

**Universidade Federal do Rio de Janeiro
Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Faculdade de Educação
Departamento de Didática
Setor de Didática Especial e Prática de Ensino de Português-Literaturas
Promoção à Classe de Professor Titular**

A Escrita Acadêmica na Licenciatura em Pedagogia

por

Marcelo Macedo Corrêa e Castro

Conferência apresentada, como parte do processo de promoção à classe de Professor Titular da Faculdade de Educação da UFRJ, para exame da Comissão abaixo discriminada:

Antonio Flavio Barbosa Moreira (Presidente)

Universidade Federal do Rio de Janeiro

Gaudêncio Frigotto

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Léa Pinheiro Paixão

Universidade Federal Fluminense

Regina Leite Garcia

Universidade Federal Fluminense

Vera Maria Ferrão Candau

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

9 de maio de 2015

A Escrita Acadêmica na Licenciatura em Pedagogia

O tema e o seu recorte

Os traços que definem a conferência como gênero evidenciam que as relações entre o oral e o escrito ocorrem de forma complexa, e não dicotômica, como se sustentou até recentemente no ensino da escrita: pode ser desenvolvida tanto como texto para ser falado quanto como fala para ser escrita. Trata-se de um gênero híbrido e limítrofe. Nesta conferência, optei pela primeira alternativa.

Tratarei da escrita acadêmica na licenciatura em Pedagogia. Para tanto, organizei minha fala em quatro partes. Na primeira, apresento uma ressalva (ou provocação). Na segunda, discorro sobre aspectos da história do ensino da escrita, a partir dos anos 1960. Na terceira, trato dos fatores que elegi como centrais para situar o estado atual das ações direcionadas para o ensino-aprendizagem da escrita nos cursos universitários. E, na quarta, destaco os desafios que se apresentam para que as ações de formação na licenciatura em Pedagogia avancem em direção às questões apontadas na parte anterior.

Primeira parte: Uma ressalva

Anos 2000. Aula de doutorado em Educação em uma instituição federal de ensino superior. Composta por seis professores universitários, dois com formação em Letras, a turma discute se a resenha solicitada pelo professor Titular que leciona uma das disciplinas deve ou não conter apreciação crítica do livro resenhado. Chega o professor. A discussão se amplia e aprofunda, sempre com argumentos, exemplos e referências para sustentar visões diversas. Depois de gasto um tempo bem acima do razoável, pelo menos sob o ponto de vista do professor, este encerra a discussão com sua autoridade: “Toda resenha é crítica”.

Ao compulsar três obras dirigidas a estudantes universitários, duas delas adotadas por diferentes Instituições de Ensino Superior (IES) da cidade do Rio de Janeiro, encontrei as seguintes definições de resenha.

Resenha (também chamada *resenha crítica*): trata-se de um fichamento mais sofisticado, uma vez que o “recorte” do texto do autor deverá vir acompanhado de comentários do leitor, concordando, discordando,

acrescentando dados, baseados noutras experiências de leitura ou participações em sessões de discussão especializadas, etc. (HENRIQUES; SIMÕES, 2004, p. 33, grifo acrescido).

Uma primeira abordagem, portanto, confirma a afirmação com a qual o professor encerrou a discussão daquela aula, embora crie certa instabilidade ao sustentar que a resenha é um “fichamento mais sofisticado” e que o seu autor deve “acrescentar dados” aos do texto resenhado.

Em outra obra, registra-se mais um reforço à visão de que uma resenha é, por definição, crítica: “A primeira informação que se precisa saber é que resenhar significa analisar, descrever, comentar e enumerar os aspectos relevantes de um objeto, apresentando, de maneira *crítica*, uma síntese das ideias fundamentais da obra” (COSTA; SALCES, 2013, p. 241, grifo acrescido).

Nessa segunda publicação, porém, não bastasse a diversidade das ações relacionadas à resenha, no parágrafo seguinte, as autoras aumentam a complexidade da tarefa de resenhar, quando explicam melhor como se caracteriza o gênero em questão.

Podemos encontrar dois tipos de resenha. A resenha pode ser puramente *descritiva*, isto é, sem nenhum julgamento ou apreciação do resenhista; ou ser crítica, pontuada de apreciações, notas e correlações estabelecidas pelo juízo crítico de quem a elaborou. Já a *resenha crítica* é a apresentação do conteúdo de uma obra com os apontamentos críticos e uma avaliação pessoal do resenhista sobre a obra (COSTA; SALCES, 2013, p. 242, grifos acrescidos).

Em livro organizado por Cassano (2011), encontra-se distinção semelhante à apontada pelas autoras que acabei de citar:

Resenhas são gêneros muito solicitados no meio acadêmico. De um modo geral, elas são de dois tipos:

Resenha simples – resumo de uma obra (livro literário ou não, peça teatral, filme). O resultado é um texto meramente informativo.

Resenha crítica – resumo de uma obra acompanhado de uma avaliação em que aspectos positivos e/ou negativos são apontados. O resultado é um texto que mescla informação e opinião. (CASSANO, 2011, p. 183).

Além de afirmar que as “resenhas são gêneros”, o que permite ao leitor compreender que cada tipo de resenha na verdade constitui um gênero com suas particularidades, o texto apresentado suscita outra dúvida: de acordo com a lição, a resenha simples é um resumo informativo e a resenha crítica é um resumo opinativo, o

que nos permite perguntar: em que aspectos a resenha, pelo menos a simples, difere do resumo como gênero acadêmico? E também: existe resumo opinativo?

Para interromper a discussão, sem encerrá-la, recorro ao *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*, no qual leio o seguinte verbete para *resenha*:

1 descrição feita com detalhes, com pormenores 2 contagem, conferência, verificação 3 JOR tipo de resumo de texto de extensão maior que a da sinopse 4 JOR análise crítica ou informativa de um livro; recensão 5 JOR notícia jornalística que desce a detalhes da ocorrência e a analisa por diversos ângulos 6 JOR sinopse geral do que de fundamental ocorreu em determinado período, em matéria de noticiário (HOUAISS; VILLAR, 2001, p. 2436)

As acepções listadas no verbete indicam não só a predominância de uma perspectiva jornalística para o gênero resenha, como também sua amplitude no que diz respeito às ações de quem a escreve; amplitude fartamente confirmada pelos sinônimos apresentados para resenha ao final do verbete: “descrição, enumeração, exposição, levantamento, narração, notícia, panorama, recensão, relação, relato, revista”.

E trata-se da resenha, e não de gêneros mais complexos, como o ensaio ou o artigo! Ampliada a gama de gêneros, a questão também amplia, e muito, o espectro da sua complexidade.

Dentre os domínios discursivos identificados por Marcuschi (2008), por exemplo, encontra-se o *Instrucional*. Desdobrado em *científico*, *acadêmico* e *educacional*, o referido domínio, segundo o autor, abrange pelo menos 53 gêneros textuais da modalidade escrita.

Em contraposição, consulta a seis obras destinadas ao ensino da escrita acadêmica proporcionou a identificação de 26 designações de textos acadêmicos/científicos.

Já em pesquisa realizada com 18 professores do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), obtive 81 respostas à questão: “Que tipo de produção escrita você costuma solicitar dos estudantes nas disciplinas que leciona?” Do total de indicações dos docentes, apenas um terço inclui gêneros descritos na literatura de referência para o estudo.

Não há, pois, base suficientemente consolidada de conceitos e categorizações para o ensino-aprendizagem da escrita acadêmica. E essa ausência faz-se presente até na sua própria designação. Na literatura sobre o tema registra-se o uso mais frequente

das designações *escrita acadêmica*, *escrita científica* e *escrita universitária*. Optei pela primeira porque ocorre com mais frequência na área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e, em particular, nos textos que tratam da formação de professores. A opção, no entanto, não significa que a questão esteja resolvida.

Esta ressalva serve para lembrar que estamos diante de um elenco de textos, abrigados sob a grande categoria *escrita acadêmica*, mas, dentro da própria academia, não compartilhamos de um conhecimento razoavelmente estabilizado acerca das características que marcam os diversos textos que compõem esse elenco.

Segunda Parte: Da crise dos anos 1960 às preocupações atuais com a escrita acadêmica

As investigações sobre escrita escolar ganharam impulso significativo no Brasil nos anos 1970. Fatores de ordens diversas explicam esse impulso, que tem sua origem diretamente relacionada com a expansão de oferta de vagas nas escolas públicas. Mencionarei três.

Em primeiro lugar, as escolas passaram a receber estudantes oriundos de meios sociais em que não estavam expostos aos usos da norma linguística privilegiada no ensino escolar, o que logo evidenciou o quanto o ensino de língua praticado até então não se adequava à nova população escolar.

Em segundo lugar, para atender ao aumento exponencial de estudantes, foram abertos cursos universitários sem as condições necessárias para levar a cabo uma formação de professores compatível com o desafio de preparar docentes para a nova realidade do ensino de Língua Portuguesa.

Em terceiro lugar, a incorporação de novos professores viabilizou-se por um progressivo rebaixamento das suas condições materiais de trabalho.

Nesse contexto, o governo da ditadura promulgou a Lei 5.692/71, que tinha por base uma concepção de língua como instrumento de comunicação, de acordo com as novas tendências nos estudos que se difundiam no Brasil.

Dentre as medidas relacionadas à expansão do então terceiro grau, destaco a criação de sistemas unificados de seleção para as vagas nas instituições de ensino superior, que passaram a integrar fundações para gerenciar o processo de seleção aos cursos de graduação, conhecido na época como Vestibular Unificado.

Reproduzindo o que já ocorria com a educação básica, a superior passou a dispor de quantidade significativa de novas vagas, sem, contudo, assegurar a qualidade esperada dos cursos. Adicionalmente, parte considerável dos cursos novos concentrou-se na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, com destaque, no caso deste histórico, para os de Letras e Pedagogia.

Como analisei em trabalho anterior (CASTRO, 2011), destacava-se nos debates entre os profissionais da educação e a sociedade uma preocupação generalizada com o domínio da Língua Portuguesa e, especialmente, com a crescente ausência de atividades de escrita nas práticas escolares. Os vestibulares unificados, constituídos exclusivamente de questões de múltipla escolha, eram apontados como causa principal do problema.

Não por acaso, o governo federal nomeou duas comissões – uma em 1976, outra em 1985 – com a finalidade de propor medidas que lograssem reverter tal quadro.

Em cumprimento de recomendação da comissão de 1976, o Decreto nº 79.298, de 24 de fevereiro de 1977, tornou obrigatória nos exames vestibulares a inclusão de uma prova ou questão de redação.

Derivadas em parte da determinação do decreto, diversas ações foram iniciadas ainda na vigência da ditadura e largamente aumentadas no contexto da retomada da normalidade civil, em meados dos anos 1980, configurando um novo cenário para o ensino da escrita. Nesse novo cenário, destacaram-se a inserção de provas de redação nos vestibulares das principais universidades do país e o investimento crescente em investigações sobre a escrita escolar, como destaca Fiad (2011).

Logo, porém, se fizeram notar efeitos discutíveis da inclusão da redação nas práticas escolares a partir das demandas dos exames de ingresso no ensino superior.

Em obra publicada em 1983, Alcir Pécora assim identificou o que lhe pareceu de mais grave nos textos de estudantes universitários analisados em sua investigação: “[...] o fracasso daquelas redações para se instituírem como um espaço de intersubjetividades, como uma forma de ação entre autor e leitor, como uma experiência de significação” (PÉCORA, 1999, p.14).

Maria das Graças do Couto Val, em livro cuja primeira edição data de 1991, apresentou conclusões semelhantes com relação à análise de redações de vestibulandos, ao afirmar que estas revelavam “razoável sucesso na aprendizagem dos

aspectos envolvidos na produção de texto que dependem de instrução e treinamento” (2006, p.122), ressaltando mais adiante, porém, que não considerava bons os textos analisados porque “não agradam nem convencem, em razão de suas deficiências quanto à informatividade e à coerência” (VAL, 2006, p.123).

Em minha tese de doutorado, defendida no início dos anos 2000, reforcei o entendimento dos autores aqui citados, de que o ensino de redação estava circunscrito em suas práticas a limites constrangedores para o desenvolvimento dos estudantes, quer no que se referia ao domínio textual, quer no que dizia respeito ao exercício da autoria.

Finalmente, em 2013, no livro que escrevi sobre a influência da prova de Redação do vestibular da UFRJ sobre as práticas de ensino da escrita na educação básica, apresento conclusão que reforça o teor do que citei das obras de Pécora e de Val, qual seja: dos anos 1980 em diante, o ensino da escrita está orientado cada vez mais para um modelo de texto que se encontra apropriado pelos agentes de ensino e que, por isso mesmo, embora seja confeccionado corretamente pela maioria dos concluintes do ensino médio que prestam exames vestibulares, constitui uma produção formulaica, estereotipada, sem voz de autoria e sem pretensões de promover interlocução entre quem escreve e quem lê.

Tal diagnóstico tem relevância para as discussões acerca da escrita acadêmica na medida em que esta sofreu a influência direta dos resultados alcançados pelas práticas de ensino da educação básica; práticas que acabaram por concentrar seus esforços na produção de um texto de 25 a 30 linhas, com introdução, desenvolvimento e conclusão, isento de autoria e livre dos riscos que a negociação dos sentidos oferece quando há de fato interlocução.

Terceira Parte: Aspectos centrais das discussões acerca da escrita acadêmica

A preocupação inicial com as redações escolares acabou se alastrando na direção da escrita acadêmica, em parte com a mesma perspectiva de identificação de déficit que já fora adotada para a educação básica. Como destacam autores como Fischer (2007), Marinho (2010) e Fiad (2011), nos anos 1990 ganhou força no discurso dos docentes universitários um estranhamento, e mesmo um desconforto, em relação ao que poderia

ser diagnosticado como despreparo dos estudantes universitários para lidar com as demandas de escrita de seus cursos.

Dos anos 1990 até hoje, porém, a evolução desse primeiro impulso assumiu novos contornos.

Por um lado, é fato que permanece em muitos casos a perspectiva do desconforto e a conseqüente atribuição de toda a responsabilidade pelo déficit aos estudantes, à sua escolarização prévia e a um estado geral de decadência do ensino e/ou da cultura escrita em nossa sociedade.

Dentro dessa mesma lógica, persegue-se, por meio de programas rastreadores cada vez mais numerosos e sofisticados, a identificação de apropriações indébitas de textos cometidas pelos estudantes universitários.

Em trabalho no qual investigou “como o plágio é abordado nas três melhores universidades de cada um dos cinco continentes e do Brasil” (KROKOSZ, 2011, p. 746), Krokosz (2011, p. 760) considera que o plágio vem sendo tratado nas IES brasileiras de forma “muito incipiente” e, por vezes, constrangedora.

Posição semelhante assumi em texto publicado em 2012 (CASTRO, 2012), no qual busco um dimensionamento pedagógico para a questão do plágio, a partir do pressuposto de que o mesmo não pode ser recepcionado no ensino superior apenas como prática de responsabilidade individual. Neste sentido, procurei apresentar elementos que inserissem a problemática da chamada apropriação indébita no cenário maior das práticas escolares de escrita e das disputas acadêmicas em torno da autoria.

Por outro lado, em um avanço considerável em relação às atitudes de caráter meramente punitivo, há instituições de ensino superior que investem no oferecimento de disciplinas voltadas para o ensino da escrita acadêmica. Quase sempre, porém, tais iniciativas ficam limitadas a uma dimensão reparadora, que pretende preencher todas as lacunas deixadas pela educação básica, e/ou instrumentalizadora, em que se treinam os estudantes a redigir os textos que os seus meios profissionais demandam com mais intensidade, como identificou Camargo (2009). Ainda segundo o autor, algumas dessas instituições, fugindo às tendências predominantes, tentam ampliar o espectro do trabalho com a escrita e adotam uma vertente discursivo-textual.

Entendo que as três vertentes identificadas por Camargo podem ser tratadas como dimensões, porque se superpõem discursiva e operacionalmente no contexto do

ensino-aprendizagem da escrita acadêmica. E podem ser equiparadas aos três modelos de letramento acadêmico descritos por Lea e Street (2006): o das capacidades de estudo, o da socialização acadêmica e o dos letramentos acadêmicos.

Estudo que apresentei no *VI COLÓQUIO LUSO-BRASILEIRO DE QUESTÕES CURRICULARES* aponta, todavia, que apenas 44,5% das universidades públicas brasileiras que mantêm cursos de Pedagogia incluem em seus currículos alguma disciplina destinada a tratar de problemas de leitura e escrita dos estudantes. Do total de disciplinas ofertadas, 63,5% têm caráter obrigatório; e destas, apenas 9% se destinam especificamente à escrita (CASTRO, 2014).

No que se refere às investigações sobre a escrita acadêmica, por seu turno, concordo com Dionísio e Fischer (2011), que as agrupam de acordo com dois focos principais de atenção: “Compreender os sentidos para e sobre as práticas de leitura e escrita” e “Intervir sobre essas práticas” (DIONÍSIO; FISCHER, 2011, p. 83).

Seja para compreender as práticas de escrita, seja para intervir sobre elas, seja para realizar articuladamente os dois movimentos, vale destacar o que parece haver de consenso nos vários estudos aqui considerados.

Em primeiro lugar, cresce a adesão à perspectiva de que a escrita dos estudantes não pode ser recepcionada a partir do diagnóstico de que é deficitária. Ao contrário disso, faz mais sentido considerar que todos se encontram em algum grau de desenvolvimento da escrita e que este grau deve ser corretamente identificado porque é a partir dele que se deslançam novas etapas de desenvolvimento.

Essa é a postura sustentada por Fiad para a sua recusa ao discurso da crise: “Contrariamente ao que dizem muitos professores universitários em relação à escrita de seus alunos, entendo que esses estudantes são letrados e, muito provavelmente, não se engajaram ainda nas práticas letradas esperadas no contexto acadêmico” (FIAD, 2011, p. 360).

Em segundo lugar, há forte consenso no que tange ao descompasso que existe entre as práticas de escrita vivenciadas na educação básica e aquelas que os cursos superiores solicitam. Para muitos docentes universitários, o domínio da escrita acadêmica estaria garantido como decorrência normal do pertencimento protocolar ao mundo acadêmico e do exercício continuado de produzir os textos exigidos. As pesquisas revelam, no entanto, que os estudantes, em sua maioria, não alcançam tal

domínio sem algum tipo de ajuda. O mais adequado, segundo as tendências atuais, seria considerar, como Bonini e Figueiredo (2006), que os estudantes se encontram em estágios periféricos de pertencimento à comunidade discursiva da academia.

Há muitas justificativas para negar o pressuposto de que basta se estar frequentando um curso superior para que se aprenda a produzir textos acadêmicos adequados. Dentre elas, destaque-se a questão dos obstáculos que existem para que estudantes egressos da educação básica, em que foram treinados a redigir redações escolares, passem a ter voz de autoria ao produzirem textos sobre outros textos, estes de autores plenamente inscritos na comunidade acadêmica.

Já para Estrela e Souza (2009), um dos diversos problemas existentes na transição do ensino médio para o superior tem a ver com o olhar dos professores universitários em relação aos textos cuja qualidade consideram insatisfatória. Na opinião das autoras, o que prevalece na leitura dos docentes seria a sensação de que os estudantes⁴ estariam desconhecendo ou desrespeitando a representação docente de bom texto, mesmo que, de acordo com elas, não haja consenso sobre o que é isso.

Essa constatação traz à tona pelo menos dois problemas.

O primeiro consiste na transição de uma educação escolar orientada para a confecção de modelos de redação estabilizados, avaliados com base em grades igualmente consolidadas, para uma educação superior em que prevalece a prática difusa de produção de textos.

O segundo reside no deslocamento dos agentes incumbidos da condução do processo de ensino da escrita. Enquanto na educação básica este se encontra sob controle e orientação dos professores formados especificamente para a área, no ensino superior, docentes de diversas áreas de formação tornam-se proponentes e avaliadores da produção escrita dos estudantes.

Quanto a esse aspecto, é preciso reconhecer que os corpos docentes das instituições de ensino superior, mesmo no caso dos cursos de Letras, não estão necessariamente preparados para lidar com o ensino da escrita acadêmica para além das suas próprias práticas de escrever. Isso significa dizer que parte considerável dos professores não comanda com clareza suficiente o que deseja nos textos que solicita, assim como não é capaz de sustentar com fundamentação linguística adequada a avaliação que faz dos trabalhos escritos dos seus alunos.

Neste ponto, emerge, para além das questões de conhecimento técnico e aplicação de noções de gêneros textuais e competências de escrita, toda a complexidade sobre a negociação dos sentidos que envolve as práticas de escrita nos cursos universitários; uma negociação que aparece na superfície como escolhas formais, mas que remete ao nível discursivo e às suas relações com o poder e a autoridade de produzir conhecimento.

Como já nos advertiu Foucault (1996, p. 8): “em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade”.

Assim, ainda segundo o autor, não só a disciplina, mas também os rituais em que a produção do discurso se organiza servem para delimitar “a qualificação que devem possuir os indivíduos que falam” (FOUCAULT, 1996, p. 39).

O mesmo sustenta Lahire (2005, p. 28):

O mais belo discurso não vale nada se for proferido por um impostor, ou seja, por alguém que, em realidade, não ocupa a posição adequada para pronunciá-lo.

O mais poderoso (socialmente) dos oradores não vale nada se não emprega as boas fórmulas e os procedimentos retóricos adequados.

O mais belo discurso, proferido pelo mais poderoso (socialmente) ou o mais legítimo dos oradores, não vale nada se não for proferido no lugar certo e no momento certo¹.

Trata-se, pois, de uma autoridade definida por um quem, um como, um quando e um onde, que não se constrói em termos absolutos, e sim com fundamento nas posições de poder ocupadas pelos diferentes sujeitos nas instituições de ensino.

Dessa forma, sempre que chamados a se manifestar sobre dificuldades que enfrentam para escrever, os estudantes incluem entre as principais a questão da autoridade e, conseqüentemente, da autoria. Da autoridade para escreverem em

¹ Le plus beau discours ne vaut rien s'il est prononcé par un imposteur, c'est à dire par celui qui, en réalité, n'occupe pas le poste adéquat pour le prononcé (...)

Le plus puissant (socialement) des orateurs ne vaut rien s'il n'emploie par les bonnes formes et le procédés rhétoriques adéquats (...)

Le plus beau discours prononcé par le plus puissant (socialement) ou le plus légitime des orateurs ne vaut rien s'il nest pas prononcé dans le bom lieu et au bon moment (...)

diálogo com a autoridade necessariamente maior dos autores de referência. E da autoria em trabalhos em que julgam não poder expressar livremente o que pensam.

Oriundos de uma formação na educação básica em que os textos devem ser copiados ou, na melhor das hipóteses, parafraseados, os estudantes universitários se veem transpostos subitamente para um cenário em que devem passar a pertencer a uma comunidade discursiva que se estrutura e funciona com outra lógica.

Para muitos pesquisadores, esse pertencimento constitui condição *sine qua non* para o sucesso de iniciativas relacionadas com a escrita acadêmica. Marinho (2010), por exemplo, apoiada em formulações de Bakhtin, sustenta que o “domínio de um gênero é um comportamento social” (MARINHO, 2010, p. 367). Já Dionísio e Fischer (2011) defendem que o “sucesso nos estudos universitários” demanda que os estudantes sejam “*insiders* de uma cultura” (DIONÍSIO; FISCHER, 2011, p. 12). Em formulação um pouco mais extensa, Corrêa (2011, p. 354-355) afirma que:

Para alguém que se inicia num novo ambiente social, é sempre difícil alcançar o presumido da nova esfera de atividade em sua relação com a manifestação linguística correspondente, isto é, com os enunciados concretos de um gênero de discurso [...].

A percepção de que as questões mais complexas a enfrentar relacionam-se com aspectos da ordem do discurso eleva o tom das discussões, uma vez que associa aos aspectos formais de domínio da língua e dos gêneros acadêmicos desafios ligados ao capital cultural e às identidades dos estudantes.

Quanto a esse aspecto, desenvolvi diversos estudos relacionados ao perfil socioeconômico-cultural dos estudantes do curso de Pedagogia da UFRJ (CASTRO, 2010, 2011a, 2011b e 2014a). As principais conclusões permitem sustentar que “o perfil (...) encontrado aponta para estudantes que, em sua maioria, querem ser professores, mas que dispõem para tanto de condições desfavoráveis, tanto (...) de ordem econômica, quanto sob o ponto de vista da sua escolarização básica e do seu capital cultural” (CASTRO, 2014, p. 2388).

A repercussão desse perfil na escrita está identificada em estudo no qual Giovanni e Marin (2011) analisam a escrita de concluintes de um curso de formação de professores, valendo-se do conceito de *habitus*, elaborado por Pierre Bourdieu:

[...] nossos professores formandos pesquisados, até o momento, não conseguiram, de fato, alterar boa parte do *habitus* primário na direção do uso

da língua culta. Além disso, o *habitus* cultivado pela escolarização incentivou a fragmentação, a ausência de análise e, conseqüentemente, a incapacidade de perceber o próprio conflito e a incoerência do pensamento (GIOVANNI; MARIN, 2011, p. 34).

A introdução do conceito de *habitus* abre espaço para se tratar de outro conceito particularmente importante para a discussão aqui desenvolvida: o de *experiência*.

Segundo Cavaco (2002, p. 29),

[...] pode-se dizer que o termo experiência assume dois sentidos, um de orientação para o futuro, outro para ações passadas. Ou seja, no primeiro sentido a experiência é uma tentativa, um ensaio, um pôr em prova, cujo resultado se pode esperar, mas que tem sempre algo de imprevisível. No segundo sentido, a prova tem lugar e o sujeito obtém experiência nessa questão, tornando-se um perito, alguém que adquiriu conhecimento num determinado domínio.

Vista por esse prisma, a questão da experiência com a escrita deve ser tratada como algo que já existe e cujo desenvolvimento precisa ser continuado em sentidos muitas vezes distantes daqueles com que tem ocorrido até então. Deve-se evitar, contudo, o risco de supor que os cursos das histórias dessas experiências podem ser zerados ou integralmente substituídos. Além disso, é preciso entender que à experiência acumulada não se incorporam com facilidade outras experiências. Não se trata, portanto, de esquecer nem de reformar nem de substituir o que passou, mas sim de continuá-lo em novas direções.

Um outro traço da experiência referido por Cavaco (2009) diz respeito à sua feição pessoal. Conforme a autora, “Vivências semelhantes não dão, obrigatoriamente, lugar ao mesmo tipo de experiências, nem aos mesmos “produtos” da experiência” (CAVACO, 2009, p. 224), uma vez que a aprendizagem da experiência “depende, essencialmente, da iniciativa do sujeito, da sua autonomia e liberdade para intervir” (CAVACO, 2009, p. 223).

O fato de se lidar com um tipo de conhecimento ou aprendizagem com tão elevado grau de singularidade traz para o contexto da presente discussão o desafio de encontrar formas de tratar das questões sob o ponto de vista dos estudantes como pessoas, em um sentido mais pleno deste termo.

Como trazer a dimensão pessoal para o cenário de uma instituição que organiza o espaço-tempo do ensino-aprendizagem com a lógica do agrupamento por turmas distribuídas em uma grade horária? Como enxergar a experiência de cada um em meio

a contatos simultâneos com todos? Como ir além de aulas idênticas, com propostas de produção e de avaliação idênticas, para pessoas tão diversas? Como introduzir o pessoal no coletivo?

Outro desafio a enfrentar, nesse caso, consiste em empregar na formação inicial de professores uma prática que, no Brasil, tem sido mais largamente adotada para a formação continuada: a escrita autobiográfica.

Como questionei em outro trabalho:

Como explica Goodson (1992), “Ouvir a voz do professor devia ensinar-nos que o autobiográfico, “a vida”, é de grande interesse quando os professores falam do seu trabalho” (GOODSON, 1992, p.71). Analogamente, ouvir as vozes dos estudantes que irão se tornar professores pode nos proporcionar uma visão mais clara sobre suas histórias de vida e uma condição mais favorável para que nossa intervenção como formadores os ajude a assumir os cursos de suas histórias na direção de um exercício profissional consciente e digno. Por que esperar que se tornem professores, com todas as limitações do dia-a-dia dos profissionais do magistério, para ouvir e para fazê-los ouvir o que têm a dizer sobre si? (AMORIM; CASTRO, 2015, p. 52)

Por que não trabalhar a pessoa enquanto sua formação profissional se encontra nos primeiros momentos? Por que esperar que se cristalizem escolhas precipitadas e/ou defensivas, geradas pela premência de “funcionar” profissionalmente para, só então, ajudar o professor a tomar consciência dos valores que assumiu e dos comportamentos que adotou diante das suas tarefas profissionais?

Trazendo a questão para o plano da expressão escrita, vale a pena mencionar o que afirma Larrosa (2002, p. 21) em texto no qual focaliza o conceito de *experiência*:

E pensar não é somente “raciocinar” ou “calcular” ou “argumentar”, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece. E isto, o sentido ou o sem-sentido, é algo que tem a ver com as palavras. E, portanto, também tem a ver com as palavras o modo como nos colocamos diante de nós mesmos, diante dos outros e diante do mundo em que vivemos.

A reflexão proposta pelo autor reforça a ideia de que os estudantes precisam não apenas de ações que os ajudem a “melhorar” sua produção escrita, mas de movimentos que lhes proporcionem condições de rever a própria relação com a produção do conhecimento e, em especial, com a cultura escrita. Sob o ponto de vista linguístico, isso significa ir além de ajudá-los a chegar ao domínio de conceitos e técnicas de escrita - o que se faz com medidas mais convencionais - e lograr ajudá-los a criar condições para pertencer de fato a uma comunidade discursiva. E mais: pertencer a uma comunidade

que, na maioria dos casos, trabalha com bases, valores e formas muito diferentes daquelas que vigoram nas comunidades às quais os estudantes pertencem mais arraigadamente.

Sem dúvida, para que esse movimento mais complexo ocorra, além de todos os cuidados básicos consagrados para a atuação dos professores, faz-se necessário o envolvimento dos estudantes como protagonistas de processos de ruptura e de reelaboração bastante difíceis de se enfrentar.

Mais uma vez, de acordo com Larrosa (2002, p. 21), “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca”. Vale dizer: assim como a experiência, a aprendizagem é aquilo que aprendemos, e não necessariamente o que nos foi ensinado. Se não tivermos, portanto, um protagonismo no processo, dificilmente ele poderá gerar alguma aprendizagem que ultrapasse o nível da reprodução daquilo que tentaram nos ensinar.

Lidar com isso representa adentrar um território de grande imprevisibilidade, o que não se costuma conseguir facilmente em instituições de ensino. E significa também, segundo Larrosa, trazer para a cena o sujeito da experiência, que, para o autor, “não é o sujeito da informação, da opinião, do trabalho, que não é o sujeito do saber, do julgar, do fazer, do poder, do querer” (LARROSA, 2002, p. 24), e sim o “sujeito passional” (LARROSA, 2002, p. 26).

No caso da escrita autobiográfica e da ênfase na aprendizagem experiencial, contudo, há um ponto de equilíbrio entre a necessária catarse que ambas tendem a produzir e os limites de atuação de uma sala de aula. Como adverte Cunha (1997): “O uso das narrativas com objetivo pedagógico não tem a perspectiva terapêutica e, preferencialmente, não deve aproximar-se deste caráter” (CUNHA, 1997, p. 192).

Dois dos trabalhos aqui referidos (MARINHO, 2010; FIAD, 2011) remetem a tentativas de atuar no sentido da superação dos limites apontados, propondo não só um entendimento mais amplo e complexo da escrita acadêmica e de seus desafios, como também a incorporação de dimensões e abordagens, como a etnográfica, pouco usuais no universo de que tratamos, o que sem dúvida ajudaria a escrita acadêmica a ser entendida e tratada em um espectro mais de acordo com a multiplicidade de dimensões de que se compõe.

Quarta Parte: Desafios da escrita acadêmica na Licenciatura em Pedagogia

Quais seriam, então, os desafios a enfrentar no caso da escrita acadêmica na Licenciatura em Pedagogia?

O primeiro, como mencionei ao início desta conferência, está relacionado com a própria denominação. De que escrita se trata? Por que qualificá-la como acadêmica? Que diferenças estariam marcadas se a chamássemos de científica?

O segundo consiste em identificar com maior precisão que textos estão sendo solicitados aos estudantes e em que medida integram uma demanda de escrita compatível com o processo de formação dos universitários.

Até que ponto a tradição de propor trabalhos em que os estudantes devem provar que compreenderam as proposições do autor e, muitas vezes, também externar comentários sobre estas, funciona como um limite penoso para o exercício da reflexão ou como uma continuidade das práticas domesticadoras de leitura e escrita da educação básica?

Tal questionamento remete ao terceiro desafio: construir um conjunto de condições que habilitem os docentes universitários a lidar com a escrita nos cursos superiores. Quantos desses docentes se sentem capazes de produzir diagnósticos confiáveis acerca dos textos dos seus estudantes? Quantos adotam, com base em tais diagnósticos, critérios de leitura e avaliação do que leem? Quantos sabem classificar em níveis de complexidade os problemas de escrita identificados? Quantos estão habilitados a propor em suas práticas docentes medidas didático-pedagógicas com potencial transformador da escrita dos estudantes, em especial dos que apresentam mais dificuldades de atender aos padrões acadêmicos?

Diretamente associado às reflexões acerca do preparo dos docentes para lidar com a escrita dos estudantes, encontra-se o quarto desafio: entender, com base em diagnósticos confiáveis, quais são as marcas dessa produção textual. Como vamos conseguir intervenções eficientes em tal cenário, se nossos diagnósticos, derivados em boa parte de impressões e, muitas vezes, de meras idiosincrasias, se dispersam por categorias vagas?

Ao levantar tais questionamentos, não pretendo apenas reforçar nosso pouco preparo específico para lidar com a escrita, mas também chamar atenção para o

agravante de que exercemos esse pouco preparo sem a ajuda de qualquer referência mais confiável no que tange à identificação dos problemas e das suas possíveis soluções.

No caso da Licenciatura em Pedagogia, as questões de escrita acadêmica atingem uma dimensão específica: trata-se de um curso que forma professores de escrita. Tal condição faz emergir um quinto desafio: encontrar meios de ajudar os estudantes a construírem relações positivas com as práticas de escrita não apenas como produtores de textos, mas como aqueles que irão ensiná-las nos primeiros anos da escolarização básica.

Se queremos preparar os futuros docentes para atuar profissionalmente com algo muito mais complexo do que a mera exposição de fatos da língua ou a sistematização de características textuais, precisamos assumir como pressuposto a afirmação de Duarte (2005): “Para ensinar a escrever, é necessário saber escrever” (DUARTE, 2005, p.54).

Para enfrentar tais desafios, lembro mais uma vez, precisamos considerar a existência de um corpo discente que dispõe de condições socioeconômico-culturais pouco favorecedoras em termos da sua inserção nas comunidades discursivas que predominam nos ambientes acadêmicos.

Chamo atenção também para a necessidade de trabalhar na dimensão da experiência e da relação que cada um desses estudantes mantém com a escrita, o que traz à cena das intervenções o desafio de lidar com identidades, personalidades, constituições subjetivas: aspectos que superam em complexidade as práticas correntes de ensino da escrita.

A articulação desses desafios reforça a perspectiva de que as intervenções a propor na Licenciatura em Pedagogia no que concerne à escrita acadêmica precisam ocupar coletivamente o corpo social do curso e envolvem dimensões múltiplas das relações entre os sujeitos e destes com a escrita. Isso as transporta para um plano bastante mais intrincado que o da simples correção de déficits do passado e/ou de treinamento para o presente e o futuro; um plano em que as práticas sociais de linguagem, incluídas as de escrita, constituem gestos de humanização nos seus múltiplos sentidos.

Referências

AMORIM, R. M. A.; CASTRO, M. M. C. e. A formação inicial e a continuada: diferenças conceituais que legitimam um espaço de educação permanente de vida. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 35, n. 95, p. 38-55, jan.-abr. 2015.

BRASIL. Decreto nº 79.298, de 24 de fevereiro de 1977. Altera o Decreto nº 68.908, de 13 de julho de 1971, e dá outra providências. . **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 fev. 1977. Seção 1, p. 2228. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-79298-24-fevereiro-1977-428202-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 13 jul. 2015.

_____. Lei de 15 de outubro de 1827. **Coleção de Leis do Império do Brasil**. v. 1, parte 1, p. 71, 1827. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html>. Acesso em: 13 jul. 2015.

_____. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm>. Acesso em: 13 jul. 2015.

BRITTO, Luiz P. L. **Contra o consenso**: cultura escrita, educação e participação. São Paulo: Mercado das Letras, 2003.

CABRAL, Maria L. Memórias, representações e práticas de escrita no ensino superior. IN: BARBEIRO, Luís Filipe; CARVALHO, João A. Brandão; PIMENTA, Jorge e SILVA, António C. (orgs.). *Actas do II Encontro de reflexão sobre o ensino da escrita*. Braga, Instituto de Educação e Psicologia/Universidade do Minho, 2005.

CAMARGO, Márcio José Pereira. **Ensino de português em cursos superiores**: razões e concepções. 2009. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade de Sorocaba, Sorocaba, 2009.

CASSANO, Maria da Graça (Org.). **Práticas de Leitura e Escrita no Ensino Superior**. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 2011.

CASTRO, Marcelo M. C. e. Apropriação indébita e autoria na produção textual de estudantes de pedagogia: elementos para um dimensionamento pedagógico da questão. CONGRESSO INTERNACIONAL COTIDIANO DIÁLOGO SOBRE DIÁLOGOS, 4., 2012, Niterói. **Anais...** Niterói: UFF, 2012. ISBN 978-85-61593-59-9.

_____. Dados de escolarização dos estudantes de letras e de pedagogia: em busca dos saberes de formação básica dos futuros professores. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, Santa Catarina. v. 8, n. 1, p. 41-54, jan./jun. 2011. ISSN 1984-8412.

_____. A escrita e o seu ensino no curso de pedagogia da UFRJ: quem quer ser professor? In: ENCONTRO DA SOCIEDADE PORTUGUESA DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO; ESPAÇOS DE INVESTIGAÇÃO, REFLEXÃO E INTERVENÇÃO INTERDISCIPLINAR, 21., 2014, Vila Real. **Atas...** Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, 2014.

_____. Formação de docentes para o ensino da escrita: dados iniciais para um perfil dos estudantes de pedagogia e de letras (português-literaturas) da UFRJ. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE LETRAMENTO E CULTURA ESCRITA, 3., 2010, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: UFMG, 2010. ISBN 978-85-8007-014-9.

_____. Marcos regulatórios da formação de professores de língua portuguesa: os relatórios do grupo de trabalho da portaria MEC 18/76 (1976) e da Comissão Nacional para o Estabelecimento de Diretrizes que promovam o aperfeiçoamento do ensino/aprendizagem da língua portuguesa (1985). In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE LÍNGUA E LITERATURA NA FRONTEIRA DO SUL, 2., 2013, Chapecó, SC. **Anais...** Chapecó, SC: Universidade Federal da Fronteira Sul, 2013.

_____. **Por que escrever**: uma discussão sobre o ensino da produção textual. 2. ed. Rio de Janeiro, M. M. Corrêa, 2008.

_____. Práticas de avaliação de escrita acadêmica na formação dos futuros professores de escrita do ensino fundamental: o caso do curso de Pedagogia da UFRJ. In: COLÓQUIO DA AFIRSE, 22., 2015, Lisboa. **Caderno de resumos...** Lisboa: Universidade de Lisboa, 2015.

_____. **A prova de redação no acesso à UFRJ**: histórias e desdobramentos. Rio de Janeiro: Ed. da UFRJ, 2013.

_____. Saberes disciplinares para o ensino da escrita no curso de pedagogia da UFRJ. In: COLÓQUIO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES/VI COLÓQUIO LUSO-BRASILEIRO e I COLÓQUIO LUSO-AFRO-BRASILEIRO DE QUESTÕES CURRICULARES, 11., 2014, Braga. **Anais...** Braga: Universidade do Minho, 2014. ISSN 978.989.8525.37-6.

_____. Saberes docentes e formação de professores para o ensino da escrita: elementos para um projeto de formação inicial de professores nos cursos da UFRJ. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE ENSINO DE LÍNGUA E LITERATURA, 1., 2011, Uberlândia. **Anais...** Uberlândia: UFU, 2011. ISSN 2237-8758.

CAVACO, Cármen. **Aprender fora da escola: percursos de formação experiencial.** Lisboa: Educa, 2002.

_____. Experiência e formação experiencial: a especificidade dos adquiridos experienciais. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, RS, v. 13, n. 3, p. 220-227, set./dez. 2009.

CORRÊA, Manoel L. As perspectivas etnográfica e discursiva no ensino da escrita: o exemplo de textos de pré-universitários. **Revista da ABRALIN**, Brasília, DF, v. 10, n. 4, p. 333-356, 2011.

COSTA, Deborah; SALCES, Claudia D. de. **Leitura & produção de textos na Universidade.** Campinas: Alínea, 2013.

CUNHA, Maria Isabel. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 23, n.1/2, p.185-195, jan./dez. 1997.

DIONÍSIO, Maria de Lourdes; FISCHER, Adriana. Perspectivas sobre letramento(s) no ensino superior: objetos de estudo em pesquisas acadêmicas. **Atos de Pesquisa em Educação: PPGE/ME FURB**, Blumenau, v. 6, n. 1, p. 79-93, jan./abr. 2011.

DUARTE, Isabel M. Como se ensinam os futuros professores a ensinar a escrever? Algumas incomodidades. In:

DUARTE, Isabel M. Como se ensinam os futuros professores a ensinar a escrever? Algumas incomodidades. IN: BARBEIRO, Luís Filipe; CARVALHO, João A. Brandão; PIMENTA, Jorge e SILVA, António C. (orgs.). *Actas do II Encontro de reflexão sobre o ensino da escrita*. Braga, Instituto de Educação e Psicologia/Universidade do Minho, 2005.

ESTRELA, Antónia; SOUZA, Otília. Competência textual à entrada do ensino superior. **Revista de Estudos Linguísticos**, Belo Horizonte, v. 19, n. 1, p. 247-267, jan./jun. 2011.

FIAD, Rachel. A escrita na universidade. **Revista da ABRALIN**, Brasília, DF, v. 4, n. 10, p. 357-369, 2011.

FISCHER, Adriana. **A construção de letramentos na esfera acadêmica.** 2007. 340 f. Tese (Doutorado em Linguística)- Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso.** São Paulo: Edições Loyola, 1996.

HENRIQUES, Claudio C. e SIMÕES, Darcília M. P. **A Redação de Trabalhos Acadêmicos.** Rio de Janeiro: Ed. da UERJ, 2004.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles; FRANCO, Francisco Manoel de Mello. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

GIOVANNI, Luciana Maria; MARIN, Alda Junqueira. Expressão escrita de concluintes de curso universitário para formar professores. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 130, p. 15-41, jan./abr. 2007.

GOODSON, Ivor F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

KROKOSZ, Marcelo. Abordagem do plágio nas três melhores universidades de cada um dos cinco continentes e do Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 48, p. 745-768, set./dez. 2011.

LAHIRE, Bernard. **L'invention de l'illettrisme**. Paris: La Découverte, 2005.

LEA, Mary R.; STREET, Brian V. The academic literacies model: theory and applications. **Theory into Practice**, Columbus, v. 4, n. 45, p. 368-377, 2006.

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

PÉCORA, Alcir. **Problemas de redação**. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

STREET, Brian. Academic literacies approaches to genre? Abordagens de gênero para letramentos acadêmicos? **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 347-361, 2010.

VAL, Maria das G. C. **Redação e textualidade**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.