http://www.ichs.ufop.br/memorial/trab2/l113.pdf>>. Acesso em: 7 nov. 2012.

RAUPP, Fabiano Maury; BEUREN, Ilse Maria. Metodologia da pesquisa aplicável às Ciências Sociais. In: BEUREN, Ilse Maria (Org.). **Como elaborar trabalhos monográficos em contabilidade: teoria e prática**. São Paulo, 2003, p. 76-97.

SOARES, Magda. Letramento e Alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 25, p. 5-17, Jan.- abr. 2004.

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

_____. Perspectivas Interculturais sobre o letramento. **Filologia e Linguística Portuguesa**, São Paulo, v. 8, p. 465-488, 2007.

_____. What's 'new' in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. **Current Issues in Comparative Education**, [New York], Teachers College, Columbia University, v. 5, n. 2, p. 77-91, may 12, 2003. Disponível em: <http://devweb.tc.columbia.edu/i/a/document/25734_5_2_Street.pdf>. Acesso em: 10 de novembro 2013.

Laura Silveira BOTELHO

Doutora em Letras pela Universidade Federal de Juiz de Fora, tem mestrado na mesma instituição e graduação em Linguística pela Universidade de São Paulo. É pesquisadora do Grupo de Pesquisa FALE da UFJF – Formação de Professores, alfabetização e ensino de linguagem

Janaina Ovidio de Carvalho Fagundes RIBEIRO

Tem mestrado em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora, graduada em Letras pela mesma universidade e Pedagoga pela Faculdade Metodista Granbery. É supervisora da Rede Estadual de Minas Gerais.