



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS  
ÁREA DE ESTUDOS DA LINGUAGEM

MARISTELA JUCHUM

**LETRAMENTOS ACADÊMICOS:**  
projetos de trabalho na universidade

PORTO ALEGRE

2016

MARISTELA JUCHUM

**LETRAMENTOS ACADÊMICOS:**  
projetos de trabalho na universidade

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito para obtenção do título de Doutora em Letras.

*Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Luciene Juliano Simões*

Área: Estudos da Linguagem  
Especialidade: Linguística Aplicada

PORTO ALEGRE

2016

### CIP - Catalogação na Publicação

Juchum, Maristela

Letramentos acadêmicos: projetos de trabalho na universidade / Maristela Juchum. -- 2016.  
170 f.

Orientadora: Luciene Juliano Simões.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras, Porto Alegre, BR-RS, 2016.

1. Letramento acadêmico. 2. Projetos de trabalho. 3. Práticas de leitura e escrita na universidade. 4. Planejamento pedagógico. 5. Modelos de letramento acadêmico. I. Simões, Luciene Juliano, orient. II. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UFRGS com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

MARISTELA JUCHUM

**LETRAMENTOS ACADÊMICOS:**  
projetos de trabalho na universidade

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito para obtenção do título de Doutora em Letras.

Aprovada 12 de abril de 2016.

---

Profa. Dra. Luciene Juliano Simões – Orientadora

---

Profa. Dra. Clara Dornelles – UNIPAMPA

---

Profa. Dra. Dorotéa Kersch – UNISINOS

---

Profa. Dra. Juliana Schoffen – UFRGS

## AGRADECIMENTOS

Aos que permaneceram comigo nesta caminhada quero agradecer...

... à professora Dr<sup>a</sup> Luciene Juliano Simões, orientadora que me acolheu, pela persistência e competência em abrir caminhos, durante o processo de criação desta tese, pelo olhar criterioso e justas considerações, qualificando minhas reflexões e construções, pela crença na possibilidade de inventar um jeito diferente de trabalhar a leitura e a escrita na universidade;

... ao programa de Pós-graduação em Letras da UFRGS, que me oportunizou visitar, atualizar e qualificar meus conhecimentos sobre o ensino da língua materna, pelo apoio e acolhimento;

... à professora Dr<sup>a</sup> Margarete Schlatter, pelo imenso aprendizado durante as aulas no doutorado e pelos caminhos apontados para qualificar a minha prática pedagógica;

... aos queridos amigos e colegas de doutorado: Lia Schutz, Andréa Mangabeira, William Kirsch, Everton Costa, Paola Simen, Raquel Leão Luz, Bruna Morelo, Camila Dilli e Bibiana Silva. Pelas conversas, carinho, risadas, apoio e amizade. Pelas leituras divididas, pelas dicas, pelo compartilhamento das angústias. Pela forma como me receberam na UFRGS. Por tudo o que fez dos nossos encontros momentos de aprendizagem e amizade.

... aos colegas do grupo de pesquisa Socialização da linguagem e letramentos (SOLL), da UFRGS, sob coordenação da professora Luciene Juliano Simões, pelas sugestões para aperfeiçoar o meu texto de tese, pelas dicas de leitura, pelo carinho, pelo incentivo e, especialmente, por me convencerem de que era possível transformar o meu “jeito de fazer aula” em tese.

... à amiga e colega de reflexões sobre letramentos, Juliana Battisti, pelo carinho, por compartilhar comigo a paixão pela docência. Por acreditar que é possível inventar novos jeitos de trabalhar em sala de aula.

... aos meus colegas do curso de Letras da Univates, que me desafiaram a coordenar um Fórum destinado a discutir o planejamento para as aulas das disciplinas de Leitura e produção de texto I e II, como forma de socializar a minha prática pedagógica, a fim de convidá-los a se engajarem nesta proposta.

... à professora Marlene Isabela Bruxel Spohr, coordenadora do curso de Letras da Univates, pela confiança, incentivo e respeito às experiências pedagógicas inovadoras produzidas na universidade.

... aos meus alunos da turma de Leitura e Produção de Texto, que me desafiaram a fazer melhor do que eu havia feito em sala de aula, (*queridos...*), para tentar ajudá-los a participarem das práticas de letramento acadêmico com mais confiança e autonomia.

... aos meus bolsistas do Subprojeto Interdisciplinar do Ensino Fundamental – Pibid/Univates, por dividirem comigo a paixão pela pedagogia de projetos. Por sempre terem me animado quando o cansaço tomava conta, pelos momentos de alegria e aprendizagem que sempre me proporcionaram. Por terem me ensinado a ser uma professora melhor do que já fui e por quererem aprender comigo o caminho da docência;

... ao Vítor, companheiro de todos os dias, pelo compartilhamento, cumplicidade e escuta, por todo amor e dedicação;

... aos meus pais, Idácio e Nair, pelo incentivo e pelo apoio irrestrito ao longo desta caminhada;

... à Roseli, amiga de todas as horas, pelo incentivo, apoio e ajuda durante vários momentos de escrita da tese. Por não ter permitido que eu desanimasse, por sempre repetir “vai dar tudo certo, Mari”.

... à Milena, querida amiga, pelo carinho e pela alegria compartilhada comigo a cada etapa da pesquisa concluída.

... aos meus familiares e amigos, sempre presentes, acompanhando e incentivando minha trajetória, pela convicção da concretização de meus sonhos pessoais e profissionais.

*“Acho um absurdo afastar o ato rigoroso de saber o mundo da capacidade apaixonada de saber. Eu me apaixono não só pelo mundo, mas pelo próprio processo curioso de conhecer o mundo.”*

*(FREIRE, 1991, p. 92)*

## RESUMO

Esta tese apresenta uma pesquisa de doutorado desenvolvida com o objetivo de compreender como uma prática pedagógica que toma os projetos de trabalho como fio condutor do planejamento para o ensino e a aprendizagem de leitura e escrita na universidade atende aos princípios do modelo dos letramentos acadêmicos. A reprodução do discurso do *déficit* do letramento de alunos ingressos nessa esfera social é a problemática que desencadeia a realização desta pesquisa. O estudo é resultado de uma pesquisa-ação, realizada no Centro Universitário UNIVATES, localizado na cidade de Lajeado – RS, durante o ano de 2013. O foco de investigação baseou-se no estudo das práticas de letramento e das aprendizagens de 42 alunos matriculados na disciplina de Leitura e Produção de Texto I, oriundos de 15 cursos diferentes, organizados em 11 grupos de trabalho. Investiguei as ações dos participantes dos projetos de trabalho, do ponto de vista das relações que estabeleciam com os materiais escritos e referenciados pela escrita no desenvolvimento do projeto. Para geração de dados lancei mão de métodos inspirados na área da etnografia, obtendo o seguinte conjunto: diários de campo, notas de campo, entrevistas semiestruturadas, fotografias, documentos referentes à disciplina e produções orais e escritas dos participantes dos projetos de trabalho. Parto, portanto, do estudo de letramento como prática social e de estudos que se debruçam sobre o conceito de projetos de trabalho para compreender se essa prática pedagógica atende aos princípios do modelo dos letramentos acadêmicos. Além disso, considerei os estudos dos letramentos acadêmicos, a fim de compreender como os estudantes se engajam nas práticas de leitura e escrita no contexto acadêmico. Ao final desta pesquisa, considero que: a) os textos lidos e escritos pelos participantes se tornaram relevantes; b) nos projetos de trabalho, o percurso não é fixo, mas serve de fio condutor para o planejamento e o (re)planejamento das ações; c) o trabalho em grupo reconfigura os papéis dos participantes e do professor; d) os participantes dos projetos adquirem vocabulário para falar de textos; e) os princípios definidos para o desenho da disciplina de Leitura e Produção de Texto I com base no modelo dos letramentos acadêmicos negam o discurso do *déficit*; f) os projetos possibilitam tratar os alunos como colaboradores no desenvolvimento dos letramentos acadêmicos. Desse modo, é possível afirmar que os estudantes se engajaram nas práticas de letramento acadêmico valendo-se especialmente do diálogo, do fazer juntos, do negociar as decisões, impondo novos modos de fazer e de dizer na universidade.

**Palavras-chave:** Letramentos acadêmicos. Projetos de trabalho. Práticas de leitura e escrita. Planejamento pedagógico. Princípios para a disciplina.



## **ABSTRACT**

This thesis presents a doctoral research aiming to understand how a pedagogical practice that considers working projects as a planning guideline for reading and writing teaching and learning at the University meets academic literacy model principles. The reproduction of students literacy deficit in this social field is the trouble that triggers the development of the research. The study results from an action-research carried out at UNIVATES - University Center in Lajeado/RS in 2013. Research was based on literacy practice and learning of 42 students from 15 different programs that were enrolled in the Text Reading and Production I Course organized in 11 work groups. Work project participants actions were investigated regarding associations established with written materials and referenced by writing in the project development. Ethnography methods were used for data collection ensuing in field journals, field notes, semi-structured interviews, photographs, papers concerning the course, and work project participants oral and written production. Literacy as a social practice and studies focusing on the concept of working projects were taking into consideration in order to understand if such pedagogical practice meets the academic literacy model principles. In addition academic literacy studies were taken into account in order to understand how students engage in academic context reading and writing practice. At the end of the research it is believed that a) written and read texts by participants were relevant; b) route is not fixed in work projects, but it works as a guideline for planning and (re) planning actions; c) group work reconfigures the roles of participants and professor; d) participants acquire vocabulary for text discussion; e) principles for planning Text Reading and Production Course refuse deficit; and f) projects regard students as collaborators in academic literacy development. Therefore it is possible to conclude that students got involved in academic literacy practices mainly through dialoguing, working together, discussing decisions, and introducing new ways of working and stating in the university.

**KEYWORDS:** Academic Literacy. Work Projects. Reading and Writing Practices. Pedagogical Planning. Course Principles.

## RESUMEN

Esta tesis presenta una investigación de doctorado desarrollada con el objetivo de comprender cómo una práctica pedagógica que tiene los proyectos de trabajo como hilo conductor del planeamiento para la enseñanza y el aprendizaje de lectura y escritura en la universidad atiende a los principios del modelo de los letramientos académicos. La reproducción del discurso del *déficit* del letramiento de alumnos que llegan a la universidad es la problemática que desencadena la realización de este estudio. El trabajo es resultado de una investigación-acción llevada a cabo en el *Centro Universitário UNIVATES*, ubicado en la ciudad de Lajeado – RS, durante el año 2013. El foco de la investigación fue el estudio de las prácticas de letramiento y de los aprendizajes de 42 alumnos matriculados en la asignatura de *Leitura e Produção de Texto I*, provenientes de 15 diferentes cursos, organizados en 11 grupos de trabajo. Investigué las acciones de los participantes de los proyectos de trabajo desde el punto de vista de las relaciones que establecían con los materiales escritos y referenciados por la escritura en el desarrollo del proyecto. Para generar los datos, eché mano de métodos inspirados en el área de la etnografía, obteniendo el siguiente conjunto: diarios de campo, notas de campo, entrevistas semiestructuradas, fotografías, documentos referentes a la asignatura y producciones orales y escritas de los participantes de los proyectos de trabajo. Partí, por lo tanto, del estudio de letramiento como práctica social y de estudios que discuten el concepto de proyectos de trabajo para comprender si esa práctica pedagógica atiende a los principios del modelo de los letramientos académicos. Además de eso, consideré los Estudios de los letramientos académicos, a fin de comprender cómo los estudiantes se involucran en las prácticas de lectura y escritura en el contexto académico. Al final de esta investigación, considero que: a) los textos leídos y escritos por los participantes se hicieron relevantes. b) en los proyectos de trabajo, el recorrido no es fijo, sino sirve de hilo conductor para el planeamiento y el (re) planeamiento de las acciones. c) el trabajo en grupo reconfigura los papeles de los participantes y del profesor. d) los participantes de los proyectos adquieren vocabulario para hablar de textos. e) los principios definidos para el diseño de la asignatura de *Leitura e Produção de Texto I* niegan el discurso del *déficit*. f) los proyectos hacen posible tratar a los alumnos como colaboradores en el desarrollo del letramiento académico. Por lo tanto, se puede afirmar que los estudiantes se involucraron en las prácticas de letramiento valiéndose sobre todo del diálogo, del hacer juntos, del negociar las decisiones, imponiendo nuevos modos de hacer y de decir en la universidad.

**Palabras clave:** Letramiento académico. Proyectos de trabajo. Prácticas de lectura y escritura. Planeamiento pedagógico. Principios para la asignatura.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> – Paola sentada sozinha, antes de se integrar no grupo de trabalho.....	94
<b>Figura 2</b> – Participantes organizados em grupos.....	120
<b>Figura 3</b> – A organização dos participantes em grupos de trabalho.....	141

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Características dos projetos de trabalho.....	63
<b>Quadro 2</b> – Perguntas de pesquisa.....	79
<b>Quadro 3</b> – Princípios para construção de desenho da disciplina de Leitura e Produção de Texto I.....	84
<b>Quadro 4</b> – Geração de dados e uso dos instrumentos de pesquisa no decorrer de 2013.....	86
<b>Quadro 5</b> – Dados sobre os participantes da pesquisa.....	89
<b>Quadro 6</b> – Tema definido para cada projeto de trabalho.....	95
<b>Quadro 7</b> – Planejamento do Projeto de trabalho Copa do Mundo de 2014 no Brasil.....	97
<b>Quadro 8</b> – Quadro de índices resultantes da indexação e catalogação dos registros gerados.....	99
<b>Quadro 9</b> – Participantes focalizados.....	101
<b>Quadro 10</b> – Gêneros discursivos lidos e produzidos pelos grupos para a produção textual.....	111
<b>Quadro 11</b> – Relação entre Plano do projeto e produto final.....	115
<b>Quadro 12</b> – Participantes e unidades de análise.....	123
<b>Quadro 13</b> – Atividades observadas em aulas do projeto Copa do Mundo no Brasil e do projeto Rodovias do RS: por que há tantos buracos?.....	125
<b>Quadro 14</b> – Retomada das perguntas de pesquisa.....	144
<b>Quadro 15</b> – Retomada das asserções interpretativas.....	145

## LISTA DE EXCERTOS

<b>Excerto 1</b> – “Os alunos conversam sobre os textos” .....	103
<b>Excerto 2</b> – “Então a gente foi juntando o que os quatro integrantes acharam de interessante” .....	103
<b>Excerto 3</b> – “Então a gente se reuniu” .....	104
<b>Excerto 4</b> – “A gente escreveu um artigo de opinião” .....	105
<b>Excerto 5</b> – “Foi uma experiência diferente” .....	106
<b>Excerto 6</b> – “O que vocês acham?” .....	106
<b>Excerto 7</b> – “Vamos reescrever essa parte toda, já decidimos que vamos tirar uma parte e vamos dizer isso de um jeito diferente” .....	107
<b>Excerto 8</b> – “Nós queremos modificar a forma de apresentação oral” .....	113
<b>Excerto 9</b> – “Professora, não vamos mais escrever um artigo de opinião” .....	114
<b>Excerto 10</b> – “Aqui teve a liberdade de fazer uma coisa diferente” .....	117
<b>Excerto 11</b> – “O que vocês sugerem para resolvermos a sequência das apresentações?” .....	117
<b>Excerto 12</b> – “A gente foi fazendo meio junto” .....	118
<b>Excerto 13</b> – “Vamos fazer assim” .....	119
<b>Excerto 14</b> – “Assim fica difícil de trabalhar em grupo” .....	119
<b>Excerto 15</b> – “Os dados que a gente já tinha colhido para a apresentação foram a base, digamos, para persuadir os leitores” .....	121
<b>Excerto 16</b> – “Vamos escrever um artigo de opinião. Como é um assunto polêmico, então a gente teria que provocar o leitor a pensar” .....	122
<b>Excerto 17</b> – “Fomos falar com o pessoal da TV” .....	129
<b>Excerto 18</b> – “Lemos artigos publicados, notícias” .....	130
<b>Excerto 19</b> – “Será que assim fica melhor?” .....	133
<b>Excerto 20</b> – “Pode ser assim?” .....	134
<b>Excerto 21</b> – “Professora, a senhora pode dar uma olhada para ver se concorda com o que nós assinalamos no texto dos colegas?” .....	136
<b>Excerto 22</b> – “E claro, vai ter dificuldades...” .....	137
<b>Excerto 23</b> – “Se torna mais fácil de escrever quando já se trabalha sobre o assunto e você sabe como deve escrever o texto” .....	137
<b>Excerto 24</b> – “O professor só dizia, ah eu quero isso, isso, isso, entreguem!” .....	138
<b>Excerto 25</b> – “Vamos reescrever essa parte toda, já decidimos que vamos tirar uma parte e vamos dizer isso de um jeito diferente” .....	139

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>16</b>
<b>2 LETRAMENTO(S): PRÁTICAS SOCIAIS DE LEITURA E ESCRITA.....</b>	<b>23</b>
2.1 OS NOVOS ESTUDOS DO LETRAMENTO .....	23
2.2 OS ESTUDOS DOS LETRAMENTOS ACADÊMICOS .....	29
2.3 SOBRE ENUNCIACÃO E DIALOGISMO EM BAKHTIN .....	42
2.4 OS GÊNEROS DO DISCURSO .....	45
2.5 MODELOS DO LETRAMENTO E GÊNEROS DO DISCURSO .....	48
2.6 GÊNEROS ACADÊMICOS: MODOS SOCIAIS DE DIZER NA UNIVERSIDADE .....	52
<b>3 PEDAGOGIA DE PROJETOS: PRÁTICAS DE LETRAMENTO NA UNIVERSIDADE .....</b>	<b>57</b>
3.1 OS PROJETOS NO CAMPO DA EDUCAÇÃO: TRANSGREDINDO A LINEARIDADE .....	57
3.2 LETRAMENTO E PROJETOS DE TRABALHO: APORTES NO CAMPO DAS LETRAS .....	64
3.3 A PEDAGOGIA DA AUTONOMIA DE FREIRE E SUA RELAÇÃO COM OS PROJETOS.....	69
3.4 OS PROJETOS DE TRABALHO NA UNIVERSIDADE .....	71
<b>3.4.1 A leitura e a escrita nos projetos .....</b>	<b>73</b>
<b>4 LETRAMENTO ACADÊMICO E OS PROJETOS: O ENFOQUE METODOLÓGICO DA PESQUISA .....</b>	<b>57</b>
4.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA .....	57
4.2 CARACTERIZAÇÃO DO AMBIENTE DE PESQUISA.....	80
<b>4.2.1 O Centro Universitário UNIVATES.....</b>	<b>80</b>
<b>4.2.2 A disciplina de Leitura e Produção de Texto I .....</b>	<b>81</b>
4.3 OS PRINCÍPIOS PARA O DESENHO DA DISCIPLINA DE LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTO.....	83
4.4 OS INSTRUMENTOS DE PESQUISA.....	85
4.5 PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	88
4.6 OS PROJETOS NA DISCIPLINA DE LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTO I.....	92

4.6.1 O planejamento das aulas.....	92
4.6.2 Definição dos projetos .....	92
4.6.3 A formação dos grupos de trabalho.....	93
4.6.4 Definição dos temas dos projetos .....	94
4.6.5 Planejamento dos projetos pelos participantes e definição da meta de produção textual .....	96
4.6.6 A avaliação nos projetos .....	97
4.7 A ANÁLISE DOS DADOS .....	99
4.7.1 Os participantes focalizados .....	100
4.7.2 As asserções interpretativas.....	101
<b>5 OS PROJETOS DE TRABALHO NA UNIVERSIDADE: UM PERCURSO EM ANÁLISE .....</b>	<b>102</b>
5.1 OS TEXTOS LIDOS E ESCRITOS NOS PROJETOS SE TORNARAM RELEVANTES AOS PARTICIPANTES .....	102
5.2 NOS PROJETOS DE TRABALHO O PERCURSO NÃO É FIXO, MAS SERVE DE FIO CONDUTOR PARA O PLANEJAMENTO E O (RE)PLANEJAMENTO .....	113
5.3 O TRABALHO EM GRUPO RECONFIGURA OS PAPÉIS DOS PARTICIPANTES E DO PROFESSOR.....	118
5.4 OS PARTICIPANTES ADQUIRIRAM VOCABULÁRIO PARA FALAR DE TEXTOS .....	121
5.5 OS PRINCÍPIOS DEFINIDOS PARA O DESENHO DA DISCIPLINA DE LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTO I NEGAM O DISCURSO DO <i>DÉFICIT</i> .....	123
<b>5.5.1 Atividades que proporcionam reflexão sobre conhecimento da realidade dos estudantes e/ou sobre o conhecimento acadêmico: princípios a e b.....</b>	<b>129</b>
<b>5.5.2 Atividades de leitura: princípios c e d .....</b>	<b>130</b>
<b>5.5.3 Atividades de produção escrita: princípios e, f, g e h.....</b>	<b>132</b>
5.6 OS PROJETOS POSSIBILITAM TRATAR OS ALUNOS COMO COLABORADORES NO DESENVOLVIMENTO DOS LETRAMENTOS ACADÊMICOS .....	135
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS: SOBRE FAZER DA PEDAGOGIA DE PROJETOS UMA POSSIBILIDADE DE ATRIBUIR SENTIDO AO LER E ESCREVER NA UNIVERSIDADE .....</b>	<b>143</b>

6.1 AS PERGUNTAS DE PESQUISA: CONSIDERAÇÕES A PARTIR DA ANÁLISE DOS DADOS .....	143
6.2 DA PROFESSORA À PESQUISADORA: QUESTIONAMENTOS E RUMOS DA PESQUISA .....	148
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>153</b>
<b>ANEXO I.....</b>	<b>163</b>
<b>ANEXO II.....</b>	<b>166</b>
<b>APÊNDICE I.....</b>	<b>168</b>
<b>APÊNDICE II .....</b>	<b>169</b>
<b>APÊNDICE III.....</b>	<b>170</b>

## LETRAMENTOS ACADÊMICOS: projetos de trabalho na universidade

Quem sou eu enquanto escrevo esta tese? Não sou um escriba objetivo e neutro, transmitindo conclusões objetivas de minha pesquisa de forma impessoal na minha escrita. Estou trazendo à tese uma série de comprometimentos com base em meus interesses, valores, crenças que são construídas a partir da minha própria história [...] (texto inspirado no prefácio de IVANIC, 1998, p. 1).

### 1 INTRODUÇÃO

O letramento acadêmico constitui um domínio que, ao longo das últimas décadas, tem se destacado, quer enquanto foco de preocupação dos responsáveis pelas instituições de ensino superior, quer enquanto objeto de trabalho de professores e pesquisadores que desenvolvem a sua ação no domínio dos estudos da linguagem.

Entre as razões para a relevância que o tema tem assumido está normalmente a questão das dificuldades apresentadas pelos alunos quando necessitam lidar com tarefas que envolvem a leitura e a escrita no contexto acadêmico. A explicação dessas dificuldades inclui normalmente uma referência à alteração do perfil dos públicos que frequentam o ensino superior. A massificação da escola, aliada a programas de financiamento ao estudante do ensino superior, possibilita o acesso à universidade a grupos sociais que, num passado ainda não muito distante, ficavam confinados aos níveis mais baixos de escolaridade.

Nesse contexto, temos assistido à criação de cursos e mesmo de disciplinas com vista à preparação dos estudantes para dominar os textos e as práticas necessárias ao seu sucesso acadêmico (cf. LEA e STREET, 1998; 2006; STREET, 2009). É o caso da disciplina de Leitura e Produção de Texto que tem sido adotada por muitas universidades como disciplina institucional, também como forma de resolver a “queixa frequente dos professores universitários de que os alunos que entram na universidade estão mal preparados para o ensino a que vão ser expostos” (HERDERSON e HIRST, 2006, p. 25). Nesses casos, dizem estas mesmas autoras, o “letramento acadêmico é construído no interior de discursos do *déficit* e remediação” (HENDERSON e HIRST, 2006, p. 26).

A universidade, contexto de práticas de leitura e de escrita, constitui-se como um dos lugares privilegiados para o estudante adquirir e produzir conhecimento. Ao mesmo tempo, o reconhecimento de que tais textos são especializados e situados no meio



acadêmico, isto é, de que a universidade, como outras comunidades discursivas, possui as suas próprias normas e convenções para produzir e que os textos variam linguisticamente em função da sua finalidade e contexto de produção (BAZERMAN, 2006), sugere a noção de letramento acadêmico.

O propósito desta tese é contar a experiência de ver-me na universidade diante de alunos que pediam um trabalho diferente para se engajarem nas práticas sociais presentes no contexto acadêmico. Assim, tomando as palavras de Ivanic (1998), estou trazendo à tese uma série de comprometimentos com base em meus interesses, valores, crenças que são construídas a partir da minha própria história. Mas que história é essa?

Comecei a me envolver pessoalmente com as discussões sobre letramento acadêmico a partir do ano de 2011, quando assumi minha primeira turma de Leitura e Produção de Texto I no Centro Universitário UNIVATES, no qual leciono atualmente. As queixas por parte dos meus alunos sobre as dificuldades que encontravam para aprender a ler e escrever os textos que lhes eram exigidos pelos professores no contexto acadêmico e, por outro lado, as queixas dos professores que diziam que os alunos liam e escreviam muito mal quando ingressavam na universidade provocaram-me várias inquietações.

Na época, além de lecionar no centro universitário, eu também exercia a função de coordenadora pedagógica da SED, Secretaria de Educação da cidade de Lajeado, RS. Um dos trabalhos que estavam em andamento na secretaria era o estudo dos princípios de seleção e articulação dos conteúdos adotados pelas escolas da rede municipal. Na época, havíamos formado um grupo de estudos com professores e representantes das equipes diretivas das escolas com a assessoria do Dr. Gabriel Junqueira Filho, professor da Faculdade de Educação da UFRGS. Um dos princípios que estudamos e que já vinha sendo adotado por uma das escolas pelas quais eu era responsável como coordenadora pedagógica da SED era o princípio de seleção e articulação dos conteúdos que adota os Projetos de Trabalho (cf. HERNÁNDEZ, 1998). Aliado a isso, na mesma época, encontrava-se o trabalho que eu havia assumido pela Univates e pela UNISC<sup>1</sup> como professora do curso denominado “Lições do Rio Grande”, que visava à formação de

---

<sup>1</sup> Universidade de Santa Cruz do Sul/RS.

professores da rede estadual, uma proposta do governo do estado. Os materiais – caderno do professor e do aluno – da área das Linguagens e tecnologias traziam como proposta o planejamento da prática pedagógica por meio dos projetos. Quanto mais eu lia a respeito dos projetos de trabalho, mais me encantava pela ideia.

A partir dessa trajetória inicial por mim percorrida, surgiu o desejo de planejar uma prática pedagógica para a disciplina de Leitura e Produção de Texto I adotando os projetos de trabalho como fio condutor. Na verdade, a ideia era levar a pedagogia de projetos para a universidade.

No semestre B de 2011, ao dar início aos meus trabalhos no Centro Universitário UNIVATES, assumi uma turma da disciplina de Português Instrumental (substituída em 2012 pela disciplina de Leitura e Produção de Texto D). Iniciei os trabalhos com a turma na quarta aula do semestre, pois assumi no lugar de uma professora que estava saindo da universidade por motivos de aposentadoria. Ao entrar na sala, deparei-me com 47 alunos oriundos dos diversos cursos ofertados pela instituição de ensino superior. Cheguei à sala de aula, sentei à mesa do professor e fiquei observando os alunos entrarem na sala e ocuparem as classes. Alguns entravam e me olhavam com estranheza, outros cochichavam com os colegas mais próximos sobre quem eu seria ou o que fazia sentada na classe reservada à professora. Chamou-me atenção que os alunos sentavam em fileiras, um atrás do outro, e que aos poucos, a sala ficava cheia. A princípio, aquela cena me fez pensar que seria impossível colocar o meu desejo de trabalhar com projetos em prática. Senti que não seria tão fácil quanto eu havia imaginado ao lidar com a teoria sobre o assunto e ao acompanhar aulas com projetos nos anos iniciais.

A primeira decisão foi dar um tempo para que os alunos me conhecessem e para que eu também pudesse saber algo sobre eles. Solicitei que escrevessem um texto no qual me contassem quem eram eles, de onde vinham, por que haviam escolhido o curso no qual estavam matriculados, o que liam e escreviam fora do contexto universitário e que expectativas eles tinham em relação à leitura e à escrita na universidade (JUCHUM, 2014). Os textos trouxeram informações importantes para conduzir o planejamento das aulas. Mas o fato de muitos alunos narrarem em seus textos sobre o medo que tinham em relação à escrita que lhes era exigida pelos professores no contexto acadêmico veio somar-se aos discursos de vários professores sobre o *déficit* de leitura e escrita que eu já havia escutado em vários cantos da universidade.

Várias questões passaram a me incomodar: será que os alunos não sabem ler e escrever os textos que lhes são exigidos na esfera acadêmica? Será que o discurso dos

professores sobre o *déficit* dos alunos é coerente? Que prática pedagógica pode dar conta do modelo de letramentos acadêmicos? Com vistas ao entendimento dessas questões, propus-me a desenvolver um planejamento para a disciplina de Leitura e Produção de Texto I que contemplasse o ler e o escrever na universidade como prática de letramento.

Toda a teoria que eu já havia estudado sobre a pedagogia de projetos parecia não dar conta de me apontar como poderia conduzir esse trabalho na universidade. Desde o ano de 2010, eu cursava disciplinas como aluna especial do curso de Pós-graduação em Letras na UFRGS. Alguns conceitos discutidos nessas disciplinas foram fundamentais para o planejamento das minhas aulas; entre eles cito: o dialogismo e gêneros do discurso (BAKHTIN, 2003), o letramento acadêmico (LEA; STREET, 1998; GEE, 1996; LILLIS; SCOTT, 2003), a pedagogia de projetos (HERNÁNDEZ & VENTURA, 1998; KLEIMAN, 2005).

Considerando-se a chamada “pedagogia do letramento”, conforme entendida por Cope e Kalantzis (2005), julguei que uma prática inovadora e promissora de sucesso são os “projetos”, no caso desta pesquisa, os projetos de trabalho – conceito proposto por Hernandez e Ventura (1998) – como forma de ressignificar a aprendizagem na universidade, neste caso, especialmente os modos de ler e escrever na esfera acadêmica. No âmbito dos letramentos acadêmicos, trabalhar nessa perspectiva, a meu ver, significa reconfigurar o modo de participar em sala de aula, criando novas imagens (cenas) do ato de ensinar/aprender a e sobre a língua. Nesse processo, embora a socialização de conhecimento seja feita de modo compartilhado, professora e alunos assumem papéis específicos na mobilização de recursos e distribuição de tarefas. Isso representa inventar um “jeito de fazer” as aulas. Assim, elaborei princípios pedagógicos para o planejamento das aulas, tomando como base os Estudos dos Letramentos Acadêmicos, conforme será apresentado no capítulo 4. Além disso, como forma de colocá-los em prática, adotei a pedagogia de projetos.

Dessa forma, desde o ano de 2011 venho adotando os projetos como fio condutor para o ensino da leitura e da escrita na universidade. Um jeito de fazer que me traz algumas certezas e muitas perguntas. Nesse âmbito, propus-me a desenvolver uma pesquisa-ação focada na análise da minha prática pedagógica que toma os projetos como fio condutor do planejamento para o ensino da leitura e escrita na disciplina de Leitura e Produção de Texto I. O intuito era (e é) que a pesquisa não se limitasse (e não se limite) a mostrar o que e como compreendo e como os participantes dos projetos se

inserem nas práticas de leitura e escrita na universidade. Decisiva é a ação de mostrar como seria e como é possível mudar a prática pedagógica investigada, tornando-a melhor.

Os dados foram gerados no semestre B/2013 com uma turma composta por 42 alunos, oriundos de vários cursos oferecidos pela instituição. O planejamento da disciplina consistia em trabalhar a leitura e a escrita a partir de projetos. Para tal, os alunos se organizaram em 11 grupos de trabalho.

É nessa perspectiva que se insere a presente tese cujo propósito é analisar como uma prática pedagógica que toma os projetos de trabalho como fio condutor do planejamento pode viabilizar um enriquecimento da experiência do estudante com a leitura e a escrita e dar sentidos singulares, próprios e mais reflexivos sobre suas práticas de letramento. Para conduzir a seleção e o tratamento dos dados, o objetivo geral e os específicos auxiliaram na tarefa. Dessa forma, nesta tese, tenho o seguinte **objetivo geral:**

Investigar se uma prática pedagógica que toma os projetos de trabalho como fio condutor do planejamento para o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita na universidade atende aos princípios do modelo dos letramentos acadêmicos.

Os **objetivos específicos** estão dispostos em cinco eixos, como segue:

**Eixo 1 – Produção textual:** investigar que textos os alunos produziram nos projetos de trabalho.

**Eixo 2 – Leitura:** investigar que textos os alunos leram nos projetos de trabalho.

**Eixo 3 – Planejamento:** verificar de que forma se deu o planejamento e o (re)planejamento das atividades nessa prática pedagógica.

**Eixo 4 – Princípios para o desenho da disciplina:** entender se essa prática pedagógica atende aos princípios definidos para o desenho da disciplina de Leitura e Produção de Texto I.

**Eixo 5 – Letramento acadêmico:** entender se essa prática pedagógica contempla o modelo dos letramentos acadêmicos.

Quanto ao tratamento central dado à pesquisa-ação, selecionei dados dos onze projetos desenvolvidos pela turma. No interior desses projetos de trabalho é analisada a forma como os participantes planejaram as ações desenvolvidas na realização do projeto; de que modo os grupos definiram os temas dos projetos; que textos os participantes escreveram no projeto e como eles foram produzidos; que textos os participantes leram no projeto, bem como quais princípios definidos para a disciplina foram atendidos pela prática pedagógica pesquisada.

Para que se esclareçam, então, as escolhas feitas para a composição desta tese, que retrata como os projetos de trabalho possibilitam a constituição letrada de alunos na universidade, apresento, a seguir, os aspectos centrais de cada capítulo do presente trabalho.

No **capítulo 2**, apresento inicialmente a concepção de letramento tomando como foco os Novos Estudos do Letramento. Depois, discorro sobre os estudos dos letramentos acadêmicos, o que se justifica pelo fato de o domínio social em destaque, no caso desta pesquisa, ser o acadêmico/universitário. Ainda, nesse capítulo, discorro sobre o modelo dos letramentos acadêmicos e a noção de gêneros do discurso, apresento os conceitos de enunciação e dialogismo tomando como base a teoria de Bakhtin. As concepções teóricas sobre o modelo dos letramentos acadêmicos servem para a definição dos princípios adotados para o desenho da disciplina de Leitura e Produção de Texto I, princípios que serão úteis na análise dos dados produzidos por esta pesquisa.

O **capítulo 3** é destinado a discutir a pedagogia de projetos. Inicialmente apresento uma breve contextualização sócio-histórica dos projetos. Esse capítulo traz as concepções de projeto adotadas por autores como Dewey e Kilpatrick (cf. SANTOMÉ, 1998) na década de trinta até chegar aos anos noventa com a publicação dos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais). Destaco a concepção de projetos proposta por Hernández e Ventura (1998). Em seguida, apresento similaridades entre a Pedagogia da autonomia de Freire (1996) e os projetos de trabalho de Hernández e Ventura (1998). Ao final da seção, discuto a função social que a leitura e a escrita assumem nos projetos.

No **capítulo 4**, apresento o enfoque metodológico da pesquisa. Discuto o conceito de pesquisa-ação e descrevo os instrumentos de pesquisa utilizados para a geração de dados. Logo mais, descrevo o ambiente da pesquisa e os participantes da pesquisa e como os projetos de trabalho foram planejados e desenvolvidos nas aulas de Leitura e Produção de Texto I, foco deste estudo. Nesse capítulo também apresento os princípios criados para o desenho da disciplina de Leitura e Produção de Texto I, tomando como base os princípios do modelo dos letramentos acadêmicos.

No **capítulo 5**, intitulado “Projetos de trabalho na universidade: um percurso em análise”, apresento a análise de dados para as seguintes asserções: 1. Os textos lidos e escritos nos projetos se tornaram relevantes aos participantes. 2. Nos projetos de trabalho o percurso não é fixo, mas serve de fio condutor para o planejamento e o (re)planejamento. 3. O trabalho em grupo reconfigura os papéis dos participantes e do professor. 4. Os participantes adquirem vocabulário para falar de textos. 5. Os princípios

definidos para o desenho da disciplina de Leitura e Produção de Texto I negam o discurso do *déficit*. 6. Os projetos possibilitam tratar os alunos como colaboradores nas práticas de letramento construídas na e a partir da sala de aula.

No **capítulo 6**, trago as Considerações finais desta pesquisa sob dois olhares, o da professora e o da pesquisadora.

## **2 LETRAMENTO(S): PRÁTICAS SOCIAIS DE LEITURA E ESCRITA**

Neste capítulo, considerando que o domínio focado nesta pesquisa é o Ensino Superior, meu objetivo é trazer discussões acerca do letramento direcionado a este contexto, especialmente das implicações da teoria dos Novos Estudos do Letramento para o ensino em ambientes acadêmicos. Início a discussão apresentando abordagens relativas à teoria sociocultural do letramento, a qual encontra apoio nos Novos Estudos do Letramento. Autores como Gee (1996, 2001, 2004), Street (1995, 2003, 2010), Barton e Hamilton (1998), Lillis (2001, 2003) e Lea & Street (1998) são citados para as argumentações construídas. Por meio dessa discussão, assumo que as práticas de uso da escrita diferem de acordo com o contexto, caracterizando assim o letramento acadêmico. Para isto, me apoio nos estudos em âmbito internacional de Lillis (2001), Russel et al. (2009), Lea (2004), Zavala (2010, 2011) e nos estudos em âmbito nacional de Motta-Roth (2009), Fischer (2008, 2010) e Fiad (2011, 2013). Em seguida, discuto os significados de enunciação e dialogismo em Bakhtin; nesse sentido, me alinho à concepção da linguagem de Bakhtin (2010). Por fim, discuto a relação dos modelos do letramento com os gêneros do discurso. Para tal, me apoio em Bakhtin & Voloshinov (1986).

### **2.1 OS NOVOS ESTUDOS DO LETRAMENTO**

Tem havido nos últimos anos um aumento significativo no interesse dos estudiosos pelo letramento numa perspectiva teórica e transcultural. Dentro dessa perspectiva, uma mudança importante foi a rejeição, por vários autores, da visão dominante do letramento como uma habilidade “neutra”, técnica, e passou-se a conceituar o letramento, ao contrário, como uma prática ideológica, envolvida em relações de poder e inserida em significados e práticas culturais específicos, o que Street (1993) tem chamado de “Novos Estudos do Letramento”.

Segundo Street (1984), há dois modelos de letramento: o autônomo e o ideológico. No primeiro, há uma tendência a não conceber as dimensões social e política nas práticas de leitura e escrita. Essa dissociação entre a escrita, a leitura e os aspectos sociopolíticos envolvidos em seus usos consolida falsas concepções, quais sejam: a “neutralidade” do ensino e a perspectiva da leitura e da escrita como sistemas

independentes e fechados em si mesmos. O modelo autônomo de letramento tenta estabelecer relações causais entre a escrita, vista como tecnologia neutra, e benefícios universais de diversas ordens – desde cognitivos até o progresso social, por exemplo – não levando em conta as diferentes sociedades e suas estruturas de poder. No segundo modelo, denominado por Street (1984) modelo ideológico de letramento, a escrita e a leitura são vinculadas às práticas sociais. Assim, levam-se em conta os elementos da situação de comunicação, os valores e as representações perpassados pelos textos escritos. Esse modelo busca a compreensão de ideologias subjacentes às diferentes práticas letradas situadas socioculturalmente.

O modelo autônomo foi definido por Street (1984) com base em estudos que relacionaram explicitamente questões de letramento a consequências cognitivas (HILDYARD; OLSON, 1978; GREENFIELD, 1972; GOODY, 1968, 1977), detendo-se especialmente no trabalho de Goody. Esses estudos se apoiavam em noções como, por exemplo: a necessidade de escolarização para o desenvolvimento racional, distanciando a mente selvagem da mente moderna; o afastamento das linguagens orais e escritas, sendo estas ligadas à racionalidade, à lógica e ao pensamento abstrato, superiores, e aquelas conectadas a uma interlocução interpessoal de caráter funcional restrito a pessoas que compartilham das mesmas referências, a pensamentos dependentes do contexto.

Porém, Street (1984) opõe-se à ideia de que haja relação universal de causa e efeito provinda de análises de propriedades da escrita descontextualizadas das condições de ocorrência, e se afasta das reificações fomentadas pelo modelo autônomo, de que o letramento é suficiente ou a condição necessária para gerar, por exemplo, o progresso, a civilização e a mobilidade social (KLEIMAN, 2005, p. 21).

Além do estudo de Street (1984), outros dois estudos foram determinantes para as fundações dos Novos Estudos do Letramento, conforme Barton (2007): o dos psicólogos sociais Scribner e Cole (1981) e o estudo seminal de Heath (1982, 1983), que conjuntamente avançaram na sustentação de que era preciso haver mudanças nas maneiras de pesquisar e estudar esse tema (Barton, 2007). No estudo de Scriber e Cole (1981), realizado em uma comunidade Vai, na Libéria, foram utilizados métodos etnográficos (com observação de campo) em conjunto com procedimentos da psicologia experimental (testes psicológicos). Nele há descrições detalhadas de diferentes letramentos, incluindo os aprendidos fora do sistema educacional, de modo informal. O trabalho de Scribner & Cole (1981) é pioneiro no questionamento da equação



letramento/alfabetização/escolarização. Os estudos interculturais conduzidos por Scribner e Cole (1981), na Libéria, no Projeto Vai, mostraram resultados de funcionamento humano. Na tribo Vai, existiam três formas de escrita em uso: a escrita Vai, adquirida informalmente em contexto familiar; a escrita inglesa, adquirida formalmente na escola, e a escrita árabe, adquirida formalmente em contexto religioso. Visando a identificar as modalidades de pensamento derivadas dessas três práticas de letramentos, as investigações possibilitaram constatar que os sujeitos que frequentaram o processo de escolarização formal – que adotava a escrita inglesa – demonstraram diferenças significativas no que tange ao desenvolvimento de habilidades discursivas, tais como explicar o raciocínio na execução de tarefas. Entretanto, em termos de capacidades de pensamento abstrato, não foram notadas diferenças significativas entre os três grupos.

Esses resultados de pesquisa mostraram que o tipo de capacidade desenvolvido está em relação direta com a prática social de uso da escrita em questão. Assim, as capacidades cognitivas tradicionalmente ligadas à escrita e ao letramento pelas pesquisas do modelo autônomo – classificação, categorização, abstração, generalização, dedução, memorização –, na pesquisa de Scribner & Cole (1981), aparecem relacionadas apenas à escrita escolarizada (do inglês), no povo Vai. Mais ainda, os autores interpretam esses resultados como ligados a uma capacidade de explicação verbal do raciocínio, de verbalização do conhecimento e de processos envolvidos nas tarefas, que seriam consequências de práticas discursivas escolares, que valorizam não só o saber, mas o “saber dizer”, o “bem falar”, mais do que decorrências unicamente do contato com a escrita ou do processo de letramento. É possível perceber a mudança de perspectiva, que partiu do letramento como um conjunto de habilidades que dão origem a consequências previsíveis para uma perspectiva de prática social, que envolve um sistema simbólico, suas tecnologias de produção e disseminação, e aplicação do conhecimento de leitura e escrita para contextos específicos de uso (BARTON, 2007).

Em suma, o trabalho de Scribner e Cole (1981) colocou em questão o que Street (1984) denominou de *modelo autônomo* de letramento. Posto de outra maneira, a ideia de que o letramento escolar possui efeitos cognitivos intrínsecos foi superada, mostrando, ao contrário, que os efeitos do letramento têm que ser considerados não de forma isolada, fora dos contextos culturais em que ocorrem, uma vez que práticas letradas têm diferentes efeitos em diferentes contextos.

Conforme já dito, o outro trabalho inicial e seminal neste campo foi o de Heath (1983). A partir de um estudo etnográfico e sociolinguístico ao longo de sete anos em três comunidades na mesma região geográfica no Sul dos Estados Unidos, a pesquisadora acompanhou os usos da escrita e de leitura nos lares dessas três comunidades, bem como na escola, lugar onde membros das diferentes comunidades se encontravam e se deparavam com as expectativas escolares. Essas expectativas faziam parte das práticas letradas comuns às escolas regulares e dizem respeito às participações das crianças em eventos envolvendo a interação a partir de textos escritos – os eventos de letramento.

Com base no estudo, a autora define eventos de letramento como “ocasiões nas quais a conversa gira em torno de um texto escrito<sup>2</sup>” (HEATH, 1983, p. 392) ou “situações em que a escrita constitui parte essencial da natureza da interação entre os participantes e de seus processos e estratégias de interpretação<sup>3</sup>” (HEATH, 1982/2001, p. 319). Nesses contextos, “os participantes seguem regras estabelecidas socialmente para verbalizar o que eles sabem a partir do e sobre o material escrito. Cada comunidade tem regras para interagir socialmente e compartilhar conhecimento em eventos de letramento<sup>4</sup>” (HEATH, 1998/2001, p. 319).

A noção de evento de letramento torna-se importante, pois mostra que o letramento tem um papel em várias atividades dentro da sociedade, seja em uma interação oral de algum modo mediada pela leitura ou pela escrita; seja em uma interação à distância, leitor-autor/autor-leitor. Isso implica, em suma, que, para compreender o letramento, é importante examinar eventos particulares em que a leitura e a escrita são usadas.

Dessa forma, é possível dizer que o letramento está imbricado nas atividades diárias das pessoas, tratando-se de um fenômeno que não se restringe à escola, mas que é exercido em diferentes locais e de diferentes maneiras pela sociedade. Nessa linha de pensamento, é possível perceber que o como as pessoas usam os escritos está estreitamente relacionado a detalhes específicos da situação em que são usados e que os eventos de letramento são particulares de uma comunidade específica, em um momento específico da história.

---

<sup>2</sup> Those occasions in which talk revolves around a piece of writing have been termed literacy events

<sup>3</sup> occasions in which written language is integral to the nature of participants interactions and their interpretative processes and strategies

<sup>4</sup> Participants follow socially established rules for verbalizing what they know and the written material. Each community has rules for socially interacting and sharing knowledge in literacy events.

Como já mencionado anteriormente, vários são os estudos que têm examinado os modos como comunidades particulares lidam com os escritos (textos). Conforme venho relatando, um trabalho fundamental nessa área é o de Heath (1983). Além das observações relativas a famílias da classe média com escolarização significativa, a autora realizou um extensivo trabalho de pesquisa etnográfica, tomando como unidade de análise os eventos de letramento locais, objetivando investigar as orientações de letramento de duas outras comunidades em Piedmont Carolinas, nos Estados Unidos: Trackton, uma comunidade afro-americana de operários, e Roadville, uma comunidade operária de brancos.

De acordo com Heath (1993, p. 230-235), ambas as comunidades eram letradas, porém cada uma delas, seguindo suas tradições próprias, apresentava importantes distinções nos modos de estruturar, acessar e usar a escrita. O referido estudo nos mostra que os moradores de Roadville valorizavam a leitura e a escrita, acreditando que cabia aos adultos incentivar a praticar a leitura com os seus filhos. Dessa forma, criavam condições para que as suas crianças crescessem cercadas por farto material escrito. No entanto, os próprios adultos liam muito pouco e tendiam a usar a escrita apenas em situações de necessidade. Ou seja, em geral, eles viam o letramento como uma ferramenta necessária para auxiliar a memória, para ajudá-los a comprar e vender coisas e para mantê-los em contato com familiares e amigos. Quando os adultos liam para as crianças, estas eram solicitadas a nomear objetos, descrever figuras e identificar letras, significando entender que, desde cedo, as crianças aprendiam a usar a escrita, tomando-a como objeto de análise e não como uma prática social.

Em Trackton, por outro lado, os moradores não tinham o hábito de acumular materiais escritos, como faziam os membros da comunidade de Roadville. No entanto, a prática da leitura permeava o fluxo das interações sociais diárias. Os moradores geralmente liam em voz alta para os membros da comunidade, interpretando os sentidos do que era lido, de forma socialmente compartilhada.

Em sentido amplo, o que esse estudo indica, portanto, é que comunidades específicas perpetuam modos particulares de abordar e valorizar os textos, desenvolvendo, conseqüentemente, suas próprias e peculiares práticas de letramento.

Assim, se por um lado os eventos de letramento são encontros passíveis de observação e constituem unidade de análise amplamente adotada nos Novos Estudos do Letramento, por outro lado, o conceito de “práticas de letramento”, segundo Street (2010), se coloca num nível mais alto de abstração e se refere igualmente ao

comportamento e às conceptualizações sociais e culturais que conferem sentido aos usos da leitura e/ou da escrita. Ainda, para esse autor, as práticas de letramento incorporam não só “eventos de letramento”, como ocasiões empíricas nas quais o letramento é essencial, mas também modelos populares desses eventos e as concepções ideológicas que os sustentam.

As práticas de letramento são as formas culturais gerais de utilização da linguagem escrita a que as pessoas recorrem em suas vidas, constituindo-se no que as pessoas fazem com o letramento (BARTON; HAMILTON, 2000). Para Street (1993, p. 12), as práticas de letramento não são observáveis concretamente, pois “envolvem valores, atitudes, sentimentos e relações sociais”. Já os eventos de letramento são episódios observáveis que se formam e se constituem pelas práticas de letramento (STREET, 1988).

Street (2010, p. 146) cita o seguinte exemplo de evento de letramento: “Palestras representam um clássico evento de letramento: pode ser que o palestrante leia anotações; as pessoas, de vez em quando, podem olhar para a projeção no alto, baixar o olhar e fazer uma anotação, ler sua anotação e voltar a escutar o palestrante”. Segundo Street, nós temos em nossas mentes modelos culturalmente construídos do evento de letramento. Assim, é possível referir práticas de letramento não só ao evento em si, mas à concepção do processo de leitura e escrita que as pessoas sustentam quando engajadas no evento. Neutralidade, então, é uma característica imprópria do letramento, uma vez que este representa uma prática de cunho social e não meramente uma técnica gráfica ou uma técnica de registro.

Os textos, assim, situam-se em contextos mais amplos e engendram os eventos de letramento por terem uma função social de uso. Os sentidos dos textos, por sua vez, são socialmente situados, contextualizados, não têm valor de ser na independência dos sentidos sociais. Em síntese, “as práticas de letramento referem-se ao comportamento e às conceptualizações sociais e culturais que conferem sentidos aos usos da leitura e da escrita” (STREET, 2010, p. 18). Dessa forma, o foco das pesquisas dos Novos Estudos do Letramento não é a escrita em si, mas sim como as pessoas lidam com a escrita, seus discursos, os significados e as participações que constroem com ela e em torno dela.

Se esses sentidos, que constituem as práticas de letramento, são situados, é porque são construídos por grupos situados no social e na história, com apoio em visões particulares de mundo. A abordagem das práticas de letramento nesta tese, portanto, representa uma visão da noção de uso da língua, isto é, a leitura e a escrita são vistas

como inseridas em práticas sociais e linguísticas que lhes conferem significado, no caso desta pesquisa, no contexto acadêmico.

Desse modo, assumindo que as práticas de uso da escrita são diferentes, ou seja, que os usos diferem de acordo com o contexto em que são empregados, é possível falar em letramento/s acadêmico/s. Mais ainda: assume-se que há usos específicos da escrita no contexto da universidade, usos que se distinguem daqueles de que se lança mão em outros contextos.

Considerar os contextos específicos nos quais a escrita aparece é entender que o letramento acadêmico não é um fenômeno em que apenas as necessidades do estudante são enfatizadas, o que justifica, em geral, o uso do termo “letramento acadêmico”, no singular. Pelo contrário, considerar as especificidades dos contextos significa entender os letramentos acadêmicos, no plural, a partir de questões mais amplas que permeiam a escrita acadêmica, a exemplo das práticas institucionais e das questões de poder. Nesta pesquisa, adoto a segunda acepção, embora reconheça a fluidez do uso do termo “letramento acadêmico” que é usado tanto na forma singular, quanto no plural, para se referir seja a contextos de pesquisa, seja de aplicação, seja a um mesmo contexto, por meio de um contínuo de ênfase.

Considerando essa perspectiva, discuto, na seção a seguir, de que modo os Estudos dos Letramentos Acadêmicos contribuem para o entendimento do letramento do estudante em contextos acadêmicos, no caso desta pesquisa, em cursos universitários. Para tanto, parto de estudos e conceitos desenvolvidos por pesquisadores em âmbito internacional, buscando estabelecer uma relação com o que se tem produzido contemporaneamente sobre letramento acadêmico no Brasil.

## 2.2 OS ESTUDOS DOS LETRAMENTOS ACADÊMICOS

Nesta seção, discuto os Estudos dos Letramentos Acadêmicos que adotam como estratégia metodológica a abordagem etnográfica, que envolve a observação das práticas em torno da produção dos textos, bem como as perspectivas dos participantes sobre os textos e as práticas (LILLIS; SCOTT, 2003). No âmbito desse segundo foco da abordagem etnográfica, me apoio nos estudos de Lea; Street (1998), Lillis (2003), Street (2010), Zavala (2010), Fischer (2010, 2011), Motta-Roth (2012) e Fiad (2011, 2013).

Ao revisitar, brevemente, o contexto de expansão da educação superior, nos Estados Unidos, no Reino Unido e no Brasil, é possível observar uma relação entre a

expansão universitária e a falta de familiaridade dos estudantes com as práticas de leitura e escrita na esfera acadêmica.

Em alguns países, a entrada de estudantes de grupos minoritários em universidades já ocorre há mais tempo, como é o caso dos Estados Unidos e da Inglaterra, que desde a década de 70 e 90, respectivamente, ampliaram o acesso ao ensino superior a grupos antes excluídos desse contexto educacional (LILLIS, 2001, RUSSELL *et al.*, 2009). Nesses contextos, também foram evidenciados, como está acontecendo no Brasil, problemas em relação à adaptação dos estudantes às práticas acadêmicas, principalmente, relacionados à escrita. No Brasil, a expansão do ensino superior ainda é uma ação recente. O aumento do número de alunos nas universidades brasileiras deu-se de forma mais acentuada a partir do ano de 2005 com a implantação de programas federais como o ProUni (Programa Universidade para todos) e o Fies (Fundo de financiamento ao estudante do ensino superior). Esses programas, por meio da concessão de bolsas parciais (50%) e integrais (100%), expandiram o ingresso de alunos brasileiros de baixa renda em faculdades particulares de todo o país.

A chegada de estudantes de grupos minoritários torna evidente que existem práticas acadêmicas prestigiadas e consolidadas, que supostamente são conhecidas e compartilhadas por todos, mas que não são de conhecimento desses grupos. Nos estados Unidos e no Reino Unido, na tentativa de lidar com essas questões, foram sendo desenvolvidas iniciativas pedagógicas<sup>5</sup> voltadas a esses grupos com o intuito de sanar possíveis dificuldades. Na maioria das vezes, nessas iniciativas, o estudante é tratado como o sujeito que precisa adquirir certas habilidades para poder se inserir em atividades acadêmicas. Hirst et al. (2004) afirmam que o apoio para alunos que não conseguem lidar com as demandas acadêmicas no ensino superior tem sido tradicionalmente fornecido por meio da oferta de cursos focalizando habilidades isoladas, “as quais oferecem um apoio genérico em uma ampla gama de práticas acadêmicas<sup>6</sup> (HIRST et al., 2004, p. 66). Nessa modalidade, os estudantes participam de aulas ou cursos nos quais aprendem certas habilidades acadêmicas supostamente transferíveis a todas as disciplinas e a todos os seus contextos de atuação. Segundo Lillis e Turner (2001), o que está por trás do entendimento de que esses cursos são a solução para os estudantes é o *discurso da transparência*<sup>7</sup>, no qual a linguagem é tratada

---

<sup>5</sup> Ver Lillis (2001) e Russel (2009).

<sup>6</sup> Which offer generic support in a range of academic practices

<sup>7</sup> Discourse of transparency

como “idealmente transparente e autônoma”<sup>8</sup> (LILLIS; TURNER, 2001, p. 58) e pode ser transmitida, sem nenhuma interferência ou problemas de entendimento, de uma pessoa para a outra. Em outras palavras, o que o discurso da transparência entende é que uma vez que os estudantes tenham aprendido e entendido as regras básicas de discurso acadêmico, estão aptos a reproduzi-las sem obstáculo.

No final dos anos 90, uma nova área de investigação vai lidar com a questão da entrada de grupos minoritários no universo acadêmico e com o chamado “problema de escrita”, contrariando a perspectiva acima: são os Estudos dos Letramentos Acadêmicos. Os Estudos dos Letramentos Acadêmicos surgiram a partir dos Novos Estudos do Letramento, tratados na seção anterior, e estão ligados à já discutida ruptura da visão de leitura e escrita como ações descontextualizadas que envolvem um conjunto de habilidades cognitivas individuais. Barton e Hamilton (1998), que trataram dos letramentos acadêmicos, definem letramento como

[...] algo que as pessoas fazem; é uma atividade, localizada no espaço entre o pensamento e o texto. O letramento não reside na cabeça das pessoas como um conjunto de habilidades a serem aprendidas, e não reside no papel, capturado como textos a serem analisados. Como toda atividade humana, o letramento é essencialmente social, e está localizado na interação entre pessoas (BARTON; HAMILTON, 1998, p. 3).

Os Estudos dos Letramentos Acadêmicos compartilham do interesse dos Novos Estudos do Letramento por múltiplos letramentos em diversas esferas da vida de determinados grupos, considerados minoritários, descentralizando os estudos dos grupos majoritários. Muitos pesquisadores contextualizam os Estudos dos Letramentos Acadêmicos que realizam tomando como um dos pontos de partida o discurso público do *déficit* em relação à escrita de estudantes (LILLIS, 2001; LEA, 2004; RUSSEL *et al.*, 2009; ZAVALA, 2010, 2011), o qual se vale de diversas formas de remediação realizadas nos diferentes contextos para a solução da escrita, vista como um problema. Para Lillis (2001, p. 21), “a ideia de que estudantes não são capazes de escrever é central em discursos oficiais, públicos e pedagógicos em muitas partes do mundo.”<sup>9</sup> Para a autora, a responsabilidade pelo aumento dos problemas na escrita recai, embora de maneira implícita na Inglaterra, sobre grupos antes excluídos das salas de aula das universidades, e de modo mais explícito nos Estados Unidos, onde a abertura

<sup>8</sup> Ideally transparent and autonomous

<sup>9</sup> The idea that students can't write is central to official, public and pedagogic discourse in many parts of the world.

universitária iniciou há mais de 30 anos. A busca por uma solução a esse “problema” em geral tem-se dado na forma de cursos adicionais (cf. RUSSEL *et al.*, 2009).

Os Estudos dos Letramentos Acadêmicos, ao questionarem essa forma de resolver o “*déficit*” dos estudantes, pretendem contemplar os diferentes modos como os participantes, tanto estudantes como profissionais das universidades, interpretam e se engajam com a diversificada gama de textos associados às práticas letradas realizadas nas universidades, estabelecendo, portanto, para os Estudos dos Letramentos Acadêmicos um recorte mais social. Essa abordagem prioriza a complexidade dos códigos e regras que os estudantes precisam negociar para participarem de modo eficiente das práticas sociais no contexto acadêmico. Alguns dos trabalhos de pesquisa publicados dentro desse contexto são os de Lea, 2004; Lillis, 2001; Lea e Street, 1998; Ivanic, 1998. No Brasil, dentre os autores ligados a essa temática, a partir deste ponto de vista acerca do caráter situado e sócio-histórico da produção escrita em contextos acadêmicos diversos, estão os de Fischer (2007), Marinho (2010) e Fiad (2015).

Lea e Street (1998, 1999) argumentam em favor de novas abordagens para a compreensão da escrita e do letramento do estudante em contextos acadêmicos que desafiam o discurso de *déficit*. Em vez do engajamento em debates sobre uma escrita boa ou ruim, os autores propuseram conceituar, no nível da epistemologia, a escrita em contextos acadêmicos. Para tanto, os autores concebem três modelos para abordar escrita e letramento em contextos acadêmicos: o modelo das habilidades acadêmicas (*study skills*), o modelo da socialização acadêmica (*academic socialization*) e o modelo do letramento acadêmico (*academic literacy*). Para Lea e Street (2006), esses modelos referem-se tanto ao desenvolvimento curricular quanto a práticas instrucionais e também à pesquisa, e é possível reconhecê-los na análise de práticas letradas e de como os estudantes passam a entender e usar essas práticas letradas em cada contexto.

Nesse trabalho de investigação, os três modelos foram concebidos pelos autores com base no exame das expectativas e interpretações de estudantes de graduação e dos membros da equipe universitária (professores, tutores e assistentes) a respeito de produções escritas solicitadas aos estudantes, interpretações que são contrastantes entre elas. Os três modelos foram descritos a partir das interpretações dos sujeitos ao buscar compreender a escrita dos estudantes (LEA e STREET, 1998, p. 157). Foram realizadas entrevistas semiestruturadas, individuais ou com pequenos grupos, com 10 professores e 21 estudantes em uma universidade antiga e 13 professores e 26 estudantes em uma universidade nova. Além das entrevistas, o estudo lançou mão de amostras de



produções escritas dos estudantes, *feedback* escrito nessas produções textuais e orientações institucionais para escrita disponibilizadas aos estudantes pela própria universidade (setores e departamentos) ou por professores das disciplinas. Para o estudo dos textos, na maior parte se fez uma análise de base linguística, nos termos utilizados pelos autores, além da observação participante de sessões em grupo. A análise focalizou as perspectivas dos professores e dos estudantes em relação aos comentários de *feedback* escritos nas margens das produções textuais, as orientações institucionais para a escrita entregues aos estudantes e as fichas padronizadas de avaliação.

Lea e Street (1998) destacam que a familiaridade dos autores com o contexto da pesquisa permitiu a ampliação do foco para além da transcrição de entrevistas, possibilitando que a análise das práticas e dos textos se desse à luz dos entendimentos dos próprios participantes (professores e alunos) a respeito da universidade. Dessa forma, a análise buscou evidências que possibilitassem a compreensão sobre “diferenças entre os entendimentos de alunos e professores quanto aos processos de escrita nos níveis da epistemologia, autoridade e contestação do conhecimento” (LEA e STREET, 1998, p. 160), enquadrando-se assim no conceito do letramento acadêmico.

Segundo Lea e Street (2006), o primeiro modelo, o das habilidades cognitivas, baseia-se nas características formais da linguagem; parte do pressuposto de que o domínio das regras gramaticais e sintáticas, associado à atenção com a pontuação e a ortografia, garante a competência do aluno quanto à escrita acadêmica; portanto, segundo Street (2010, p. 545), esse modelo se ocupa principalmente dos aspectos superficiais do texto. Essa abordagem tem sido criticada por tratar apenas de aspectos linguísticos superficiais; por transferir dos professores titulares da disciplina (que definem e avaliam as tarefas de produção textual) para outros professores ou tutores, não ligados à disciplina, a responsabilidade de apoiar os alunos; e por negligenciar a relação entre a escrita e a construção do conhecimento na disciplina (LEA; STREET, 1998).

Já o modelo da socialização acadêmica preocupa-se com a aculturação dos alunos com relação a discursos e gêneros restritos aos temas e às disciplinas. Segundo esse modelo, os estudantes adquirem modos de falar, escrever, pensar e interagir em práticas de letramento que se identificam com membros de comunidade disciplinar. O modelo da socialização acadêmica supõe que os discursos disciplinares e os gêneros são relativamente estáveis e, uma vez que os estudantes tenham se apropriado das regras básicas de discurso acadêmico particular, estão aptos a reproduzi-lo sem dificuldades

em outros contextos de uso na esfera acadêmica. Nesse modelo, o foco de estudo é a trajetória de adaptação dos estudantes às práticas acadêmicas. Veremos ao examinar os dados desta tese que os documentos referentes à disciplina de Leitura e Produção de Texto I, aqui focalizada, apontam claramente para esta visão, a de que os problemas de escrita inerentes aos estudantes, ou seu *déficit*, devem ser tratados por meio da oferta de uma atividade que ofereça condições para sua socialização acadêmica.

Os dois primeiros modelos, o das habilidades e o da socialização acadêmica, fundamentam-se no objetivo de adaptar o estudante com dificuldades às práticas acadêmicas, assumidas como homogêneas e modelares, concentrando-se, assim, em avaliações sobre boa e má escrita / leitura (LEA e STREET, 1998). Esses modelos não consideram as práticas institucionais e as relações de poder que estão em jogo no contexto acadêmico.

Por fim, o modelo dos letramentos acadêmicos preocupa-se em estabelecer sentido, identidade, poder e autoridade, colocando em primeiro plano a natureza institucional do que é considerado como conhecimento em qualquer contexto acadêmico específico. Esse último modelo visa aos usos efetivos do letramento, que são complexos, dinâmicos e situados, envolvendo processos sociais. Segundo Street (2010, p. 545), assemelha-se, em muitos aspectos, ao modelo da socialização acadêmica, exceto pelo fato de que concebe os processos envolvidos na aquisição de usos mais apropriados e efetivos do letramento como sendo mais complexos, dinâmicos, com nuances diferenciadas, envolvendo tanto questões epistemológicas quanto processos sociais, incluindo as relações de poder entre as pessoas e as instituições, implicando nas identidades sociais daqueles que leem e escrevem. Neste modelo, por meio de relações dialógicas, os sentidos da escrita universitária são construídos coletivamente.

O terceiro modelo, o dos letramentos acadêmicos, em alguns aspectos, engloba várias características dos outros dois. Lea e Street (1998) salientam que os modelos não são apresentados como mutuamente exclusivos, e defendem que cada um deve ser visto como complementar ao outro. Ainda assim, os autores argumentam que o modelo dos letramentos acadêmicos é o que melhor leva em conta a natureza da produção textual do aluno em relação às práticas institucionais, relações de poder e identidades; em síntese, consegue contemplar a complexidade da construção de sentidos, ao contrário dos outros dois modelos. Esse modelo, na visão dos autores, prepara o aluno a negociar os conflitos que surgem nas práticas de letramento acadêmico.

Lea e Street (1998), discordando do argumento de que a crise na educação superior, no Reino Unido, é devida às deficiências dos alunos, defendem que os problemas dos estudantes com a escrita parecem ser mais no nível epistemológico do que linguístico e frequentemente são causados pelas lacunas entre as expectativas dos professores e as interpretações dos estudantes em relação ao que está envolvido na sua escrita. Segundo Lea (2004), por meio dos Estudos dos Letramentos Acadêmicos, se pretende contemplar os diferentes modos como os participantes, tanto estudantes como professores, interpretam e se engajam com o conjunto de textos que fazem parte do contexto de ensino e aprendizagem, não somente aqueles prestigiados por avaliações. Outro desafio, que, nas palavras de Lea (2004, p. 750), “parece uma tensão inerente e insolúvel<sup>10</sup>”, está relacionado à dificuldade de se estabelecer de fato um diálogo entre as propostas pedagógicas e a explicação do que é esperado nas tarefas de escrita:

Quando se escrevem guias e materiais de apoio para estudantes, é fácil ser aparentemente explícito sobre os discursos ou gêneros nos quais é esperado que os estudantes se engajem durante seus estudos; no entanto, é mais difícil ajudar os estudantes a trabalharem nos seus próprios significados e na construção do conhecimento.<sup>11</sup>

Como resposta ao discurso, midiático e institucional, de que a escrita dos estudantes deixa a desejar, os Estudos dos Letramentos Acadêmicos têm buscado dar espaço na pesquisa também às interpretações por parte dos estudantes sobre as práticas nas universidades em que estão. Esses estudos apontam para o caráter velado das convenções envolvidas na escrita acadêmica e dos critérios de avaliação utilizados por professores em relação às produções escritas dos alunos. Lea (2004) retoma os Estudos dos Letramentos Acadêmicos da última década realizados em vários contextos, com grupos de estudantes de diferentes cursos, que em seu conjunto apontam para lacunas entre o entendimento a respeito da avaliação de escrita entre estudantes e professores, em uma complexa relação entre aquisição e desenvolvimento de conhecimentos disciplinares e a escrita na educação superior. Segundo Lea (2004, p. 740), todos os estudos apontam para a dificuldade encontrada pelos estudantes ao tentarem desvendar as regras subjacentes à escrita em um determinado contexto.

A falta de explicitação e de clareza do que é esperado dos estudantes nas tarefas de escrita contribui para o que Lillis (2001) denomina de práticas do mistério. Segundo

<sup>10</sup> an inherent and somewhat irresolvable tension

<sup>11</sup> When writing guidance and support materials for students it is easy to be apparently explicit about the discourses or written genres students are expected to engage in during their study, but it is more difficult to help students to work with their own meanings and construction of knowledge

a autora (p. 54), o ensino dos conhecimentos disciplinares e das práticas letradas acadêmicas no ensino superior de elite no Reino Unido acontecia de modo indutivo mediante o contato próximo, antes existente, entre professores e grupos relativamente pequenos de estudantes pertencentes às classes mais ricas, vindos de comunidades bastante homogêneas em termos culturais e sociais. Para Lillis, no contexto atual é raro o contato próximo entre professores e pequenos grupos de estudantes; sendo assim, a autora afirma que essa prática do mistério limita a participação dos estudantes menos familiarizados com as convenções acadêmicas no ensino superior (LILLIS, 2001, p. 53).

Nesse sentido, tanto Lillis (2001, 2003) quanto Zavala (2010, 2011) concordam que as práticas que compõem os letramentos acadêmicos, em muitos casos, se caracterizam como práticas institucionais do mistério (LILLIS, 2001), ou seja, não há um entendimento por parte do aluno em relação ao que é solicitado pelo professor nas tarefas de escrita, uma vez que o professor não trata do que é esperado do texto e toma essa expectativa como dada, previamente dada, ou previamente conhecida. Nesse contexto, é como se os estudantes participassem de um “jogo de adivinhação”, pois têm que descobrir quais são as expectativas do docente, ao solicitar determinado texto, pois parece que cada professor exige algo diferente, embora solicite o mesmo gênero. As autoras dizem que essas práticas precisam ser desvendadas e ensinadas de modo mais explícito aos estudantes, e que estes precisam ter uma visão crítica das práticas acadêmicas e poder contestá-las.

Essa visão crítica pressupõe buscar entender as relações de poder que estão por trás dos discursos sobre a escrita, e que os estudantes mobilizem seu repertório de saberes e sua agência para construir aprendizagens e se engajar nas práticas da universidade.

O estudo de Lillis (2001), ainda que tenha se limitado ao gênero ensaio, traz contribuições para a construção de uma pedagogia baseada no modelo dos letramentos acadêmicos que vai além dos gêneros acadêmicos ensaísticos. Para a geração de dados, a autora valeu-se dos momentos de conversa com os alunos em torno dos textos, os *talkbacks*<sup>12</sup>, especialmente sobre a construção de sentido desejada por eles, sobre os *feedbacks* recebidos em seus textos e sobre as propostas de escrita feitas pelos professores. A história de vida dos alunos participantes, bem como a própria história

---

<sup>12</sup> Em busca de uma pedagogia que possibilite a participação dos sujeitos na construção autoral de sentidos por meio da escrita de ensaios, Lillis apresenta a proposta de *talkback*, em oposição ao *feedback*. O *talkback* se afasta de interlocuções entre o “estudante-escritor” e o “tutor-leitor” em que a ênfase recai predominantemente “no tutor avaliando o texto do aluno como um produto acabado, ao invés de se engajar na construção de textos como um processo de construção de sentidos” (Lillis, 2001, p. 44)

peçoal da autora, foi incluída na análise dos dados como aspecto central, ou seja, as identidades e culturas dos alunos não foram tratadas como aspectos tangenciais, mas essenciais para entender suas participações e escritas.

Lillis (2001) propõe o diálogo como forma de os alunos atribuírem sentido às suas produções textuais ensaísticas dentro da universidade; na verdade ela quer elucidar o potencial mediador do diálogo entre professores e alunos em uma proposta pedagógica que prevê escrita, reflexão e reescrita (em vez de escrita, correção e reescrita), o que, segundo a autora, necessita de tempos mais longos para a contemplação das experiências dos estudantes. Na verdade, a autora defende a importância de analisar as interações em torno da reescrita, considerando o texto e as conversas sobre esse texto. Para Lillis, conduzir o estudante para o letramento acadêmico é uma maneira de facilitar “ao invés de negar a participação”<sup>13</sup> (2011, p. 76, grifo da autora). Isso implica estabelecer uma negociação no sentido de buscar compreender as expectativas acerca de uma determinada tarefa e as convenções de escrita relacionadas a ela.

Nesta tese, entendo a escrita como um processo complexo que demanda trabalho colaborativo. Ou seja, os estudantes trazem toda uma gama de experiências culturais e sociais para seus atos de construção de sentido na escrita acadêmica que precisa ser considerada pelo professor. Assim, entendo que uma prática pedagógica que tem como base o uso da linguagem nas mais diversas situações valoriza a prática da reflexão e o uso da língua no aprendizado de suas estruturas, regularidades, em que o que se aprende sobre a língua contribui para a produção de textos.

Lillis (2003) apoia-se no trabalho de Bakhtin para sustentar que o ensino de escrita deveria basear-se no dialogismo da comunicação humana. Dito de outra maneira, o que a autora pretende é incentivar a participação de novas vozes, de novas interpretações de mundo por parte dos estudantes na universidade. A ideia é que sejam os interesses dos estudantes que irão gerar perguntas que vão alimentar o programa curricular, que pode ser constantemente renovado e desenvolvido de acordo com as necessidades e os contextos dos alunos, implicando em flexibilização curricular, para incorporarem-se inovações e mudanças.

Nesse sentido, o ambiente de aprendizagem não se configura como um ambiente de ensaios para a vida real, mas de atividades autênticas em que respostas ou objetivos

---

<sup>13</sup> rather than denies participation

não sejam predeterminados e em que a interlocução e os propósitos sejam reais e significativos para os participantes.

No Brasil, os Estudos dos Letramentos Acadêmicos ainda estão em sua fase inicial, com poucos investigadores na área. Algumas pesquisas em destaque são as de Motta-Roth (2009, 2010); Fischer (2010, 2011) e Fiad (2011, 2013), que têm se dedicado a estudar como os alunos se inserem na escrita acadêmica. A primeira autora é coordenadora do Laboratório de Pesquisa e Ensino de Leitura e Redação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), desenvolve pesquisa sobre gêneros acadêmicos em diversas áreas do conhecimento para embasar seu trabalho pedagógico com ensino de escrita, que é destinado a estudantes de graduação e pós-graduação interessados em produção acadêmica, não tendo como foco estudantes provenientes de grupos minoritários. Motta-Roth criou uma proposta pedagógica em que os estudantes buscam, a partir das demandas de seu próprio curso, conhecer as práticas e os contextos culturais e científicos de suas áreas e/ou de distintas disciplinas para definir seus interesses de pesquisa e desenvolverem suas escritas em gêneros de sua escolha (MOTTA-ROTH, 2009). Uma de suas publicações, Motta-Roth e Hendges (2010), é um material didático que tem como objetivo “oferecer a escritores iniciantes subsídios que os auxiliem no processo de produção de textos acadêmicos no contexto de pesquisa comumente experimentado na universidade” (MOTTA- ROTH; HENDGES, 2010, p. 10).

As pesquisas conduzidas por Adriana Fischer (2008, 2010) buscam, por meio de entrevistas orais semiestruturadas com estudantes universitários do curso de Letras de uma universidade portuguesa (FISCHER, 2008) e de uma universidade brasileira (FISCHER, 2010), compreender como esses alunos constituem-se sujeitos letrados no ambiente acadêmico (FISCHER, 2008) e caracterizar os usos da língua em práticas escolares anteriores ao ingresso dos estudantes no ensino superior, para “compreender e refletir sobre as (des)continuidades, reveladas nas concepções que se relacionam às práticas de leitura e produção textual escrita, na interface entre anos escolares anteriores e a permanência no Ensino Superior” (FISCHER, 2010, p. 216).

Fiad (2011, 2013) desenvolveu pesquisas que visam desconstruir a tese de que os estudantes chegam à universidade sem saber escrever, questionando a visão de escrita que subjaz a essa crença – escrita como uma habilidade genérica, absoluta e aplicável a qualquer contexto. Segundo a autora (2013, p. 471),

O mito de que o aluno deve vir pronto para a universidade para ler e escrever deriva da visão de que letramento implicaria fundamentalmente o domínio de um conjunto de competências de leitura e escrita que os alunos têm de adquirir para depois transferi-las para outros contextos. Essa crença, no entanto, ofusca o fato de que os alunos universitários podem ter um bom domínio da língua, mas isso não os leva necessariamente a terem um bom domínio dos gêneros da esfera acadêmica, ou seja, como não existe uma fase de letramento ou um único letramento, são legítimas suas dificuldades para as práticas dos gêneros acadêmicos.

Nessa perspectiva, assim como as pesquisadoras Motta-Roth (2010) e Fischer (2010, 2011), Fiad (2011, 2013) reconhece que, ao entrarem na universidade, os estudantes são incumbidos de produzir diferentes gêneros, com os quais não estão familiarizados em suas práticas em outros contextos (inclusive escolares), e na maioria das vezes são mal avaliados por seus professores. Essa má avaliação é fruto da tensão que se instaura entre o que os professores esperam das escritas e o que os alunos de fato escrevem, como também foi constatado por Lea e Street (1998), Lillis (2003) e Zavala (2010).

Nesse contexto, Fiad (2011, 2013) defende a necessidade de analisar o que os estudantes têm a dizer sobre o que escrevem. Em seu trabalho publicado em 2011, evidencia o conflito apontado por estudantes do primeiro ano do curso de Letras, de uma universidade estadual brasileira, em relação a como eles escreviam e como eles deveriam escrever os textos acadêmicos – considerando o leitor do texto, o exercício da reescrita e a importância de uma linguagem organizada e clara. Já no seu trabalho publicado em 2013, a autora apresenta uma proposta de abordagem da reescrita de textos acadêmicos, a partir da articulação entre uma perspectiva etnográfica de análise da escrita e uma concepção dialógica da linguagem. A partir da noção de *text history*, proposta por Lillis (2008), Fiad (op. cit.) defende a importância de analisar as interações em torno da reescrita, considerando o texto e as conversas sobre esse texto. Segundo a autora, “ouvir os outros – no caso, sujeitos que estão no processo de inserção no contexto acadêmico – faz parte do processo de entendimento desse letramento e também de práticas inovadoras no ensino de gêneros acadêmicos” (p. 468). Desse modo, a autora utiliza as noções de dialogismo e diálogo com base na concepção baktiniana de linguagem para realizar uma análise dialógica dos textos produzidos na universidade.

Fiad (2015), ao abordar o conceito de letramento acadêmico brasileiro, considera que “a grande quantidade de estudos sobre escrita escolar desenvolvida no Brasil desde a década de 1980, com base em referenciais teóricos advindos dos estudos do texto e do

discurso, somados hoje aos Estudos dos Letramentos Acadêmicos, nos possibilita pensar, hoje, na escrita acadêmica” (FIAD, 2015, p. 30). Para a autora, os estudos brasileiros de leitura e escrita na educação básica, durante esses mais de 30 anos de pesquisas, potencializam os estudos da escrita no contexto acadêmico. Aliado a isso, encontram-se outros estudos envolvendo a escrita no ensino superior no Brasil, anteriores aos Estudos dos Letramentos Acadêmicos.

Nesse sentido, um importante estudo relacionado à escrita no ensino superior brasileiro, e que merece destaque nesta tese, é o do autor Paulo Guedes (2002). Ainda que esse estudo não esteja alinhado às pesquisas internacionais aqui revisadas, uma vez que é anterior a elas, ele é relevante, pois enfatiza a leitura pública dos textos dos estudantes e a interação em torno de sua reescrita, o que se assemelha aos conceitos de *talkback e text history*, citados anteriormente. O livro intitulado “Da redação escolar ao texto – um manual de redação” parte da tese de doutorado do autor, defendida no ano de 1994, que foi composta com base em registros de anos de docência. Para Guedes (2002, p. 13), a tarefa do professor começa a partir do texto escrito pelo aluno e essa tarefa, segundo o autor, é a orientação da reescrita desse texto para ajudar seu autor a descobrir o que ele queria dizer e a reescrever aquela primeira versão para torná-lo capaz de dizer isso.

Em sua obra, Guedes formula o que ele chama de qualidades discursivas – *unidade temática, objetividade, concretude e questionamento*. Essas qualidades discursivas servem tanto para orientar a transformação de uma redação escolar em texto quanto para provocar um texto a questionar suas qualidades (e não para dizer como é que o texto deveria ter sido escrito). Para o autor, “qualidades discursivas são um conjunto de características que determinam a relação que o texto vai estabelecer com seus leitores por meio do diálogo que trava não só diretamente com eles, mas também com os demais textos que o antecederam na história dessa relação” (2002, p. 91).

A proposta de Guedes se assemelha ao estudo focalizado nesta tese, principalmente em relação a dois aspectos que aqui quero destacar: o fato de que o tema/assunto é o ponto de partida para a escrita; e os procedimentos pedagógicos. O tema, segundo o autor, é a imediata e concreta provocação para escrever. Os temas são a possibilidade de resgatar a voz do aluno, de provocá-lo a escrever a respeito de algo que possa ser tratado como um problema, para que ele produza algum conhecimento a respeito do assunto e não se sinta tentado a apenas compilar opiniões médias a respeito dele. Quanto aos procedimentos pedagógicos adotados pelo autor, destaca-se a questão



da interlocução, ou seja, os textos são escritos para serem submetidos a uma leitura pública, isto é, para produzir efeitos de sentido sobre os leitores e, além disso, para que esses leitores leiam o que foi escrito com o objetivo de dialogar com o texto lido em confronto com a sua história de leitores, de cidadãos e de seres humanos solidários. Esse diálogo proposto sobre o texto, envolvendo professor e alunos, também serve para orientar a reescrita.

Assim, ainda que existam dificuldades relacionadas à pedagogização de modelos de letramento ou à tentativa de didatizar os letramentos, os estudos voltados a práticas pedagógicas são importantes, pois diferentes estudos em contextos diversos podem iluminar as práticas a serem desenvolvidas no ensino da leitura e escrita acadêmica para responder a questões como as relacionadas ao discurso do *déficit* dos estudantes, e os Estudos dos Letramentos Acadêmicos têm potencial para contribuir com essa meta, considerando que tratam das práticas de escrita necessárias para a participação na vida acadêmica.

No meu entender, uma abordagem que considera o letramento como prática social precisa explicitar os pressupostos e as relações de poder instituídos na esfera acadêmica. Cabe ao professor, em vez de adotar o discurso do *déficit*, desenvolver uma prática pedagógica que auxilie os estudantes a se engajarem nas práticas de leitura e escrita na universidade.

Assim, ter como base o modelo ideológico de letramento com vistas a um trabalho pedagógico na universidade de valorização dos saberes dos alunos oriundos de diferentes comunidades significa, em primeiro lugar, compreender que essas pessoas têm conhecimentos que precisam ser considerados; em segundo, conceber o ensino e a aprendizagem como um processo de construção de saberes, não como uma transmissão de conhecimentos. Essa concepção, a meu ver, se ajusta ao modelo didático que toma os projetos como fio condutor do planejamento pedagógico. Uma das questões que me proponho a investigar é a seguinte: um planejamento de trabalho com a leitura e a escrita nos projetos consegue ir além do modelo chamado socialização acadêmica?

Na seção seguinte, discuto de que modo o conceito de enunciação e dialogismo em Bakhtin se relaciona com o modelo dos letramentos acadêmicos.

### 2.3 SOBRE ENUNCIÇÃO E DIALOGISMO EM BAKHTIN

Início esta discussão por meio da compreensão de que o papel da universidade com a linguagem está intimamente relacionado ao objetivo de ampliar os conhecimentos científicos e a participação nas esferas discursivas que os estudantes encontrarão a cada nova atividade em que atuarem. De um ponto de vista interacionista, agir pela linguagem na universidade significa aprender as mais variadas maneiras de utilizar a língua para participar com responsabilidade e segurança das práticas sociais de leitura e escrita no meio acadêmico. Essa concepção, de linguagem como interação e diálogo, em que a interlocução ocupa o espaço central, é fundamentada nas ideias do Círculo de Bakhtin. Nesta seção, coloco em destaque a concepção de linguagem apresentada em *Marxismo e filosofia da linguagem* (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 2010) e na obra *Para uma filosofia do ato* (BAKHTIN, 1993). De acordo com Faraco (2009), a preocupação com a linguagem tornou-se central para os membros do Círculo sendo inclusive um elemento de convergência das ideias do grupo.

Bakhtin/Voloshinov não caracterizam a língua de forma dialética, simplesmente, sem inscrevê-la, no campo da práxis, em um ordenamento histórico-simbólico concreto. A língua, segundo os autores, tomada como um corpo material de um corpo social, transcende sua constituição como estrutura para registrar o modo de inscrição dos sentidos e diferentes ordens históricas. Para os autores, as normas da língua sempre podem variar, de acordo com seus graus de abrangência, seu alcance social e, essencialmente, suas condições de recepção. Para Bakhtin/Voloshinov, a língua está em constante processo de transformação, de tal modo que, sob um ponto de vista objetivo, a língua, se vista como sistema sincrônico constituído de normas rígidas e soberanamente estáveis, não passa de uma “ficção”.

Se a concepção de linguagem proposta por Bakhtin/Voloshinov descarta, assim, toda e qualquer compartimentação entre língua e a sociedade, também descarta uma concepção subjetivista, que viria a inscrever o valor simbólico do signo na consciência individual. Assim, a língua, na perspectiva bakhtiniana, tem um caráter dinâmico e, por isso, é reconstruída nas interações por sujeitos históricos.

Segundo Faraco (2009), podemos dizer que o Círculo parte da asserção de que a realidade fundamental da linguagem é o fenômeno social da interação verbal. Nesse sentido, afirma o autor:

A linguagem verbal não é vista primordialmente como sistema formal, mas como atividade, como um conjunto de práticas socioculturais – que têm formatos relativamente estáveis (concretizam-se em diferentes gêneros do discurso) e estão atravessados por diferentes posições avaliativas sociais (concretizam diferentes vozes sociais). (FARACO, 2009, p. 106)

Nesse sentido, conforme Bakhtin (2003), é possível afirmar que os sujeitos interagem por meio da linguagem constituída por enunciados os quais integram e, ao mesmo tempo, revelam aspectos dos componentes histórico-sociais e culturais. Por essa razão, os enunciados não podem ser compreendidos fora do contexto social. Para Bakhtin (2003), o enunciado deve ser a questão essencial a ser abordada pelos estudos da linguagem, pois “a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua” (Bakhtin, 2003, p. 265).

Os enunciados emergem das relações dialógicas, ou seja,

Todo o dizer, por estar imbricado com a práxis humana (social e histórica), está também saturado dos valores que emergem dessa práxis. Essas diferentes “verdades sociais” (essas diferentes refrações do mundo) estão materializadas semioticamente e redundam em diferentes vozes ou línguas sociais que caracterizam a realidade da linguagem como profundamente estratificada (heteroglótica) e atravessada pelos contínuos embates entre essas vozes – a infinda *heteroglossia dialogizada*. (FARACO, 2009, p. 107)

Desta forma, a linguagem para o Círculo de Bakhtin envolve essencialmente os enunciados concretos produzidos em interação verbal. Os enunciados manifestam-se fundamentalmente como uma resposta ao já-dito. Segundo Faraco (2009), a significação não é dada apenas pelo verbal (pela estrutura), mas também pela correlação entre o verbal e os horizontes sociais de valor. Por outro lado, ao ser dito, o enunciado espera uma resposta. E, ao mesmo tempo, pelo enunciado de um conter enunciados ou fragmentos de enunciados de outros, está atravessado por uma dialogização interna. Nesse sentido, Bakhtin afirma:

todo discurso concreto (enunciação) encontra aquele objeto para o qual está voltado sempre, por assim dizer, já desacreditado, contestado, avaliado, envolvido por sua névoa escura ou, pelo contrário, iluminado pelos discursos de outrem que já falaram sobre ele, (...). O enunciado existente, surgido de maneira significativa num

determinado momento social e histórico, não pode deixar de tocar os milhares de fios dialógicos existentes, tecidos pela consciência ideológica em torno de um dado objeto de enunciação, não pode deixar de ser participante do diálogo social. (BAKHTIN,1993, p. 86)

Isso implica considerar que a língua, no sentido bakhtiniano, pode ser entendida como um encadeamento de enunciados. Em outras palavras, um enunciado se caracteriza por ser sempre uma resposta a enunciados anteriores, sendo sempre único e irrepetível. Para o Círculo, a enunciação não pode ser entendida como expressão da consciência individual interior, mas sim como produto da interação entre indivíduos socialmente organizados. Dessa forma, os enunciados constituem respostas a outros enunciados, a partir das avaliações que o sujeito faz dos diálogos estabelecidos com outros, das referências axiológicas construídas no processo histórico-social. Assim, por meio de seus valores, os sujeitos avaliam suas propostas, e esse processo corresponde ao que Bakhtin (2003) chamou de diálogo. Para o Círculo, não existe um texto inicial ou uma palavra inicial, mas sempre a continuação de um diálogo. Nesse sentido, entende-se o texto como um tecido de vozes que se entrecruzam, se completam, respondem umas às outras, ou então, se contradizem.

O Círculo concebe o universo da cultura como intrinsecamente responsivo, ou seja, o universo se move como se fosse um grande diálogo. As vozes sociais estão em uma intrincada cadeia de responsividade: os enunciados, ao mesmo tempo em que respondem ao já-dito, provocam continuamente novas e ilimitadas respostas.

Segundo Faraco (2009, p. 59), há uma grande identificação do pensamento do Círculo de Bakhtin com a ideia do diálogo. E isso a tal ponto que já se tornou habitual e generalizado designar esse pensamento pelo termo *dialogismo*.

A palavra diálogo, contudo, tem várias significações sociais. Os membros do Círculo de Bakhtin se interessam não pelo estudo da forma-diálogo (assim como o desenrolar da conversação na interação face-a-face), mas sim pelo que ocorre nele, isto é, pelo complexo de forças que nele atuam e condicionam a forma e as significações do que é dito ali. Assim, conforme afirma Faraco (2009, p. 60), para o Círculo, o evento diálogo face-a-face só interessa como um dos muitos eventos em que se manifestam as relações dialógicas, que são mais amplas, mais variadas e mais complexas do que a relação existente entre as réplicas de uma conversa face-a-face. Portanto, o objeto efetivo do dialogismo é constituído pelas relações dialógicas.

Nesse sentido, o autor afirma que,

Para haver relações dialógicas, é preciso que qualquer material linguístico (ou de qualquer outra materialidade semiótica) tenha entrado na esfera do discurso, tenha sido transformado em um enunciado, tenha fixado a posição de um sujeito social. Só assim é possível responder (em sentido amplo e não apenas empírico do termo), isto é, fazer réplicas ao dito, confrontar posições, dar acolhida fervorosa à palavra do outro, confirmá-la ou rejeitá-la, buscar-lhe um sentido profundo, ampliá-la. Em suma, estabelecer com a palavra de outrem, relações de sentido ou determinada espécie, isto é, relações que geram significação responsivamente a partir do encontro de posições avaliativas. (FARACO, 2009, p. 64)

Assim, para o Círculo de Bakhtin, as relações dialógicas são entendidas como espaços de tensão entre enunciados. Em outras palavras, ainda que a responsividade seja caracterizada pela adesão incondicional ao dizer de outrem, esta se faz no ponto de tensão deste dizer com outros, ou seja, aceitar um enunciado significa recusar outros enunciados, outras vozes sociais, que podem se opor dialogicamente.

Desse modo, pensar a linguagem a partir de uma perspectiva bakhtiniana, dialógica de uso de linguagem, é pensar em enunciados sociais, culturais, concretos. A cada interação, nos valem de dizeres em resposta ao que já foi dito por outrem. Os enunciados servem para comunicar, por meio da língua/linguagem, uma apreciação, uma significação a respeito do mundo, das coisas, das pessoas e de outros ditos. E todo enunciado articula-se em uma forma relativamente estável de enunciar, que é o gênero.

Na seção a seguir, discuto a concepção bakhtiniana de gênero do discurso.

## 2.4 OS GÊNEROS DO DISCURSO

Para o Círculo de Bakhtin (2010, p. 156), os enunciados configuram-se como gêneros discursivos e funcionam, em relação a eles, como “correias de transmissão” entre a história da sociedade e a história da língua. Como aponta Sobral (2009, p. 115), quando se fala em gênero discursivo do ponto de vista do Círculo, fala-se de algo que é ao mesmo tempo estável e mutável. Para Bakhtin (2003, p. 286), “os gêneros são formas relativamente estáveis e normativas de enunciado”. Para Faraco (2009, p. 127), “ao dizer que são relativamente estáveis, Bakhtin está dando relevo, de um lado, à historicidade dos gêneros; e, de outro, à necessária imprecisão de suas características e fronteiras”. Podemos então concluir que os gêneros se desenvolvem e se modificam na medida em que as esferas de atividade também mudam. Eles estão inseridos na cultura,

em relação à qual se manifestam e se recriam em função de mudanças na esfera ou por meio de um processo de hibridização de gêneros pertencentes a esferas diferentes ou à mesma esfera.

Estudar gêneros em uma perspectiva bakhtiniana significa vincular a utilização da linguagem com a atividade humana. Para Bakhtin (2003), todas as esferas da atividade humana estão sempre relacionadas com a utilização da linguagem. E essa utilização, segundo Faraco (2009, p. 111), efetua-se em forma de enunciados que emanam de integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana.

Assim, se queremos estudar o dizer, temos sempre de nos remeter a uma ou outra esfera da atividade humana, porque não falamos no vazio, não produzimos enunciados fora das múltiplas e variadas esferas do agir humano. Nossos enunciados (orais ou escritos) têm, ao contrário, conteúdo temático, organização composicional e estilo próprios correlacionados às condições específicas e às finalidades de cada esfera de atividade. (FARACO, 2009, p. 111)

Em outras palavras, o que é dito está sempre relacionado ao tipo de atividade em que os participantes estão envolvidos. Dessa forma, o enunciado carrega consigo marcas de identidade dos sujeitos e de sentidos construídos historicamente. Isso significa dizer que a teoria do Círculo estabelece uma estreita relação entre os gêneros e suas funções no interior de uma determinada atividade social. Para Brait<sup>14</sup> (2010, p. 158), os gêneros discursivos concebidos como uso com finalidades comunicativas e expressivas não é ação deliberada, mas deve ser dimensionado como manifestação da cultura. Nesse sentido, a autora afirma:

O gênero não é espécie nem tampouco modalidade de composição; é dispositivo de organização, troca, divulgação, armazenamento, transmissão e, sobretudo, de criação de mensagens em contextos culturais específicos. Afinal, antes mesmo de se configurar como terreno de produção de mensagens, os gêneros são elos de uma cadeia que não apenas une como também dinamiza as relações entre pessoas ou sistemas de linguagem e não apenas entre locutor e receptor. (BRAIT, 2010, p. 158)

---

<sup>14</sup> Beth Brait organizou uma publicação que, tendo um caráter pontual e indicativo, pudesse responder a insistentes e constantes questões que dizem respeito à maneira como conceitos, categorias e noções foram ganhando especificidade no conjunto dos trabalhos do Círculo e, ao mesmo tempo, em que esse conjunto se aproxima ou se distancia de outras importantes abordagens da linguagem.

Dessa maneira, os gêneros do discurso não podem ser entendidos pelo viés estático do produto, das formas, mas principalmente pelo viés dinâmico da produção, pelo processo, por aquilo que se faz com os textos na vida. Para Schoffen (2009, p. 90), os gêneros são um conjunto de textos que partilham funções e organizam a comunicação e as relações humanas. Assim, uma análise de gêneros deve incidir sobre as relações dialógicas que encadeiam os enunciados no contexto de sua produção. Nesse sentido, Rojo (2010) afirma que a importância da contextualização dos enunciados reside em poder situar os discursos e recuperar a situação de produção e interpretação. Ao produzirem textos (orais ou escritos), os sujeitos não os criam aleatoriamente, mas sob as implicações envolvidas, como o contexto, os interlocutores, os objetivos, as finalidades e as formas de publicação.

Justifica-se, dessa forma, o benefício em desenvolver um trabalho com os gêneros discursivos em sala de aula. As propostas de análise da língua, elaboradas por Bakhtin/Voloshinov (1986 [1929], p. 124), contribuem para o desenvolvimento de ações pedagógicas, em que os alunos tenham oportunidades de atitudes responsivas em situações enunciativas das quais participam.

Essa questão impõe aos sujeitos a apropriação dos conhecimentos para lidar com os gêneros diferenciados que circulam socialmente, e, no contexto da universidade, o domínio dos gêneros que circulam na academia. Nesse sentido, compreende-se, para este trabalho de tese, que a universidade precisa possibilitar a democratização de práticas, conforme as exigências desse contexto social e cultural. Defende-se aqui que não basta que o aluno se torne membro da comunidade acadêmica, é preciso que ele tenha possibilidade de interagir e fazer uso de novos letramentos nas diversas práticas sociais das quais participa.

Portanto, é possível depreender, das concepções apresentadas nesta seção, que a forma como lidamos com os gêneros na universidade determina o modelo de letramento que está contemplado na prática pedagógica. Dessa forma, escolhas didáticas do professor precisam ser constantemente revistas, bem como posições ideológicas rediscutidas, a fim de que se viabilize a aprendizagem com sentido no contexto acadêmico, possibilitando a construção de sujeitos letrados com condições de participarem de forma reflexiva das práticas sociais de letramento.

Na seção a seguir, discuto como os gêneros do discurso, na perspectiva aqui apresentada, se relacionam com os modelos de letramentos concebidos por Lea e Street (1998).

## 2.5 MODELOS DO LETRAMENTO E GÊNEROS DO DISCURSO

Para tratar da perspectiva de ensino de leitura e escrita na universidade, parto do entendimento de que o aprendizado da língua só se torna relevante para seus aprendizes na medida em que se relaciona com as demandas sociais e culturais desses sujeitos e na medida em que se faz coletivamente. Atribuir sentido ao ler e escrever no contexto acadêmico envolve estar engajado em um projeto organizado por temas e problematizações férteis que envolvem os alunos. Além disso, enfatizo que a leitura e a escrita abrangem uma série de competências e habilidades que não se enunciam de modo estanque; essas competências são sempre mobilizadas na interação entre sujeitos de modo conjunto.

Nessa direção, entendo que adotar a língua como uma atividade social, meio de interação entre as pessoas, em um determinado contexto, leva-nos ao campo dos gêneros. Para Bakhtin (2003), as relações existentes entre linguagem e sociedade são indissociáveis. Ele defende que as diferentes esferas da atividade humana, compreendidas como domínios ideológicos, dialogam entre si e produzem, em cada esfera, formas relativamente estáveis de enunciados. Segundo Bakhtin (1997),

O querer-dizer do locutor se realiza acima de tudo na escolha de um gênero do discurso. Essa escolha é determinada em função da especificidade de uma dada esfera da comunicação verbal, das necessidades de uma temática (do objeto do sentido), do conjunto constituído dos parceiros, etc. Depois disso, o intuito discursivo do locutor, sem que este renuncie à sua individualidade e à sua subjetividade, adapta-se e ajusta-se ao gênero escolhido, compõe-se e desenvolve-se na forma do gênero determinado. (BAKHTIN, 1997, p. 301)

Se entendermos que os gêneros são “modos sociais de dizer” e representar os possíveis mundos discursivos, podemos voltar nossa atenção, então, para as interações sociais entre os sujeitos e seus lugares sociais (de professor, aluno, reitor, pesquisador, etc.) em situações de produção dos discursos, no caso desta pesquisa, na esfera acadêmica. Compreender a universidade como esfera de atividade é abrir possibilidade para estudar sua produção/criação ideológica particular e as condições concretas em que se dão a produção e a circulação de discursos em gêneros que lhe são próprios. As diferentes práticas exigirão também diferentes gêneros que participam do processo



dinâmico da circulação dos discursos, sempre associado com relações de poder (STREET, 1995, GEE, 2000).

Russell *et al.* (2009) destacam a importância da noção de gêneros nas três abordagens de letramento propostas por Lea & Street (2006) - modelo de *habilidades*, de *socialização acadêmica* e de *letramento acadêmico*, conforme já referido. No caso do modelo do letramento acadêmico, os gêneros estão ligados a uma visão de prática social ao invés de uma visão que toma a comunicação como um formato específico de linguagem que se realiza em uma disciplina acadêmica. Durante a prática pedagógica, a consideração dos gêneros se dá de forma explícita. Em outros termos, o gênero é sempre tomado em relação com uma variedade de gêneros de que o aluno efetivamente faz uso na universidade, e não apenas focaliza aqueles que são exigidos para serem avaliados em sala de aula. Conseqüentemente, considera-se a escrita dos alunos de uma maneira mais ampla, ou seja, as produções realizadas fora das disciplinas (através de gêneros como *e-mail*, anotações, respostas a *feedbacks* etc.) também são levadas em conta.

Dessa maneira, os autores reforçam que os cursos deveriam trabalhar os gêneros com relação às variedades de textos e práticas que se mostram integrais para um entendimento da escrita do aluno, para que se possa buscar entendimento sobre qual é a melhor forma de dar apoio a essa escrita. Assim, a crítica dos autores (RUSSELL *et al.*, 2009, p. 406) está direcionada ao ditame de regras sobre a forma como comumente se escreve e/ou como se deve escrever em determinada disciplina. Logo, o foco passa a ser não somente o conhecimento sobre os gêneros disciplinares, mas também questões de subjetividade e da capacidade de agir dos alunos, mesmo que isso possa subverter de alguma forma o que é posto como regra dentro da academia.

Para uma reflexão mais aprofundada sobre os gêneros na prática pedagógica com o texto, Lillis (2003), conforme mencionado anteriormente, se refere ao letramento acadêmico para desenvolver uma pedagogia que tem no diálogo o seu ponto central. A autora pensa em como desenvolver e validar espaços alternativos de escrita e produção de significado na academia chamando atenção para o fato de que, segundo seu ponto de vista, há uma abordagem “dialógica” e uma “dialética-monológica” na recepção dos textos dos alunos. Segundo ela, abordagens monológicas são aquelas cujas práticas visam a reproduzir e a manter os discursos e práticas oficiais; enquanto uma abordagem dialógica se aproxima de uma postura mais aberta, ou seja, que valida práticas que se oponham aos discursos e às práticas com os textos dominantes no Ensino Superior no

sentido de torná-las visíveis, desafiá-las e problematizar as práticas consideradas oficiais e não-oficiais<sup>15</sup>.

A autora elucida sua posição através de uma tabela que explicita o *status* de cada abordagem, conforme Lea & Street (2006), dentro do Ensino Superior do Reino Unido. Ao relacionar a abordagem dialógica com a abordagem dos letramentos acadêmicos, a autora aproxima os princípios de ambas, as quais veem a linguagem como prática discursiva socialmente situada e que é inscrita ideologicamente. Na mesma esteira de reflexões, Russell *et al.* (2009) destacam que as lentes da abordagem dos letramentos acadêmicos inferem uma postura crítica com relação aos discursos acadêmicos, a qual advém de sua natureza ideológica e socialmente situada. Por tal viés, as características dos outros modelos, de *habilidades* e de *socialização acadêmica*, se fazem visíveis em suas ideologias constituintes e nas limitações de aplicação. Em outros termos, argumento que, numa concepção bakhtiniana de linguagem, não há como ensinar uma forma pronta, acabada (tomada como modelo) de um gênero, pois não se trata de um sistema da língua.

Assim, Lillis (2003) explicita as teorias da linguagem que subjazem a tais modelos. A pedagogia que prioriza o modelo de *habilidades*, por exemplo, veria a linguagem como um sistema autônomo e transparente, cujos elementos são simplesmente adquiridos pelos indivíduos, enquanto o modelo de *socialização acadêmica* pode, em uma primeira versão, tratar a linguagem como proveniente de práticas discursivas que são gradualmente e implicitamente adquiridas pelos alunos ou, em uma segunda versão, como gêneros que são caracterizados por um formato específico de recursos linguísticos.

Com base no percurso aqui ilustrado, verificamos que a pergunta destacada por Lillis (2003) vai na mesma direção das questões propostas por Lea (2004): quais são as implicações de tomar princípios do modelo dos letramentos acadêmicos para a prática com o texto em sala de aula?

Para Lea (2004, p. 744), textos autoritários no Ensino Superior refletem interesses institucionais com relação ao conhecimento e à avaliação, os quais são ainda – em sua maioria – instanciados por meio da escrita. Contudo, como dito anteriormente, a concepção de letramentos acadêmicos faz com que percebamos a inter-relação dos gêneros no ambiente universitário e, assim, com que sejam valorizados não apenas os

---

<sup>15</sup> Lillis emprega o termo 'dialógico' de modo relacionado a Bakhtin, mas distinto, uma vez que a assim chamada monologização dos discursos é uma dinâmica social ligada à subordinação entre classes e vozes sociais, e toma parte na discussão do conceito amplo de diálogo.

textos que são avaliados ou feitos para serem avaliados, e também não apenas os textos escritos. Tal postura tem impacto direto no planejamento das disciplinas que têm como objetivo inserir os alunos nas práticas de leitura e escrita de gêneros acadêmicos, como é o caso da disciplina institucional denominada de Leitura e Produção de Texto.

Bakhtin nos dá um poderoso e conhecido argumento para se repensar certa maneira com que se lida com as dificuldades de leitura e de escrita dos alunos na universidade: o domínio de um gênero é um comportamento social. Isso significa que é possível ter um bom domínio da língua tomada como sistema abstrato com suas regras e convenções, mas não ter experiência na atividade de moldar os gêneros, de administrar a interação, a tomada de turnos, o estilo de certo gênero ligado a uma específica esfera de atividade, etc. A experiência é algo constitutivo da prática nas comunidades que fazem uso de determinados gêneros, tornando-se, assim, condição indispensável para uma interação verbal bem-sucedida. Para Bakhtin (2003, p. 262-263):

A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados [...]. A diversidade dos gêneros do discurso é infinita 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. [...] cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso.

Nesta pesquisa, ao se optar por uma concepção de linguagem e, principalmente, de gênero, tal como formuladas por Bakhtin, torna-se mais coerente esperar e aceitar que os alunos universitários se familiarizem e aprendam a ler e a escrever os gêneros acadêmicos, sobretudo, na instituição e nas esferas do conhecimento em que são constituídos; portanto, quando se inserirem nas práticas de escrita universitária. Em outros termos, argumento que, numa concepção bakhtiniana de linguagem, não há como ensinar um gênero como uma forma pronta. E esta pode ser apontada como uma das maiores críticas ao modelo das habilidades e da socialização acadêmica. Para Bakhtin (2003), os gêneros só se materializam no uso. Segundo Schoffen (2009), para saber e conhecer um gênero, é preciso experienciá-lo, pois ele só se materializa no contexto.

Na seção a seguir, discuto a concepção de gênero acadêmico adotada nesta pesquisa.

## 2.6 GÊNEROS ACADÊMICOS: MODOS SOCIAIS DE DIZER NA UNIVERSIDADE

O conceito de gêneros acadêmicos está longe de ser um conceito unívoco na explicação e no agrupamento das diversidades de textos que circulam na esfera acadêmica. Nesta seção, discuto a concepção de gênero acadêmico adotada nesta tese.

Os gêneros acadêmicos são entendidos, nesta tese, como os textos (orais e escritos) que são produzidos e que circulam na *esfera* acadêmica<sup>16</sup> como meio de comunicação entre professores, pesquisadores e alunos, com diferentes propósitos comunicativos como, por exemplo, divulgação de pesquisa, resumo de ideias, anotações para a produção de um texto, *feedback* etc., tendo por finalidade a construção do conhecimento científico.

Nesse debate em torno da definição de gênero acadêmico, filio-me aos estudos de letramentos acadêmicos e de gêneros (LEA & STREET, 1998; LILLIS, 2003; LEA, 2004; FIAD, 2011), os quais compreendem que as práticas de letramento são atravessadas por relações de poder e relacionadas ao contexto sócio-histórico. Esses estudos adotam uma concepção de uso da linguagem, apropriando-se das contribuições do Círculo de Bakhtin, que considera, como já dito anteriormente, mais a realização dialógica que a forma do gênero (BAKHTIN, 2003).

Para Bakhtin,

O conteúdo temático, o estilo e a construção composicional estão indissolúvelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso. (BAKHTIN, 2003, p. 262)

Tal definição implica aceitar que há usos específicos da escrita no contexto da universidade, sendo sua estrutura esquemática e propósito(s) comunicativo(s) reconhecidos pelos membros mais experientes deste e, portanto, membros ingressantes necessitam inserir-se na comunidade discursiva para participarem das práticas sociais de uso dos gêneros que circulam na esfera acadêmica. Em outros termos, segundo Faraco (2009, p. 126), “o que é dito (o todo do enunciado) está sempre relacionado ao tipo de atividade em que os participantes estão envolvidos.” Para o autor, o pressuposto básico

<sup>16</sup> O conceito de *esfera* aqui utilizado encontra-se ancorado nos estudos do Círculo de Bakhtin.

da elaboração de Bakhtin é que o agir humano não se dá independentemente da interação; nem o dizer fora do agir.

O ponto de partida de Bakhtin é a estipulação de um vínculo orgânico entre a utilização da linguagem e a atividade humana. Para ele, todas as esferas da atividade humana estão sempre relacionadas com a utilização da linguagem. E essa utilização efetua-se em forma de enunciados que emanam de integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. (FARACO, 2009, p. 126)

A questão está em pensar como engajar o estudante em uma prática social com a qual ele ainda não está familiarizado. Para Lillis (2011, p. 76), conforme apontado anteriormente, conduzir o estudante para o letramento acadêmico é uma maneira de facilitar “ao invés de negar a sua participação”. Segundo Lea (2004), como dito anteriormente, os Estudos dos Letramentos Acadêmicos levam em conta os modos como os estudantes e professores interpretam e se engajam com o conjunto de textos que circulam na esfera acadêmica, não apenas aqueles exigidos para a avaliação dos alunos. Em outros termos, argumento que o gênero acadêmico é sempre tomado em relação com uma variedade de gêneros de que o aluno efetivamente faz uso na universidade. Portanto, entendo que todo texto que se torna relevante para a leitura e a escrita na universidade com o propósito de construir conhecimentos pode ser considerado gênero acadêmico.

Parto da ideia de que a universidade pode ser compreendida como um espaço de circulação e negociação de significações entre estudantes em interlocução com seus professores, com outros estudantes e com pesquisadores uma vez que o conhecimento acadêmico é uma construção coletiva. Como esfera da criação ideológica, vários gêneros discursivos serão produzidos para serem utilizados nas interações em que o que está em jogo é a construção do conhecimento científico.

Nesta tese, como veremos no capítulo 5, os participantes dos projetos produziram textos (orais e escritos) para divulgarem os conhecimentos construídos sobre o tema definido para o projeto de trabalho. Os textos escritos produzidos pertencem aos gêneros artigo de opinião e texto informativo. Ou seja, não se trata de gêneros originalmente acadêmicos. Porém, se considerarmos gêneros acadêmicos como “modos de dizer na universidade”, esses textos, por terem sido produzidos nos projetos com um propósito comunicativo na esfera acadêmica, ou seja, para fins de construção do conhecimento científico, podem ser considerados gêneros acadêmicos.

Além disso, conforme será exposto na seção 4.3, que trata dos princípios definidos para o desenho da disciplina Leitura e Produção de Texto I, o princípio “h” prevê a não dicotomia entre gênero acadêmico e não acadêmico: “oferecer abertura para a variação na produção de gêneros (formato, modalidade, temáticas de interesse) e discussão sobre os efeitos de sentido a partir de diferentes exemplos de textos de gêneros acadêmicos e não acadêmicos” (QUADRO 3). Entende-se, neste estudo, que o artigo de opinião, por exemplo, tornou-se relevante para o ensino e a aprendizagem sobre texto na universidade.

Ainda, é possível afirmar que um gênero leva à produção de outro gênero. Nesse sentido, poderíamos dizer que a produção de um artigo de opinião (tipologia argumentativa) leva à produção do artigo científico. Escrever um artigo de opinião para defender um ponto de vista sobre um determinado tema possibilita ao estudante aprender sobre busca de conteúdo (argumentos). Esse é um recurso que precisa ser empregado em outros gêneros produzidos na universidade (resenha acadêmica, por exemplo). Conforme Lea (2004, p. 744), já citada anteriormente, a concepção de letramentos acadêmicos faz com que percebamos a inter-relação dos gêneros no ambiente universitário.

Contudo, é possível perceber claramente que na esfera acadêmica algumas práticas de letramento são mais visíveis e dominantes que outras (BARTON E HAMILTON, 2000). Na universidade, por exemplo, os artigos científicos produzidos pelos estudantes são mais valorizados que um vídeo produzido como forma de divulgar a opinião dos acadêmicos sobre determinado tema, ainda que este esteja relacionado a algum assunto específico do seu curso. Segundo Bunzen<sup>17</sup> (2010, p. 109), “não podemos negar que há conflitos entre os mundos de letramento, especialmente quando reconhecemos que o sistema de educação formal funciona como o letramento institucionalizado mais dominante em nossa sociedade, ditando o que vale tanto como conhecimento legitimizado quanto usos da língua (gem)”.

Diante dessas constatações, é preciso entender e buscar uma avaliação do que acontece com a noção de gêneros na universidade a partir de um olhar dialógico. Afinal, a forma como os sujeitos lidam com os gêneros tem a ver com a sua historicidade, suas valorações e seus modos de agir e de dizer. Além disso, é preciso repensar a concepção dos gêneros acadêmicos tomando como base a noção de esfera da atividade humana

---

<sup>17</sup> É importante ressaltar que Bunzen (2010) refere-se ao letramento escolar, refletindo sobre os modos de circulação de textos no cotidiano da escola e não da universidade. No entanto, entendo que o estudo desse autor dialoga com a discussão sobre gênero acadêmico apresentada nesta tese.

para compreender a relação de enunciados produzidos em uma situação local com o contexto social mais amplo (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1988, p. 124). Retomar o lugar das esferas da atividade humana, segundo Rodrigues (2014, p. 52), implica não perder de vista a questão da interação e dos sujeitos que dela participam, a questão da subjetividade, do projeto de dizer etc. Isso, segundo a autora, afeta o modo de trabalho com os gêneros, pois, ao lado da noção de gêneros, caminha, por exemplo, o projeto de dizer do sujeito e o enunciado que dele resulta que, por sua vez, arregimenta os outros “já ditos”.

As formas relativamente estáveis do dizer no interior de uma atividade qualquer têm de ser abertas à contínua remodelagem, têm de ser capazes de responder ao novo e à mudança. O repertório de gêneros de cada esfera da atividade humana vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa. (FARACO, 2009, p. 127)

Nesse contexto, é possível entender que há um processo de hibridização de gêneros. Os gêneros híbridos<sup>18</sup> são entendidos como gêneros de uma determinada esfera da atividade humana que migram para outra esfera, no caso desta pesquisa, para a esfera acadêmica, servindo como uma espécie de “passaporte” para a produção de gêneros que circulam nessa esfera. Ainda, segundo Bunzen (2010, p. 117), “toda prática escolar encontra-se relacionada a uma cadeia de gêneros que faz esta esfera funcionar nas mais diversas atividades humanas”. Assim, torna-se quase impossível assumir que na esfera acadêmica só circulem determinados gêneros próprios, pois, segundo Street (1995), as diferentes práticas exigirão diferentes gêneros que participam do processo dinâmico da circulação dos discursos, sempre associados com relações de poder. Em outros termos, argumento que os gêneros que circulam em outras esferas de atividade humana quando fluem para a esfera acadêmica passam a representar os possíveis mundos discursivos dessa esfera.

Bakhtin lembra que os gêneros admitem mudanças, ou seja, estão abertos à adequação às condições concretas de uso. Bakhtin salienta que mesmo os gêneros altamente estandardizados aceitam variações, ainda que ligeiras, de matizes na entonação expressiva; ou sobre eles podem intervir, por exemplo, o jogo das inflexões, isto é, sua reacentuação pela mudança de esfera de atividade ou sua hibridização, entendida como a mistura de gêneros pertencentes a esferas diferentes ou à mesma esfera. (FARACO, 2009, p. 128)

---

<sup>18</sup>Para Bakhtin, a hibridização é entendida como a mistura de gêneros pertencentes a esferas diferentes ou à mesma esfera. (FARACO, 2009, p. 128)

Nesta tese, procuro desnaturalizar as concepções valorizadas sobre gêneros na esfera acadêmica (visão estandardizada) a partir de um exame crítico das práticas de letramentos acadêmicos. Ação que se realiza por meio da análise do uso da linguagem. Em outros termos, argumento que estudar os gêneros em uma perspectiva bakhtiniana implica entender que eles são mutáveis, híbridos, não fixos, ou, como afirma Bakhtin (2003, p. 262), “relativamente estáveis”.

Nessa concepção, entendo que a pedagogia de projetos pode ser uma possibilidade didática para levar os participantes a experienciar os gêneros na esfera acadêmica. No capítulo a seguir, apresento as concepções de projeto que fundamentam esta pesquisa. Convido o leitor a conhecê-las.



### **3 PEDAGOGIA DE PROJETOS: PRÁTICAS DE LETRAMENTO NA UNIVERSIDADE**

Apesar de o termo “projeto” já fazer parte do discurso escolar há anos, é comum perceber que o trabalho pedagógico com projetos ainda suscita muitas dúvidas, uma das quais se refere à própria terminologia que os designa. Nesse sentido, apresentar um breve resgate histórico da pedagogia de projetos pode-nos ajudar a compreender as distintas posições assumidas por estudiosos que, embora tenham em comum a pesquisa em educação, referem-se a projetos a partir de diferentes adjetivações: projeto de trabalho (HERNANDEZ, 1998), projeto de letramento (KLEIMAN, 2000), projeto escolar, projeto de ensino, projeto didático, entre outros.

Sendo assim, neste capítulo, através de uma perspectiva sócio-histórica da Pedagogia de Projetos, traço um breve panorama dos principais elementos que oferecem suporte para esse fazer pedagógico. Na sequência, delinheiro como os projetos de trabalho se inserem nesse contexto, tendo em vista a leitura e a escrita nas práticas de letramento acadêmico.

#### **3.1 OS PROJETOS NO CAMPO DA EDUCAÇÃO: TRANSGREDINDO A LINEARIDADE**

A ideia de trabalho pedagógico por meio de projetos tem suas raízes principais nas contribuições do filósofo e psicólogo americano John Dewey (PAZELLO, 2005; SOARES, 2004). A partir das reflexões de Dewey, William Kilpatrick publica o que ele denomina método de projetos na revista *Teachers College Record* (SANTOMÉ, 1998, p. 205), traduzindo as ideias de Dewey para o debate em educação.

Posicionando-se contra a educação pautada pela ênfase na memorização de informações, pela passividade dos estudantes e pelo autoritarismo docente, que impõem a submissão, desencorajam a argumentação e estimulam o pensamento acrítico, Dewey começa a investir em uma metodologia cujos pressupostos são o conhecimento dirigido para a experiência e a educação como ação coletiva. Para Dewey, na busca de desenvolver projetos para atingir metas e satisfazer desejos pessoais ou coletivos, as pessoas fazem escolhas, lançam-se ao mundo e estabelecem com ele uma relação

dialética de transformação. Assim, os projetos apontam para o futuro, abrem-se para o novo através de ações projetadas, cujo ponto de partida é a intenção de transformar uma situação problemática, tornando-a desejada por meio da realização de ações planejadas.

Em 1919, William Kilpatrick, pedagogo norte-americano, levou à sala de aula algumas dessas contribuições e, com isso, sistematizou o “método de projetos”. Seu objeto de pesquisa era complementar ao de Dewey, uma vez que focalizava o “como se pode fazer” em educação. Nesse sentido, Kilpatrick caracterizou o método de projetos como decorrente de problemas reais, vindos do cotidiano dos estudantes.

Na década de 30, devido à sistematização realizada por Kilpatrick, a compreensão que se tinha sobre o uso de projetos em sala de aula implicava entendê-lo como um método, cujo princípio basilar era o da democracia. No Brasil, tal método ganhou força devido ao movimento de expansão da educação pública, gratuita e laica para as classes sociais menos favorecidas. No auge de tal movimento, visava-se a uma meta: a aprendizagem significativa, a que oferece parâmetros para a ação e possível transformação do mundo social. Ainda na busca de tal meta, foi nesse sentido que, especificamente no final do século XX, a palavra “projeto” voltou a ter uma forte circulação no contexto educacional brasileiro, precisamente em um período no qual estava em curso a incorporação de pressupostos do modelo de ensino espanhol, conforme demonstram a LDB/96 (Lei de Diretrizes e Bases) e os PCN/97 (Parâmetros Curriculares Nacionais).

Os PCN apresentam o uso de projetos como uma forma de tornar as tarefas de leitura e produção textual significativas e contextualizadas. Os PCN apresentam a seguinte definição de projetos:

[a característica] básica de um projeto é que ele tem o objetivo compartilhado por todos os envolvidos, que se expressa num produto final em função do qual todos trabalham... Os projetos são situações em que linguagem oral, linguagem escrita, leitura e produção de textos se inter-relacionam de forma contextualizada, pois quase sempre envolvem tarefas que articulam esses diferentes conteúdos [...]. (BRASIL, 1998, p. 47-48)

Nessa perspectiva, nos PCN<sup>19</sup>, o discurso de ressignificação da prática escolar encontra um primeiro limite na manutenção da estrutura curricular centrada em disciplinas fragmentadas. Assim, embora haja a defesa de que “[...] Para estar em consonância com as demandas atuais da sociedade, é necessário que a escola trate de questões que interferem na vida dos alunos e com os quais se veem confrontados no seu dia a dia” (BRASIL, 1997, p. 65), a complexidade requerida pelas demandas sociais não é compatível com o recorte analítico próprio da tradição disciplinar.

A inter-relação ensino-aprendizagem e vida, que parece ser um princípio nos PCN, respalda, no documento destinado à Língua Portuguesa, a assertiva de que cabe à educação comprometida com o exercício da cidadania o desenvolvimento da competência discursiva dos estudantes (BRASIL, 1998). Para tanto, por sua vez, articula os eixos de uso da língua oral e escrita e de reflexão sobre a língua e a linguagem. Em decorrência, propõe-se a organização dos conteúdos curriculares em função de gêneros orais e escritos.

Acredito que essa proposta de vincular o ensino-aprendizagem à vida encontra lugar na concepção de escrita como prática social. Essa concepção implica compreender que é o contexto social que contribui para a construção de sentido(s) do texto. Ensinar a leitura e a escrita na universidade a partir dessa perspectiva significa assumir que são os usos sociais do conhecimento que movem as ações pedagógicas, não a progressão de conteúdos pontuais contemplados na ementa.

Contemporaneamente aos PCN, ganham destaque no Brasil os estudos de outros educadores espanhóis, Fernando Hernández e Montserrat Ventura, sobre “projetos de trabalho”. Alguns dos princípios compartilhados por esses estudiosos são: o trabalho com projetos possibilita uma aprendizagem significativa por manter uma correlação estreita com a vida; a flexibilidade em relação ao tempo e aos espaços destinados a cada projeto deve ser considerada; os modos de participação de professores e estudantes são variados, democráticos, cooperativos.

Hernández e Ventura (1998) compreendem os projetos de trabalho como uma concepção política-educativa que implica o estabelecimento de um currículo integrado, a partir de temas e problemas emergentes que estimulem a ação de alunos e professores na construção de saberes e valorizem a função política da instituição escolar. Trata-se de

---

<sup>19</sup> Embora os Parâmetros curriculares de Língua portuguesa, citados neste capítulo, se refiram ao ensino fundamental e não ao ensino universitário, julguei importante apresentar a concepção de ensino-aprendizagem constante neste documento, para entendermos a história da pedagogia de projetos na educação brasileira.

uma proposta transgressora (HERNANDEZ, 1998), que se opõe à visão disciplinar e conteudística da escola tradicional, à perspectiva de escola como preparadora do futuro (não contribuindo para o estabelecimento de sentidos no presente), ao enfoque construtivista da aprendizagem que reduz a complexidade do processo de ensinar e aprender à noção de “descobertas” individuais, à perda de autonomia do professor e à desvalorização de seus conhecimentos.

Hernández não se propõe a oferecer um tratamento didático a questões de linguagem. Sua compreensão dos projetos de trabalho salienta alguns pontos centrais dos estudos de Dewey, Kilpatrick e Bruner, quais sejam: a complexidade do conhecimento (e, portanto, a sua não fragmentação); a conexão entre escola e vida; a ação coletiva e cooperativa entre professores e alunos, unidos em torno de problemas que o grupo pretende ver resolvidos; o trabalho pedagógico que visa atingir objetivos específicos, responder a questionamentos iniciais e aos que forem aparecendo no decurso das ações, bem como alcançar as metas desejadas; a contínua reflexão do professor sobre cada etapa do projeto; o currículo integrado, flexível e em espiral. Para chegar a essa compreensão, Hernández deu maior importância ao contexto de aprendizagem, enfatizando a aprendizagem situada e postulando que a situação na qual se aprende tem um importante papel no que se aprende. Assim, a interação entre os participantes é essencial à efetiva aprendizagem. Essa concepção pressupõe que as circunstâncias sociais, culturais e históricas geram tanto representações da realidade quanto respostas aos problemas de cada contexto e que as práticas educativas devem responder às mudanças sociais experimentadas pelos sujeitos em formação. Para Hernandez (1998, p. 83), “as representações sobre a realidade são construídas por grupos de indivíduos, não de uma maneira neutra e inocente, mas, sim, como resposta ou consequência da implantação de determinadas formas de saber-poder”.

Os reflexos do trabalho de Dewey e Kilpatrick na proposta de Hernández não apagam, porém, suas diferenças. As duas primeiras são o contexto sócio-histórico que os separa (e, portanto, os faz responder de forma diferente a conjunturas sociopolíticas e culturais distintas) e a forma de compreender os projetos, marcada pela designação usada por cada um.

Enquanto Dewey e Kilpatrick viam no projeto um modo de reestruturar a educação, Hernández ultrapassa o viés metodológico ao compreender os projetos como uma reação ao sentido espontaneísta de aprendizagem de algumas versões da Escola Nova, que difundiam ser fácil e prazeroso trabalhar com projetos, conforme afirma

Kilpatrick (1918). Para Hernández (1998, p. 22), todo projeto precisa ser encarado como um “trabalho” que pressupõe “[...] aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a compreender com o outro”.

Essa postura implica compreender que o trabalho com projetos é potencializador de diferentes aprendizagens e, nesse sentido, cada projeto é único. Seu desenvolvimento não ocorre a partir de uma série de passos lineares e previsíveis. O ato de projetar requer abertura para o desconhecido, para o não previsto, e flexibilidade para reformular as metas e os percursos à medida que as ações projetadas evidenciam novos problemas e dúvidas. Na perspectiva de Hernández (1998), a imprevisibilidade e o replanejamento das ações em seu decurso marcam os projetos de trabalho. Dessa forma, um projeto não pode ser repetido em outra situação sem que sejam esperados resultados diferentes. A ação dos sujeitos envolvidos, seus interesses, os recursos disponíveis e as metas a serem alcançadas marcam as singularidades do processo. Nos projetos, a relação ensino/aprendizagem é voltada para a construção do conhecimento de maneira dinâmica, contextualizada, compartilhada, que envolva efetivamente a participação dos estudantes e professor num processo mútuo de troca de experiências.

Em minha pesquisa, entendo que os projetos, a fim de encontrar respostas às perguntas que movem os interesses dos alunos, incluem a leitura e a escrita de uma diversidade de textos em diferentes gêneros e suportes para atingir as metas propostas.

No Brasil, no campo específico dos estudos sobre ensino e aprendizagem de língua portuguesa na escola, o trabalho com projetos também não é novo. Geraldi (1997, p. 162) aponta o uso de projetos como forma de se estabelecer uma situação de interlocução que rompa com a nociva prática escolar de se escrever textos para ninguém. Para o autor, os projetos de trabalho possibilitam as condições necessárias à produção de um texto, sendo elas: a) se tenha o que dizer; b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer; c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer; d) o locutor se constitui como tal, enquanto sujeito que diz para quem diz; e) se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d). Geraldi (1997) defende que as propostas de produção textual não devem ser reduzidas a meros “instrumentos didáticos”, mas, sim, ser construídas em conjunto, como projetos de trabalho em grupo, que tenham como produto textos destinados a interlocutores reais ou possíveis.

Mais recentemente, Kleiman (2000, p. 238) adota o termo projetos de letramento. Segundo essa autora, um projeto de letramento representa:

[...] um conjunto de atividades que se origina de um interesse real na vida dos alunos e cuja realização envolve o uso da escrita, isto é, a leitura de textos que, de fato, circulam na sociedade e a produção de textos que serão lidos, em um trabalho coletivo de alunos e professor, cada um segundo sua capacidade. O projeto de letramento é uma prática social em que a escrita é utilizada para atingir algum outro fim, que vai além da mera aprendizagem da escrita (a aprendizagem dos aspectos formais apenas), transformando objetivos circulares como “escrever para aprender a escrever” e “ler para aprender a ler” em ler e escrever para compreender e aprender aquilo que for relevante para o desenvolvimento e a realização do projeto.

Os projetos de letramento requerem, conforme Kleiman (2007, p. 6), um movimento pedagógico que parta “[...] da prática social para o „conteúdo“ (procedimento, comportamento, conceito) a ser mobilizado para poder participar da situação, nunca o contrário [...]”. Esse posicionamento implica fazer da prática social o elemento estruturante do currículo, e não uma relação de conteúdos ou um grupo de gêneros a se ensinar. Esses projetos possibilitam tal movimento, porque têm a prática social como princípio (KLEIMAN, 2006).

Dessa forma, Kleiman (2010) discute que, se a prática social é estruturante, a pergunta que deveria orientar o planejamento das atividades didáticas seria “de ordem sócio-histórica e cultural: quais os textos significativos para o aluno e sua comunidade?”. É com base nessa pergunta que o currículo, visando à apropriação dos gêneros, seria cumprido a contento (KLEIMAN, 2010). Para essa autora, por meio dos gêneros é que a escola torna possíveis as práticas de letramento, decorrentes de um interesse real na vida dos alunos, já que se trabalha leitura e escrita como práticas discursivas, com múltiplas funções e inseparáveis dos contextos em que se desenvolvem (KLEIMAN, 2007). Uma observação muito consciente e relevante para essa situação de ensino-aprendizagem é trazida pela mesma autora (Idem, 2010):

[...] a sala de aula funciona como uma comunidade de aprendizagem em que todos ensinam e todos aprendem, conciliando interesses, conhecimentos e sentimentos. O ensinar e o aprender nos projetos de letramento se efetivam por meio do trabalho com os gêneros, entendidos como instrumentos mediadores da ação humana no mundo – em termos didáticos, o eixo organizador das atividades com a linguagem.

Nos projetos de letramento, um princípio basilar é, de fato, a prática social (KLEIMAN, 2006; 2007). Para Tinoco (2008), independentemente da motivação inicial

dos participantes do projeto, do tema, das atividades e dos gêneros trabalhados em seu desenvolvimento, é da prática social que decorrem as categorias da interatividade e do dialogismo, da situação, da agência e da pluralidade cultural. Essas categorias delimitam a distinção entre esse modelo didático ressignificador do ensino de língua e o modelo tradicional.

O fato é que, do início do século XX até hoje, apesar das diferenças que marcam o trabalho de cada pesquisador citado, a convergência dos estudos com projetos no âmbito educacional é a ressignificação do processo de ensino-aprendizagem. Nesta pesquisa, o entendimento de projetos é amplamente apoiado na perspectiva de Hernández e Ventura (1998): nos projetos de trabalho, o elemento estruturante do currículo é o tema. Para Hernández e Ventura (1998), nos projetos, os docentes e os estudantes sentem-se e entendem-se como autores que geram conhecimento. Segundo os autores, nos projetos o aprendizado se dá por meio do diálogo e da indagação, a fim de resolver uma situação-problema.

A seguir, apresento um quadro para sintetizar os princípios que caracterizam os projetos de trabalho (HERNÁNDEZ, 1998) e que fundamentam a proposta pedagógica analisada nesta pesquisa.

*Quadro 1: Características dos projetos de trabalho*

<b>Aspectos contemplados nos projetos</b>	<b>Hernández e Ventura (1998)</b>
1. Concepção de aprendizagem	A aprendizagem é significativa, pois visa a conectar os conhecimentos novos com conhecimentos prévios que os educandos detenham ante a temática abordada.
2. Eixo central que define as tarefas/atividades	O projeto constitui uma previsão de organização das tarefas e conteúdos, gravitando em torno de um tema. Visa estabelecer conexão entre a escola (universidade) e a vida.
3. Função dos conteúdos	Visa-se um sentido de funcionalidade no que se aprende. Aprender requer dar significado à informação, analisá-la, sintetizá-la, planejar ações, resolver problemas, criar novos materiais ou ideias.
4. Princípio dialógico	A interação com o outro e o diálogo são fundamentais à efetiva aprendizagem.
5. Modelo didático	Todo projeto precisa ser encarado como um „trabalho“ que pressupõe “[...] aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a compreender com o outro”.
6. Planejamento	A imprevisibilidade e o replanejamento das ações em seu decurso marcam os projetos de trabalho.
7. Leitura e escrita	A leitura e a escrita servem para aprender sobre texto e sobre o tema do projeto.
8. Seleção e articulação dos conteúdos	As perguntas movem os interesses de professores e estudantes sobre determinado tema, os conteúdos são mobilizados para encontrar respostas às perguntas.

**Fonte:** Elaborado pela autora, tomando como referência a proposta de Hernandez e Ventura (1998).

Em síntese: de meu ponto de vista, uma prática pedagógica que toma os projetos de trabalho como fio condutor, integrando as características apresentadas no quadro acima, possibilita o engajamento dos estudantes em práticas de letramento na universidade. Neste estudo, é possível afirmar que a inovação não está em trabalhar com projetos, mas em levar essa proposta para a universidade. Interessa-me investigar como a pedagogia de projetos pode (ou não) contribuir para o trabalho com a leitura e a escrita desenvolvido na universidade.

Na seção a seguir, apresento a concepção de projeto adotada nesta pesquisa e sua relação com os letramentos acadêmicos.

### 3.2 LETRAMENTO E PROJETOS DE TRABALHO: APORTES NO CAMPO DAS LETRAS

Nesta seção destaco algumas especificidades dos projetos de trabalho que acredito serem relevantes para a análise dos dados desta pesquisa. Proponho-me a discorrer sobre os princípios que aproximam os projetos de trabalho (HERNANDEZ, 1998) do letramento acadêmico (cf. LEA & STREET, 2006).

Defendo que os projetos de trabalho na universidade são uma maneira de encarar as relações pedagógicas de um modo diferente. Neles, segundo Hernandez e Ventura (1998), tanto os docentes quanto os estudantes sentem-se autores que geram conhecimento e saber pedagógico. Hernandez (2014, p. 65) nos diz o seguinte:

Falamos na perspectiva educativa de projetos de trabalho que é uma visão a respeito das relações pedagógicas e do aprendizado por meio do diálogo e da indagação. Nossa aposta é que a vida da sala de aula e da escola (universidade) seja um projeto em que os alunos encontrem seu lugar para aprender.

Ainda que o enfoque central dos projetos de trabalho (HERNANDEZ, 1998) não seja o tratamento didático da linguagem, entendida como os usos sociais da leitura e da escrita na universidade e fora dela, bem como o papel sociopolítico da esfera acadêmica junto a outras instituições, princípio sustentado por Kleiman (2005), defendo que não há como encontrar respostas às perguntas em relação ao tema de um projeto sem leitura e escrita de textos. A ideia de solucionar um problema, por meio da leitura e da escrita,



pode servir de fio condutor entre as diferentes concepções de projetos. Justifica-se assim, a relevância dos projetos de trabalho como práticas de leitura e escrita.

Segundo Hernandez (1998, p. 81), são os seguintes aspectos que caracterizam os projetos de trabalho:

1. Parte-se de um tema ou de um problema.
2. Inicia-se um processo de pesquisa.
3. Buscam-se e selecionam-se fontes de informação.
4. Estabelecem-se critérios de ordenação e de interpretação das fontes.
5. Recolhem-se novas dúvidas e perguntas.
6. Estabelecem-se relações com outros problemas.
7. Representa-se o processo de elaboração do conhecimento que foi seguido.
8. Recapitula-se (avalia-se) o que se aprendeu.
9. Torna-se público o que se aprendeu.

O que cabe ressaltar, nessa hipotética sequência, é que a aprendizagem e o ensino se realizam mediante um percurso que não é fixo, mas serve de fio condutor para o planejamento. Hernandez define os seguintes aspectos como característicos de um projeto de trabalho:

1. Um percurso por um tema-problema que favorece a análise, a interpretação e a crítica.
2. Onde predomina a atitude de cooperação, e o professor é um aprendiz, e não um especialista (aluno e professor aprendem juntos).
3. Um percurso que procura estabelecer conexões e que questiona a ideia de uma versão única da realidade.
4. Cada percurso é singular, e se trabalha com diferentes tipos de informação.
5. O docente ensina a escutar; do que os outros dizem, também podemos aprender.
6. Há diferentes formas de aprender o que queremos ensinar (e não sabemos se aprenderão isso ou outras coisas).
7. Uma aproximação atualizada aos problemas das disciplinas e dos saberes.
8. Uma forma de aprendizagem na qual se leva em conta que todos os alunos podem aprender, se encontrarem lugar para isso (HERNANDEZ, 1998, p. 82)

Essa lista oferece pistas sobre uma maneira de refletir sobre a função social da aprendizagem no contexto escolar, no caso desta pesquisa, no contexto acadêmico. Das concepções de projeto apresentadas de Hernandez e Ventura (1998), depreendo que projeto ou, mais especificamente, projeto de trabalho, nesta tese, significa que:

1. O tema é escolhido pelos estudantes, levando em conta seus interesses e/ou necessidades.

2. Os estudantes participam num processo de pesquisa que tem sentido para eles.
3. Os estudantes participam no processo de planejamento das ações, o qual sempre é flexível.
4. A leitura e a escrita servem para aprender sobre texto e sobre o tema-problema do projeto.
5. A meta de produção textual (produto do projeto) é definida de forma colaborativa.
6. A interação e o diálogo são fundamentais para a aprendizagem.
7. Os estudantes têm a tarefa de buscar, recolher, selecionar, ordenar, analisar e interpretar informação, consultando diversos suportes textuais.
8. Os estudantes necessitam ler e escrever variados gêneros discursivos (acadêmicos ou não acadêmicos) para darem conta da meta de produção textual.
9. Os estudantes necessitam falar e compreender textos orais.
10. Os projetos possibilitam o engajamento dos estudantes em práticas sociais de leitura e escrita na universidade.
11. O conhecimento é compartilhado, torna-se público.
12. O papel de professor e aluno é reconfigurado, as decisões são coletivas.
13. As tarefas são realizadas em grupos de trabalho.

Os projetos de trabalho constituem um planejamento de ensino e aprendizagem em que se dá importância não só à aquisição de estratégias cognitivas, mas também ao papel do estudante como responsável por sua própria aprendizagem. Significa oferecer aos estudantes condições de investigar um tema/problema partindo de um enfoque relacional que vincula conhecimentos prévios com conhecimentos científicos, possibilitando o letramento acadêmico.

Outro aspecto relevante a ser considerado nos projetos é a forma de avaliação dos estudantes. Se, como já foi dito, uma das finalidades dos projetos é promover formas de aprendizagem que questionem a ideia de verdade única, ao colocar os alunos diante de diferentes interpretações dos fenômenos está-se questionando plenamente a visão da avaliação baseada na consideração da realidade como algo objetivo e estável. Assim, o papel da avaliação passa a fazer parte do próprio processo de aprendizagem, no caso desta pesquisa, com o processo de produção dos textos escolhidos como produto final do projeto. O papel do professor consiste em explicitar aos alunos os critérios que serão adotados para avaliar este processo, rompendo, assim, com as “práticas do mistério”, discutidas no capítulo anterior.

Do ponto de vista pedagógico, entendo que os projetos de trabalho estão de acordo com os princípios defendidos pelos Novos Estudos do Letramento, uma vez que possibilitam vincular conhecimento que os estudantes já possuem com os novos conhecimentos construídos na universidade. Os projetos assim entendidos apontam outra maneira de representar o conhecimento acadêmico baseado na aprendizagem da interpretação da realidade, orientada para o estabelecimento de relações entre a vida dos alunos e o conhecimento que as disciplinas e outros saberes não disciplinares vão elaborando. “Tudo isso para favorecer o desenvolvimento de estratégias de indagação, interpretação e apresentação do processo seguido ao estudar um tema ou um problema, que, por sua complexidade, favorece o melhor conhecimento dos alunos e dos docentes de si mesmos e do mundo em que vivem” (HERNANDEZ, 1998, p. 91).

O pressuposto de que a interação é a realidade fundamental da língua (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1992) nos permite compreender que toda prática de letramento é interativa e, como tal, precisa ser analisada em função do compartilhamento de saberes propiciado entre os agentes que dela participam. Essa compreensão se coaduna bem com a noção de dialogismo, segundo a qual a palavra, “[...] uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros” (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1992, p. 99), precisa ser compreendida dentro dos limites de seus usos, ou seja, imersa em sua situação concreta de enunciação.

Dito isso, é possível compreender que a abordagem dialógica dos projetos, ao valorizar os aspectos sócio-históricos, os saberes dos estudantes, os recursos disponíveis, ocasiona importantes alterações no processo de construção dos saberes, entre as quais o reposicionamento identitário de professores e alunos, elemento fundamental para o desenvolvimento das competências linguístico-enunciativo-discursivas do aluno a partir dos usos sociais da escrita em diferentes esferas de atividade.

Desse modo, é possível afirmar que outro elemento de aproximação da proposta de projetos de trabalho com o modelo dos letramentos acadêmicos é o gênero discursivo, visto que está ligado a uma visão de prática social (RUSSEL *et al.*, 2009). A relação entre gênero e tema, pois, não é artificial, construída para fins da atuação pedagógica. Bakhtin (2003, p. 261) assinala que o conteúdo temático de um gênero é um de seus três constituintes, sendo os outros dois, o estilo e a construção composicional. Em outras palavras, o tema é um constituinte do gênero, na medida em que configura aquilo que pelo gênero é dizível. Lea (2004) aponta que a diferença de

perspectiva instalada pelo viés do letramento acadêmico diz respeito à tendência de se focalizar micro práticas sociais, como diferenças entre percepções de alunos e professores sobre a atividade escrita.

Assim concebidos, entendo que os projetos proporcionam um modelo didático alternativo às propostas tradicionais de ensino que tomam o modelo das habilidades para o ensino da leitura e da escrita na universidade. Nessa direção, Hernandez (2014, p. 70) afirma: “garanto que os estudantes, nos projetos, aprendem com sentido. E, com certeza, aprendem muito mais do que conteúdos disciplinares”.

Do exposto decorre que os projetos de trabalho são aqui tomados como uma prática pedagógica que possibilita um trabalho com a leitura e a escrita como práticas de letramento. O que me interessa é o processo de tomada de decisões, o que foi acontecendo nos grupos de trabalho, que textos foram lidos, como foram lidos, quem os leu, que textos foram produzidos pelos participantes para registrarem o que foi aprendido em relação ao tema, em que lugar esses textos foram publicados, que função tinham esses textos.

Entendidos como prática que pode recriar o trabalho pedagógico na universidade, os projetos requerem dos seus participantes uma reflexão importante: o que me interessa aprender (pesquisar) e que textos devem ser lidos e escritos a fim de aprofundar os conhecimentos?

Em síntese, os princípios que aproximam os projetos de trabalho de Hernandez e Ventura (1998) do modelo dos letramentos acadêmicos proposto por Lea e Street (2003) são os seguintes: (1) a interatividade e o dialogismo; (2) a leitura e a escrita como práticas de letramento; (3) plano de trabalho flexível; (4) a negociação das relações de poder e identidade; (5) aprendizagem contextualizada.

Logo, o trabalho com projetos concebidos como prática de letramento visa a atribuir sentido ao ensino e à aprendizagem da leitura e da escrita na universidade, vinculando a universidade à vida dos estudantes. Pretende-se, na verdade, que a vida da universidade seja um projeto em que os alunos encontrem lugar para aprender, sentindo-se e entendendo-se como autores que geram conhecimento.

### 3.3 A PEDAGOGIA DA AUTONOMIA DE FREIRE E SUA RELAÇÃO COM OS PROJETOS

Entendo que a pedagogia de projetos, na concepção de Hernández e Ventura (1998), dialoga com a pedagogia da autonomia de Paulo Freire. Nesta seção, apresento brevemente alguns pressupostos freireanos, a saber, a pedagogia da autonomia e a educação crítica como prática dialógica. Essa discussão será comparada com a concepção de projetos de trabalho apresentada na seção anterior (HERNANDEZ e VENTURA, 1998).

Paulo Freire (1996) defende uma pedagogia fundada na ética, no respeito à dignidade e à própria autonomia do educando, que se opõe à ação pedagógica impermeável à mudança. Conforme o autor,

é que o processo de aprender, em que historicamente descobrimos que era possível ensinar como tarefa não apenas embutida no aprender, é um processo que pode deflagrar no aprendiz uma curiosidade crescente, que pode torná-lo mais e mais criador. (FREIRE, 1996, p. 27)

Desse modo, Freire critica e recusa o ensino “bancário”<sup>20</sup>. O ensino bancário consiste, de forma sintética, na prática não dialógica em que os educadores detêm o saber e os educandos, como “vasos vazios”, são preenchidos por esses saberes, num movimento unilateral – dos educadores para os educandos.

Em recusa à educação bancária, o autor propõe o que denomina pedagogia crítica. Para Freire, a pedagogia crítica centra-se numa concepção dialógica de educação, isto é, numa educação permeada pelo diálogo entre seus participantes em todo o processo educativo – da escolha dos temas a serem estudados à avaliação. Essa relação, na concepção de Freire, implica necessariamente insubmissão entre os pares. Assim, o ensinar exige disponibilidade para o diálogo, pois “o sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História” (FREIRE, 1996, p. 154).

Dessa forma, é possível afirmar que o diálogo é a base da pedagogia crítica, distinta da educação bancária, rompendo com uma relação assimétrica e autoritária entre

---

<sup>20</sup> O conceito de educação bancária é mais extensivamente explorado em Freire (1995).

educador e educandos. Nesse paradigma dialógico, tudo inicia quando educador-educando se pergunta em torno do que vai dialogar com os educando-educadores.

Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar e não a de transferir conhecimento. (FREIRE, 1996, p. 52)

É nesse sentido que Freire propõe os temas geradores como princípio de seleção e articulação dos conteúdos. O autor desenvolveu o conceito de tema gerador no início dos anos 60 durante o seu trabalho com adultos pré-alfabetizados no nordeste brasileiro rural. Os conteúdos são organizados em torno de temas significativos para os educandos. Portanto, a interação entre os temas pode levar a outros temas, por isso, Freire os denomina de “temas geradores”. Os temas geradores baseiam-se em situações da vida real, dos problemas e das preocupações dos alunos.

Para Freire (2011, p. 160), são as temáticas significativas que irão gerar um projeto didático específico de trabalho com os educandos. O desenvolvimento desse projeto, de forma interdisciplinar, envolve, segundo o autor, necessariamente estudo e reflexão.

Assim, finalizando a subseção, é possível afirmar que a proposta de Freire (1995, 2011), baseada na escolha de temas geradores/temáticas significativas como investigação do conteúdo programático, articula-se à concepção de projetos segundo Hernández e Ventura (1998). Nesse sentido destaco as seguintes similaridades:

10. Parte-se de temas/temáticas significativas;
11. Objetiva-se que a aprendizagem seja significativa aos educandos;
12. O diálogo é a base para o processo de ensino/aprendizagem.
13. Defende-se o respeito à autonomia e à identidade do educando.
14. Educador e educando aprendem juntos.

Assim, entendo que ambas as propostas são compatíveis. Entretanto, é importante dizer que Freire defende a educação como rompimento com a lógica opressora do capital. Por outro lado, a proposta de Hernández e Ventura (1998) se

centra na construção do conhecimento para a participação na sociedade. Em outros termos, é possível afirmar que Paulo Freire propõe-se mais revolucionário.

Do dito, é possível depreender que a pedagogia de projetos está alicerçada em um princípio teórico significativo: a autonomia, algo explícito na proposta de Paulo Freire. O processo de ensino/aprendizagem exige respeito à autonomia e à dignidade de cada sujeito. Esse respeito só emerge de uma relação dialógica entre os participantes, apontada, nesta tese, como um dos princípios do modelo dos letramentos acadêmicos. Assim, acredito que os projetos podem possibilitar a articulação entre a vida na universidade e a vida fora dela, questão que será discutida na seção a seguir.

### 3.4 OS PROJETOS DE TRABALHO NA UNIVERSIDADE

Nesta seção, discuto a aprendizagem na universidade por meio dos projetos de trabalho. Apesar de, no Brasil, a pedagogia de projetos ser mais utilizada no ensino nos níveis infantil e fundamental, defendo que se trata de uma proposta interessante para ser adotada também na universidade, a fim de valorizar a diversidade dos alunos dessa etapa.

Nesta pesquisa, proponho que o trabalho com projetos implica em criar ambientes de aprendizagem que se enquadrem num paradigma de investigação. Entendo que a investigação no nível universitário parte do princípio de o estudante universitário ser responsável pela sua própria aprendizagem. Na prática, isso significa que os temas específicos para os trabalhos com projetos devem ser discutidos e que os cenários de investigação devem ser estabelecidos a partir do diálogo entre alunos e professores (HERNANDEZ, 1998). O professor deixa de ser reproduzidor e o aluno receptor do conhecimento. Ambos, em parceria, desenvolvem habilidade de busca, de seleção e de reconstrução do conhecimento mediante a análise crítica e reflexiva. Zabala (2002, p. 115), ao dar ênfase à importância da globalização do conhecimento, afirma:

Será necessário oportunizar situações em que os alunos participem cada vez mais intensamente na resolução das atividades e no processo de elaboração pessoal, em vez de se limitar a copiar e reproduzir automaticamente as instruções ou explicações dos professores. Por isso, hoje o aluno é convidado a buscar, descobrir, construir, criticar, comparar, dialogar, analisar, vivenciar o próprio processo de construção do conhecimento.

Nessa perspectiva, os projetos exigem um novo contrato didático. O papel do aluno é participar colaborativamente de forma ativa e responsável no processo de ensino-aprendizagem, cabendo ao docente incentivar e orientar os participantes na condução do projeto, promover a cooperação entre os alunos, ouvir as resistências destes e levá-las em consideração, explicitar e ajustar o planejamento, além de engajar-se como par mais experiente. Segundo Cook-Gumperz (2006, p.9), é preciso entender que:

A aprendizagem não é apenas uma questão de processamento cognitivo no qual os indivíduos recebem, armazenam e usam certos tipos de mensagens instrucionais organizadas num conjunto de conhecimento escolar. A aprendizagem de letramento ocorre em ambientes sociais através de trocas interacionais nas quais o que deve ser aprendido é, em algum grau, uma construção conjunta do professor e do aluno. É o propósito dos espaços educacionais tornar possível essa construção compartilhada<sup>21</sup>.

Entendo que uma prática pedagógica centrada nos projetos tem uma ênfase dialógica, mais culturalmente contextual, representando uma nova forma de interagir com o conhecimento, com as pessoas e com as situações de aprendizagem, questionando as relações de poder instituídas na universidade, o que se vincula com o modelo dos letramentos acadêmicos. Hernandez propõe que o docente abandone o papel de “transmissor de conteúdos” para se transformar num pesquisador. O estudante, por sua vez, passa de sujeito passivo a sujeito do processo.

Em síntese, retomando e ampliando o que já citei anteriormente, para o presente trabalho, as características mais importantes dos projetos de trabalho são:

1. Os alunos trabalham em grupos. O envolvimento dos alunos é uma característica chave do trabalho de projetos, o que pressupõe aprender a trabalhar em equipe.
2. Os temas/problemas a serem investigados são definidos pelos participantes de cada grupo. O problema a resolver é relevante e tem um caráter real para os alunos. Não se trata de mera reprodução de conteúdos prontos. Além disso, o problema não é independente do contexto sociocultural e os participantes procuram construir respostas originais.
3. O objetivo central do projeto constitui um problema, que exige a realização de atividades de leitura e escrita para a sua resolução.

---

<sup>21</sup> [...] leaning is not just a matter of cognitive processing in which individuals receive, store and use certain kinds of instructional messages organized into a body of school knowledge. Literacy learning takes place in a social environment through interactional exchanges in which what is to be learnt is to some extent a joint construction of teacher and student. It is the purpose of educational settings to make possible this mutual construction.



4. Os participantes registram o planejamento das ações do projeto. O registro das ações é fundamental para o direcionamento dos trabalhos e a distribuição de funções dentro do grupo de trabalho.
5. Os participantes selecionam os materiais que serão lidos para encontrarem respostas às perguntas. Os alunos são corresponsáveis pelo trabalho e pelas escolhas ao longo do desenvolvimento do projeto.
6. Do projeto deve resultar a escrita de textos. O produto final (textos) reflete o trabalho realizado.
7. A finalidade de um projeto é socializar o conhecimento produzido no sentido de provocar reflexões e novas ações, por meio da publicação dos textos.

Nessa perspectiva, os projetos de trabalho são compreendidos como práticas de leitura e escrita em contexto significativo, no caso desta pesquisa, no contexto universitário, fundamentados na interação do sujeito com o outro, com o conhecimento e a vida, no sentido mais amplo, permeados pela linguagem. Na seção abaixo, discuto como entendo a leitura e a escrita nos projetos.

### **3.4.1 A leitura e a escrita nos projetos**

Nos projetos de trabalho, o texto, entendido como eixo da língua em uso, é o ponto de partida e o ponto de chegada de todo o processo de ensino/aprendizagem. Tendo o texto como centro para o trabalho a ser realizado em sala de aula, no caso desta pesquisa, na disciplina de Leitura e Produção de Texto I, entendo que os projetos oportunizam ao participante aprender a ler textos de gêneros variados, posicionando-se diante deles, e, com atitude crítica, apropriar-se desses textos para construir novos conhecimentos a fim de participar da vida na esfera acadêmica e social e nela intervir; produzir textos de modo a comprometer-se com sua palavra, atribuindo-lhes uma função social.

Em minha pesquisa, defendo que tanto a leitura quanto a escrita tornam-se relevantes nos projetos. Para Simões *et al* (2012, p. 47), “leitura é interação: o ato de ler implica diálogo entre sujeitos históricos”. Desse modo, as tarefas das quais os alunos devem dar conta durante o desenvolvimento do projeto são maneiras de converter a leitura em construção de sentidos. A leitura passa a ter a finalidade de encontrar respostas às perguntas levantadas pelos alunos em relação ao tema do projeto. A partir dessa finalidade ou propósito, a leitura torna-se significativa, pois, de alguma forma, retoma as situações sociais nas quais o texto encontra suas funções. Defendo que, para a

realização de um projeto, é preciso ler textos autênticos que, de fato, circulam na sociedade.

Entendo a produção textual, por se dar no âmbito da linguagem e, portanto, das ações sociais, como sendo fundamentalmente atividade sociointerativa. Os textos produzidos nos projetos são formas de dizer, são meios para que a palavra de cada aluno tenha lugar no debate social letrado. Além disso, a produção escrita viabiliza a construção de conhecimentos de forma específica e prestigiada. Para Simões *et al* (2012, p. 50), “dessa aprendizagem das funções da escrita deriva, em última análise, a constituição da autoria: enquanto o aluno não reconhecer funções para a escrita em sua vida, a escrita não será sua”. Em outros termos, estou querendo dizer que o texto representa o produto de uma atividade enunciativa – é a materialidade de um conjunto de enunciados produzidos em uma atividade de linguagem, pelo conhecimento de determinados modos de dizer, de saber para quê se diz e de responder a outros textos. Nesse sentido, Geraldi (2015, p. 98) afirma o seguinte:

O texto é produto de um trabalho de escrita que não se faz seguindo regras predeterminadas. Todo texto pertence ao gênero que lhe fornece uma ossatura, mas o mero conhecimento da ossatura não leva à redação do texto em si. Aliás, o conhecimento explícito desta ossatura pode resultar da redação, e o conhecimento prévio pode ser o empecilho à redação. Escrever não é uma atividade que segue regras previstas, com resultados de antemão antecipados. Escrever um texto exige sempre que o sujeito nele se exponha, porque ele resulta de uma criação. Por isso cada texto difere do outro, apesar de tratar do mesmo tema e estar expresso na configuração de um mesmo gênero. A escrita se caracteriza pela singularidade de seus gestos. A esta singularidade corresponde outra singularidade, a da leitura enquanto construção de sentidos.

Assim, o texto produzido pelos participantes dos projetos não é apenas fruto dos conhecimentos que podem alcançar das funções dos gêneros do discurso pertencentes à esfera da escrita, nem apenas fruto da experimentação da forma dos gêneros acadêmicos – aspectos esses que, segundo Lea e Street (2006), se enquadram nos modelos de letramento das habilidades e da socialização acadêmica. Na universidade, o conhecimento adquirido também é convocado a servir para a produção de textos públicos nos quais a voz do aluno possa revelar pontos de vista que extrapolem o senso comum. Ler e escrever, de acordo com Street (2009), é, em qualquer contexto, também uma questão de poder e autoridade. E isso se evidencia nos contextos acadêmicos, em que os estudantes vão construindo seus saberes relativos às relações de poder, à medida

que se inserem nas práticas de letramento. Para Geraldi (2015, p. 98), há condições para que a escrita se dê; segundo o autor, um sujeito somente escreve quando tem o que dizer, tem razões para dizer o que tem para dizer e, além disso, tem para quem dizer. Ou seja, somente quando o sujeito tiver resolvido estas questões é que ele poderá escolher de que forma dirá o que pretende dizer; o que, em outras palavras, é a escolha do gênero discursivo que melhor se adapta à situação de comunicação.

Do exposto acima, depreendo que o texto é produto do nosso assunto/tema (do que queremos dizer), de nossas razões (para que queremos dizer o que temos para dizer) e de nossos interlocutores (para quem vamos dizer). Segundo Geraldi (2015), o trabalho com as estratégias de dizer não pode ser tratado no vazio. Essa afirmação remete ao que apresentei no capítulo anterior, ao argumentar que não se ensina a escrita de um gênero somente pelo conjunto de regras, pela sua forma; é preciso, segundo uma visão bakhtiniana de linguagem, ensinar pelo uso, pela sua função social.

Nesse sentido, adotar a leitura e a escrita como práticas sociais na universidade significa dizer que os participantes de um projeto leem e escrevem com fins que extrapolam a comprovação de suas competências individuais para a leitura e a escrita; em outras palavras, o estudante irá se valer do ler e escrever para compreender o mundo e nele poder intervir.

No capítulo seguinte, descrevo a metodologia de pesquisa adotada para a elaboração desta tese.

## **4 LETRAMENTO ACADÊMICO E OS PROJETOS: O ENFOQUE METODOLÓGICO DA PESQUISA**

O olhar do pesquisador sobre seus pesquisados e sobre o universo cultural e social que os constitui envolve uma série de escolhas e tomadas de posição nem sempre claras ou de fácil compreensão no percurso da pesquisa, especialmente quando a pesquisadora é também a professora da turma de alunos participantes da pesquisa. Além do mais, considero que pesquisar não significa encontrar respostas esperadas, mas sim, aprender a perguntar. Que perguntas tenho para as práticas sociais que estou observando? Como faço para ser uma pesquisadora da minha própria ação? De que modo me posiciono a fim de encontrar hipóteses válidas para o que busco investigar neste contexto? Para dar conta dessa tarefa, parto para a descrição do percurso metodológico de investigação.

Na primeira seção deste capítulo, apresento princípios gerais e fundamentais que fazem parte da pesquisa interpretativa, a fim de que o leitor deste relato possa construir comigo o entendimento da forma como foi desenvolvido o trabalho realizado em campo. Em seguida, apresento a delimitação das perguntas de pesquisa e o problema de investigação.

### **4.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA**

A metodologia empregada nesta pesquisa segue o enfoque teórico-metodológico da pesquisa qualitativa-interpretativa. Para tratar desse enfoque, tomo como referência Erickson (1990), Mason (1996), Heath & Street (2008), a fim de tratar da pesquisa interpretativa em contextos de ensino - no caso desta pesquisa, a esfera acadêmica. Além disso, considerarei como leitura importante os trabalhos de Thiollent (1985) e de Esteban (2010), visto que apontam para questões de pesquisa-ação em contextos de ensino.

Segundo Mason (1996, p. 3), a pesquisa qualitativa é de difícil definição: não cabe dentro de um único paradigma filosófico ou de um único conjunto de práticas metodológicas, pois está associada a diferentes áreas de pesquisa. Porém, destaca três elementos convergentes numa possível delimitação de pesquisa interpretativa: (1) está enquadrada numa posição vista como amplamente “interpretativista”, na medida em que

se interessa em como o mundo social é interpretado, compreendido, experimentado ou constituído; (2) é baseada em métodos de geração de dados flexíveis e sensíveis ao contexto em que os dados são produzidos (ao invés de rigidamente estandardizados ou estruturados); (3) é baseada em métodos de análise, explicação e formulação de argumentos que envolvem compreensões complexas, detalhadas e contextuais.

Na pesquisa interpretativa, mais do que métodos, encontramos os conteúdos que nos direcionam a fazer as escolhas procedimentais. Para Erickson (1990, p. 136), o trabalho de pesquisa interpretativa deve ser conduzido da forma mais deliberada possível, porém sempre mantendo um alto nível de sensibilidade e reflexividade em relação às mudanças ocorridas nos contextos de pesquisa. Vale destacar que a unidade de estudo da pesquisa interpretativa é a ação, não o comportamento; porém, é somente através da observação dos comportamentos (atos físicos) que as significações locais das ações podem ser inferidas. Para tanto, parte-se da premissa de que cada interação, por mais cotidiana que seja, consiste em ações construídas conjuntamente pelos participantes de forma única e particular e condições sócio-históricas mais amplas, compartilhadas com outras situações semelhantes na cultura (uma aula em relação a outras aulas, por exemplo).

Do ponto de vista metodológico, há nesta pesquisa qualitativo-interpretativista um componente essencial: a pesquisa-ação. Por pesquisa-ação, entendo, conforme aborda Thiollent, tratar-se de “[...] um tipo de pesquisa social com base empírica, que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo” (THIOLLENT, 1985, p. 16). A pesquisa-ação, conforme Esteban (2010, p. 167), está

Localizada na metodologia de pesquisa orientada à prática educacional. Nessa perspectiva, a finalidade essencial da pesquisa não é o acúmulo de conhecimento sobre o ensino ou a compreensão da realidade, mas, fundamentalmente, contribuir com informações que orientem a tomada de decisões para *sua melhoria*.

Desse modo, a pesquisa-ação se situa entre um paradigma crítico e um paradigma interpretativo; isto é, pretende-se, por um lado, propiciar a mudança social e, por outro, acumular conhecimento sobre o processo pelo qual essa mudança acontece.

Essa opção metodológica justifica-se por entender que a pesquisa-ação oferece um instrumental importante para investigar uma prática pedagógica que se pretende

reflexiva: focalizar um problema do grupo (letramento acadêmico, no caso); compartilhar instrumentos para tentar compreendê-lo em sua complexidade; privilegiar a ação e a reflexão sobre a (e na) ação dos participantes nas diferentes etapas do desenvolvimento dos projetos de trabalho e subsidiar alternativas de ressignificação do planejamento pedagógico para a disciplina de Leitura e Produção de Texto I.

Assim, a perspectiva dos participantes sobre suas ações fez-me definir os procedimentos de geração de dados na pesquisa. Compreender as muitas dimensões da perspectiva dos participantes sobre suas ações conjuntas requer determinados procedimentos de observação e investigação; esses procedimentos permitem, ao longo do percurso da pesquisa-ação, ir construindo um arcabouço de documentos que servirão à análise mais complexa sobre os contextos em que estão envolvidos. Assim, por meio da escrita de diários de campo, que se originam das notas de campo e pela observação participante das aulas, realizei a investigação interpretativa.

Os momentos da pesquisa-ação envolvem uma série de escolhas e tratamentos em relação ao campo de pesquisa: que perguntas norteiam a investigação? De acordo com Heath & Street (2008), “O que realmente está acontecendo aqui?” é uma questão que emerge de uma curiosidade essencial sobre os padrões das estruturas simbólicas e dos seus usos pelos grupos sociais. O pesquisador necessita reconhecê-los para lançar um olhar mais acurado sobre a complexidade do universo cultural e social de seus participantes, a fim de compreender, de modo êmico, os fenômenos que se propõe a investigar.

Dessa forma, o **objetivo principal** desta pesquisa-ação, e, por conseguinte, desta tese, é compreender se um planejamento de trabalho com a leitura e a escrita nos projetos atende aos princípios pedagógicos do modelo dos letramentos acadêmicos, indo além do modelo de socialização acadêmica, já discutido no capítulo 2. Em função do objetivo exposto, as perguntas de pesquisa que conduzem esta pesquisa-ação, após várias reescritas, ficaram definidas conforme apresentado no quadro abaixo.

*Quadro 2: Perguntas de pesquisa*

**Eixo I: Leitura**

1. A leitura se tornou relevante aos participantes dos projetos? Em caso afirmativo,

1.1 O que os participantes leram?

1.2 Como leram? (em voz alta, em silêncio, comentaram o que leram no grupo etc.).

1.3 Em que momentos/situações leram?

1.4 Com que finalidade os textos foram lidos?

**Eixo II: Produção textual**

2. Os textos se tornaram relevantes aos participantes dos projetos? Em caso afirmativo,

2.1 Que textos foram produzidos?

2.2 Como esses textos foram produzidos?

2.3 Se foram produzidos, quem os produziu?

2.4 O que os participantes fizeram com os textos? (comentaram, leram, discutiram, publicaram etc.)

2.5 Se foram produzidos, para quem foram produzidos?

**Eixo III: Planejamento**

3. Nessa prática pedagógica, o planejamento e o (re)planejamento se tornaram relevantes?

Em caso afirmativo,

3.1 Quem planejou?

3.2 Como esse planejamento aconteceu?

3.3 Quando o planejamento foi realizado?

3.4 Há registro desse planejamento?

3.4.1 Em caso afirmativo, onde foi registrado?

**Eixo IV: Princípios para o desenho da disciplina**

4. Nessa prática pedagógica, foram contemplados os princípios definidos para o desenho da disciplina de Leitura e Produção de Texto I?

Em caso afirmativo,

4.1 Quais princípios foram contemplados?

4.2 Como essa prática pedagógica favoreceu isso?

**Eixo V: Letramento acadêmico**

5. Essa prática pedagógica, que toma os projetos como fio condutor do planejamento, conduz ao modelo dos letramentos acadêmicos?

Em caso afirmativo,

5.1 Que aspectos possibilitam isso? Em

caso negativo,

5.2 Que fatores limitam isso?

Como o leitor pode notar, as perguntas de pesquisa foram organizadas em cinco eixos: leitura; escrita; planejamento; princípios para o desenho da disciplina; e letramento acadêmico. As perguntas de cada eixo têm por finalidade auxiliar a compreender como os participantes se inseriram nas práticas letradas na universidade, a partir das atividades desenvolvidas nos projetos.

Nas seções seguintes, apresento ao leitor questões ligadas à realização da pesquisa. Início com a caracterização do ambiente de pesquisa, apresentando o Centro Universitário UNIVATES e a disciplina de Leitura e Produção de Texto I. Em seguida, apresento os princípios elaborados para o desenho das aulas para a disciplina de Leitura e Produção de Texto I. Depois, apresento os instrumentos de pesquisa e os participantes da pesquisa. Por fim, descrevo de que forma se deu o planejamento dos projetos de trabalho.

## 4.2 CARACTERIZAÇÃO DO AMBIENTE DE PESQUISA

O contexto desta pesquisa é complexo na medida em que, por um lado, a pesquisadora também exerce o papel de professora, e, por outro, temos os alunos que trazem para a universidade seus conhecimentos, seus saberes sobre a leitura e a escrita adquiridos nas práticas sociais das quais participam. No contexto desta pesquisa, temos um grupo de pessoas que, compartilhando interesses, objetivos e metas, age para a construção do conhecimento e para a sua inserção nas práticas do letramento acadêmico.

### 4.2.1 O Centro Universitário UNIVATES

Os projetos, que culminaram nesta pesquisa, foram desenvolvidos no Centro Universitário UNIVATES. Com sede em Lajeado/RS, a Univates tem uma trajetória que se confunde com a história recente do Vale do Taquari. Em 17 de janeiro de 1969, surgiram em Lajeado os primeiros cursos superiores, como extensão da Universidade de Caxias do Sul, passando para uma fundação local em 1972. Em 1997, surgiu a Univates, com a fusão das duas faculdades então existentes. Em 1999, a Univates – mantida pela Fundação Vale do Taquari de Educação e Desenvolvimento Social (FUVATES) – foi credenciada como Centro Universitário. A autonomia universitária possibilitou-lhe traçar suas metas e elaborar as estratégias para, em consonância com as necessidades locais e tendências mundiais, alcançar seu objetivo de geradora e difusora do conhecimento.

Atualmente a instituição oferece 45 cursos de graduação (bacharelado, licenciatura e superiores de tecnologia), 1 sequencial, 14 técnicos, 27 de pós-graduação,



além de diversos cursos de extensão. Dos 27 cursos de pós-graduação, 22 são de nível *lato sensu* (especialização), 5 são *stricto sensu*, um deles com doutorado.

No ano de 2015, o número total de alunos matriculados era de 13.235, dos quais 8.988 eram alunos da graduação e sequencial; 580 eram alunos de pós-graduação e 1.418 eram alunos da extensão.

Desde o ano de 2014, a Univates, por meio do Projeto Qualifica, busca discutir, em encontros sistemáticos, as mudanças nas formas de ensinar e aprender, propondo aos professores momentos de encontro e reflexão sobre o uso de metodologias ativas em sala de aula. As metodologias ativas têm como princípio teórico a autonomia. Nesse sentido, os projetos de trabalho podem ser considerados uma possibilidade de metodologia ativa.

#### **4.2.2 A disciplina de Leitura e Produção de Texto I**

Como o propósito de auxiliar os alunos que ingressam na universidade a se inserirem nas práticas de leitura e escrita acadêmica, criou-se a disciplina de Leitura e Produção de Texto I. Trata-se de uma disciplina institucional, obrigatória para todos os alunos dos cursos de graduação oferecidos pelo Centro Universitário UNIVATES. A disciplina passou a integrar os currículos dos cursos a partir do ano de 2012, tendo por finalidade desenvolver habilidades e competências de leitura e escrita necessárias para a aquisição de conhecimentos nas diferentes disciplinas.

O Plano de Ensino da disciplina (2015) apresenta a seguinte ementa:

O texto em suas múltiplas formas e funções, com ênfase no texto do tipo argumentativo: paráfrase, resumo, resenha, parágrafo e artigo de opinião. Leitura funcional. Escrita com ênfase na coesão e na coerência. Oralidade.

Dentre as habilidades que a disciplina se propõe a desenvolver estão:

a) percepção da leitura como processo de construção de sentidos que ocorre na interação autor-texto-autor; inferência da intenção comunicativa e sentidos implícitos no texto; identificação das características de diferentes gêneros textuais; relações com outros textos e com experiências cotidianas. (ANEXO 1)

O conteúdo programático está organizado em três eixos:

##### **1- Leitura e produção escrita:**

- a) A relação entre objetivos da leitura e os diferentes modos de ler;
- b) Estratégias de leitura e de compreensão de texto;
- c) Os principais mecanismos de coesão e de coerência do texto;

- d) O resumo e a paráfrase como mecanismos de compreensão de textos;
- e) A relação entre a super/macro/microestrutura do texto do tipo dissertativo: tema/problema; opinião; intenção comunicativa; argumentos.

## **2- Produção escrita e manejo dos recursos linguísticos:**

- a) Produção de parágrafo e de texto opinativo: planejamento, escrita, revisão e reescrita do texto;
- b) Resenha descritiva e crítica: características; leitura e análise de resenhas;
- c) Produção de resenha: escrita, revisão e reescrita;
- d) Atividades de manejo dos recursos linguísticos que contribuem para a produção de textos coesos e coerentes a partir de problemas presentes nos textos dos acadêmicos.

## **3- Expressão oral:**

Atividades de expressão oral com foco: na desinibição, na unidade temática, na adequação da linguagem à situação formal, no uso adequado dos recursos de apoio, na administração adequada do tempo. (UNIVATES, 2015)

O Plano de Ensino foi elaborado no ano de 2012 pelo grupo de professores lotados no Curso de Letras. É possível perceber que no documento aparece o termo gênero textual e não gênero discursivo. Essa escolha se justifica pela diversidade de concepções teóricas adotadas pelo grupo de professores. Além disso, fica evidenciado que o Plano da disciplina se enquadra no modelo de socialização acadêmica, cuja preocupação principal é com a aculturação dos estudantes com relação a discursos e gêneros, conforme já discutido no capítulo 2. Nesta tese, tomo como base a concepção bakhtiniana de gênero do discurso.

A cada semestre, para dar conta da demanda, a instituição abre em torno de trinta turmas da disciplina de Leitura e Produção de Texto I, distribuídas nos turnos manhã, tarde e noite, nas modalidades presencial e a distância. A metodologia de trabalho é definida por cada professor, a qual deve ser registrada no Plano de Ensino, disponibilizado aos alunos no ambiente virtual da disciplina.

Além da disciplina de Leitura e Produção de Texto I, a universidade oferece a disciplina de Leitura e Produção de Texto II, constante no currículo de alguns cursos de graduação e que visa a qualificar a leitura e a escrita de gêneros acadêmicos. Neste estudo, o foco de análise refere-se à disciplina de Leitura e Produção de Texto I.

Na seção seguinte, convido o leitor a conhecer os princípios elaborados por mim para o planejamento das aulas dessa disciplina, com a finalidade de atender ao modelo dos letramentos acadêmicos.

#### 4.3 OS PRINCÍPIOS PARA O DESENHO DA DISCIPLINA DE LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTO

A partir principalmente dos estudos de Lea e Street (1998, 2006), de Lillis (2001) e de Lea (2004), apresento, a seguir, os princípios que norteiam a prática pedagógica proposta para a disciplina de Leitura e Produção de Texto I, foco desta pesquisa. Esses princípios reúnem o que se espera promover através das interações propiciadas entre os estudantes nas aulas de Leitura e Produção de Texto na universidade, por meio de vivências compartilhadas de leitura e escrita.

Os princípios que apresento no quadro abaixo foram inspirados no trabalho de Morelo (2014, p. 95). A autora, ao investigar como os estudantes cotistas indígenas se inserem nas práticas de letramento acadêmico na UFRGS, elaborou princípios<sup>22</sup> para compor o desenho do Curso de Leitura e Escrita na Universidade para Estudantes Indígenas da UFRGS, tomando como base a teoria dos Estudos dos Letramentos Acadêmicos. A versão aqui apresentada foi revisada e adaptada para o desenho da disciplina de Leitura e Produção de Texto, foco desta pesquisa.

Os princípios descritos abaixo foram elaborados para nortear a prática pedagógica adotada na disciplina de Leitura e Produção de Texto. É relevante dizer que, apesar de alguns estudos na área dos Estudos dos Letramentos Acadêmicos se deterem em proposições e preocupações pedagógicas (LILLIS, 2001; 2003; LEA, 2004; HIRST, 2007; RUSSEL, 2009), ainda há, nesses estudos, pouco entendimento sobre como os Estudos dos Letramentos Acadêmicos podem ser incorporados na criação de uma pedagogia para o letramento acadêmico. De acordo com Lea (2004, p. 741), um dos desafios em propor cursos dentro do modelo dos letramentos acadêmicos “tem sido sua aparente falta de atenção à pedagogia<sup>23</sup>”. A autora concorda com Lillis (2003), que sugere que, diferentemente do que ocorre para os outros dois modelos, das habilidades e da socialização acadêmica, ainda não está claro como o letramento acadêmico pode ser

---

<sup>22</sup> Os princípios citados no trabalho de Morelo foram, segundo a autora, criados em conjunto com Camila Dilli e já foram publicados anteriormente em Dilli (2003) e Morelo e Dilli (2013). A versão que a autora apresenta em sua dissertação de mestrado foi revisada e inclui mudanças de redação.

<sup>23</sup> has been its apparent lack of attention to pedagogy

concebido em termos pedagógicos. Para Russel *et al.* (2009, p. 396), “os Estudos do letramento acadêmico têm se concentrado na pesquisa e na teoria, descrevendo práticas e seus entendimentos de maneira teórica<sup>24</sup>”. Segundo os autores, os Estudos dos Letramentos Acadêmicos estão apenas começando a desenvolver uma pedagogia em grande escala, com esforços para reestruturação no ensino superior. Neste trabalho, busco, a partir da construção desses princípios, analisar a minha própria prática pedagógica, a fim de saber se uma pedagogia que toma os projetos de trabalho como fio condutor se caracteriza como uma pedagogia para o letramento.

*Quadro 3: Princípios para construção de desenho da disciplina de Leitura e Produção de Texto*

- a) Valorizar os conhecimentos que os estudantes trazem da sua realidade.
- b) Ampliar a participação dos estudantes em universos letrados e acadêmicos.
- c) Criar condições para que os estudantes tenham confiança para ler textos que circulem em seus contextos de atuação e participar criticamente do que se faz a partir desses textos.
- d) Promover a prática de leitura e escrita de diferentes gêneros exigidos nos cursos de graduação, para compreendê-los e saber lidar com eles no contexto acadêmico.
- e) Produzir textos (orais ou escritos), levando em conta o contexto, os interlocutores, os objetivos, as finalidades e as formas de publicação.
- f) Adotar o diálogo como forma de negociação de identidades e diferentes modos de construção de conhecimento.
- g) Desenvolver atividades de apoio linguístico, partindo dos conhecimentos prévios dos alunos para construir autoria na leitura e na escrita.
- h) Oferecer abertura para a variação na produção de gêneros (formato, modalidade, temáticas de interesse) e discussão sobre os efeitos de sentido a partir de diferentes exemplos de textos de gêneros acadêmicos e não acadêmicos.

**Fonte:** Elaborado pela autora, tomando como referência os princípios elaborados por Morelo (2014).

Os Estudos dos Letramentos Acadêmicos têm comumente tratado da questão da escrita (em detrimento da leitura), foco dos cursos de apoio oferecidos nos cursos

<sup>24</sup> has focused on research and theory thus far, describing practices and understanding them theoretically

acadêmicos referidos pelas pesquisas. Como o Plano de Ensino para a disciplina de Leitura e Produção de Texto I prevê o trabalho com a leitura e a escrita de textos, espera-se que ambas as modalidades sejam trabalhadas na disciplina. Assim, inspirei-me nos Estudos dos Letramentos Acadêmicos para o planejamento pedagógico destinado ao ensino e à aprendizagem de textos orais e escritos na universidade, por entender que a produção textual é essencial para uma participação informada e dialógica na academia.

Ressalto que os princípios se inter-relacionam e são interdependentes, isto é, não se espera que sejam tratados separadamente. Segundo Lea e Street (2006, p. 369), o modelo dos letramentos acadêmicos “está preocupado com construção de sentidos, identidade, poder e autoridade, e coloca em primeiro plano a natureza institucional do que conta como conhecimento em cada contexto acadêmico específico<sup>25</sup>”. Lea (2004) também contribui para o entendimento desses princípios, a partir de sua afirmação de que os estudantes são “participantes ativos no processo de construção de sentidos na academia, e central para esse processo são questões relacionadas com a linguagem, identidade e a contestada natureza do conhecimento<sup>26</sup>” (LEA, 2004, p. 742). A análise dos princípios será apresentada no capítulo 5, a fim de entender se eles foram colocados em prática no trabalho com a leitura e a escrita nos projetos de trabalho.

A seguir, apresento os instrumentos de pesquisa utilizados para a geração de dados para este estudo.

#### 4.4 OS INSTRUMENTOS DE PESQUISA

Durante o semestre B/2013 iniciei minha geração de dados. Essa geração teve a duração de agosto a dezembro e consistiu na participação regular nas aulas de Leitura e Produção de Texto I de uma turma como professora e pesquisadora.

Para dar conta desta pesquisa-ação, a geração de dados foi realizada por meio dos seguintes procedimentos:

- 1- Coleta documental ligada à disciplina de Leitura e Produção de Texto I: plano de ensino, ementa da disciplina, atas de reuniões de professores;
- 2- Coleta documental: registro do planejamento da professora, totalizando oito aulas;

---

<sup>25</sup> Is concerned with meaning making, identity, power, and authority, and foregrounds the institutional nature of what counts as knowledge in any particular academic context

<sup>26</sup> participants in the process of meaning-making in the academy, and central to this process are issues concerned with language, identity and the contested nature of knowledge.

- 3- Observação participante e notas de campo de seis aulas no decorrer do desenvolvimento dos projetos, transformadas em diário de campo;
- 4- Entrevista semiestruturada com participantes de três projetos desenvolvidos na turma, gravadas em áudio e transcritas, totalizando 1 hora e 13 minutos de gravação;
- 5- Coleta documental: plano do projeto elaborado pelos participantes;
- 6- Coleta documental: textos produzidos pelos participantes (escritos e orais);
- 7- Coleta documental: *e-mails* escritos pelos participantes;
- 8- Registros fotográficos.

Para melhor compreensão dos instrumentos que foram utilizados ao longo da pesquisa, observemos o quadro abaixo.

*Quadro 4: Geração de dados e uso dos instrumentos de pesquisa no decorrer de 2013*

<b>Instrumento</b>	<b>Objetivo(s)</b>	<b>Pergunta (s) de pesquisa</b>	<b>Período</b>
Coleta documental ligada à disciplina de Leitura e Produção de Texto I: plano de ensino, ementa da disciplina, atas de reuniões de professores.	Identificar as características institucionais da disciplina: objetivos, conteúdos, metodologia de trabalho e avaliação.	Nessa prática pedagógica foram contemplados os princípios definidos para o desenho da disciplina de Leitura e Produção de Texto I?	Agosto a dezembro de 2013
Coleta documental: registro do Planejamento da professora	Acompanhar, avaliar e orientar as ações e atividades realizadas no desenvolvimento dos projetos.	Nessa prática pedagógica o planejamento e o (re)planejamento se tornaram relevantes?	Outubro a dezembro de 2013
Observação participante e notas de campo	Acompanhar o desenvolvimento das atividades, complementando os dados do plano de aula.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. A leitura se tornou relevante aos participantes dos projetos?</li> <li>2. Os textos se tornaram relevantes aos participantes dos projetos?</li> <li>3. Nessa prática pedagógica o planejamento e o (re)planejamento se</li> </ol>	Outubro a novembro de 2013

		<p>tornaram relevantes?</p> <p>4. Nessa prática pedagógica foram contemplados os princípios definidos para o desenho da disciplina de Leitura e Produção de Texto I?</p> <p>5. Essa prática pedagógica que toma os projetos como fio condutor do planejamento conduz ao modelo dos letramentos acadêmicos?</p>	
Entrevista semiestruturada	Conhecer a interpretação dos participantes sobre o trabalho com projetos.	<p>1. A leitura se tornou relevante aos participantes dos projetos?</p> <p>2. Os textos se tornaram relevantes aos participantes dos projetos?</p> <p>3. Nessa prática pedagógica o planejamento e o (re)planejamento se tornaram relevantes?</p>	Outubro de 2013
Coleta documental: plano do projeto elaborado pelos participantes	Acompanhar, avaliar e orientar as ações e atividades realizadas o desenvolvimento dos projetos; identificar dados sobre os participantes	Nessa prática pedagógica o planejamento e o (re)planejamento se tornaram relevantes?	Outubro de 2013
Coleta documental: textos produzidos pelos participantes (escritos e orais)	Compreender que textos os alunos produziram nos projetos.	Os textos se tornaram relevantes aos participantes dos projetos?	Outubro a dezembro de 2013.

Coleta documental: e- mails escritos pelos participantes	Compreender que textos os participantes escreveram pertinentes à comunicação aluno/professor.	Os textos se tornaram relevantes aos participantes dos projetos?	Outubro de 2013
Registros fotográficos	Mapear a organização dos grupos de trabalho na sala de aula.	Essa prática pedagógica que toma os projetos como fio condutor do planejamento conduz ao modelo dos letramentos acadêmicos?	Novembro de 2013

**Fonte: criado pela autora**

Essa multiplicidade de instrumentos é relevante tendo em vista a possibilidade de constituição de um olhar *insider*<sup>27</sup>, ou seja, um olhar de alguém que de alguma forma faz parte da comunidade e que, por isso, tem subsídios para analisar os eventos sob o foco de quem os “olha de dentro”. Com o intuito de aprofundar estas caracterizações da pesquisa e apresentar outras, que explicam o percurso metodológico, as subseções seguintes vêm explicar qual a caracterização do ambiente de pesquisa; primeiro apresento o enfoque da pesquisa sob o olhar da pesquisadora, em seguida, o enfoque pedagógico sob o olhar da professora.

#### 4.5 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Os participantes da pesquisa são alunos de uma turma da disciplina de Leitura e Produção de Texto I, ministrada pela pesquisadora durante o semestre B do ano de 2013. A turma é composta por 42 alunos: 27 mulheres e 15 homens, de 17 a 33 anos, matriculados em 15 cursos diferentes (cf. Quadro 5, abaixo). As aulas aconteceram nas terças-feiras à noite, no semestre B/2013, num total de 18 encontros.

Os estudantes, na sua maioria, são provenientes de cidades do interior, localizadas no entorno da cidade sede da instituição de ensino superior. Dos 42 alunos participantes desta pesquisa, apenas oito residem em Lajeado, cidade sede da instituição universitária.

<sup>27</sup> Entendo o termo “olhar *insider*” tal qual Frank (1999). Trata-se de um olhar desenvolvido a partir do mergulho do pesquisador no contexto sócio-histórico-cultural de seus participantes de pesquisa. Assim, dada a sua implicação com a pesquisa e com os participantes, o pesquisador interage com o grupo, tornando-se um componente efetivo e esforçando-se por compreender os eventos dos quais toma parte a partir da rede de significados construída pelos participantes devido a suas histórias de vida e formas de enxergar o mundo.



Os demais se deslocam diariamente da cidade na qual residem para o centro universitário onde acontecem as aulas. Os 42 alunos que integram esta pesquisa são oriundos de 18 municípios diferentes. Os dados comprovam que os estudantes, participantes deste estudo, são jovens vindos de cidades do interior.

Os participantes pertencem a 15 cursos diferentes, sendo eles: Administração de Empresas, Design, Redes de Computadores, Arquitetura, Estética e Cosmética, Direito, Psicologia, Jornalismo, Ciências Contábeis, Gestão de Micro e Pequenas Empresas, Análise de Sistemas, Letras, Comércio Exterior, Biologia e Publicidade e Propaganda.

Os participantes, na sua maioria, estão no início da graduação: 57% estão matriculados no primeiro e no segundo semestre do curso; 24% estão no terceiro e no quarto semestre; e os demais, 19%, estão do quinto ao nono semestre.

Com o propósito de melhor visualizarmos a caracterização dos participantes que integram os projetos de trabalho, a seguir, sintetizo aspectos importantes, gerados a partir da análise do documento de registro do planejamento do projeto preenchido pelos integrantes de cada grupo de trabalho (APÊNDICE II), alguns dos quais serão desenvolvidos ao longo desta tese.

*Quadro 5: Dados sobre os participantes da pesquisa*

<b>Grupos</b>	<b>Nome dos participantes</b>	<b>Idade</b>	<b>Curso/Semestre</b>	<b>Cidade</b>
1	Diana	18 anos	Administração/2º Semestre	Estrela
	Júlia	21 anos	Administração/3º Semestre	Estrela
	Fábio	23 anos	Design/2º Semestre	Santa Clara do Sul
	Bruno	24 anos	Redes de Computadores/1º Semestre	Fontoura Xavier
2	Ana Júlia	19 anos	Administração/2º Semestre	Taquari
	Gabriel	20 anos	Arquitetura/6º Semestre	Estrela
	Kárin	22 anos	Estética/2º Semestre	Taquari
	Marcos	23 anos	Direito/2º Semestre	Bom Retiro do Sul
	Rafaela	33 anos	Psicologia/1º Semestre	Teutônia

3	Ana Maria	18 anos	Administração/1º Semestre	Taquari
	Luísa	17 anos	Jornalismo/2º Semestre	Carlos Barbosa
	Evenise	28 anos	Ciências Contábeis/4º Semestre	Venâncio Aires
	Bianca	18 anos	Administração/2º Semestre	Encantado
	Vanda	26 anos	Ciências Contábeis/5º Semestre	Forquetinha
4	Micaela	22 anos	Gestão de Micro e Pequenas Empresas/1º Semestre	Arroio do Meio
	Beatriz	20 anos	Gestão de Micro e Pequenas Empresas/2º Semestre	Teutônia
	Fabiana	20 anos	Design/2º Semestre	Lajeado
	Clécio	25 anos	Análise de Sistemas/9º Semestre	Estrela
5	Luís	17 anos	Administração/2º Semestre	Venâncio Aires
	Cassiano	21 anos	Arquitetura/4º Semestre	Lajeado
	Éverton	26 anos	Administração/8º Semestre	Arroio do Meio
	Paulo	17 anos	Jornalismo/2º Semestre	Taquari
6	Elisa	23 anos	Administração/5º Semestre	Lajeado
	Bia	19 anos	Administração/5º Semestre	Lajeado
	Léo	23 anos	Redes de Computadores/2º Semestre	Lajeado
7	Nadine	18 anos	Jornalismo/2º Semestre	Lajeado
	Estela	18 anos	Letras/2º Semestre	Lajeado
	Chaiane	23 anos	Administração/3º Semestre	Encantado

8	Alice	20 anos	Administração/2º Semestre	Encantado
	Francine	21 anos	Administração/4º Semestre	Forquetinha
	Nádia	21 anos	Psicologia/2º Semestre	Roca Sales
9	Luan	18 anos	Jornalismo/4º Semestre	Bom Retiro do Sul
	Henrique	20 anos	Comércio Exterior/4º Semestre	Cruzeiro do Sul
	Ygor	20 anos	Administração/6º Semestre	Teutônia
10	Daniel	27 anos	Administração/2º Semestre	Ilópolis
	Elena	20 anos	Administração/3º Semestre	Sério
	Lúcia	29 anos	Administração/4º Semestre	Lajeado
	Paola	20 anos	Arquitetura e Urbanismo/2º Semestre	Guaporé
11	Flávia	25 anos	Biologia/7º Semestre	Arroio do Meio
	Matias	19 anos	Publicidade/2º Semestre	Paverama
	Monique	19 anos	Publicidade/2º Semestre	Paverama
	Tatiane	18 anos	Administração/4º Semestre	Arroio do Meio

**Fonte:** Elaborado pela autora com base no documento Plano do Projeto de trabalho

Pode-se constatar que a idade dos participantes varia de 17 a 33 anos. No entanto, a maioria, 85% dos alunos, tem de 17 a 25 anos. Os dados apresentados no quadro acima nos fazem perceber que a maioria dos participantes está há pouco tempo na universidade. Inserir-se nas práticas dessa esfera social exigirá desses estudantes apropriar-se de novos discursos e aprender a lidar com gêneros discursivos com os quais não lidavam antes do ingresso na academia.

Cabe ressaltar que os 42 alunos matriculados na disciplina assinaram o termo de consentimento para esta pesquisa. Foram utilizados pseudônimos como forma de identificação dos participantes deste estudo<sup>28</sup>.

#### 4.6 OS PROJETOS NA DISCIPLINA DE LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTO I

A seguir, esclareço ao leitor de que forma, nesta pesquisa, os projetos de trabalho foram planejados na disciplina de Leitura e Produção de Texto I.

##### 4.6.1 O planejamento das aulas

Durante o semestre B/2013, de agosto a dezembro, totalizando 18 aulas, a organização para o desenvolvimento do trabalho pedagógico da disciplina ocorreu da seguinte forma: as sete primeiras aulas foram preparadas e ministradas pela professora, neste caso, autora da pesquisa. Neste primeiro momento foram elaboradas unidades didáticas com temáticas atuais definidas por mim, entre elas: eleições presidenciais, manifestações populares, que julguei serem de interesse dos estudantes, tendo em vista que são oriundos de diferentes cursos ofertados pela universidade. Essas aulas tinham como objetivo conhecer os alunos e possibilitar que os estudantes se conhecessem por meio do desenvolvimento de atividades em pequenos grupos. Essas aulas, por meio das temáticas trabalhadas, contemplaram vários dos conteúdos constantes na ementa da disciplina.

##### 4.6.2 Definição dos projetos

Durante as primeiras aulas, fui conversando com os alunos sobre a possibilidade de trabalharmos com projetos, em grupos de trabalho, cuja temática seria escolhida por eles. Essa ideia foi bem aceita pelos estudantes. Na aula sete lancei o desafio de os alunos pensarem na formação dos grupos e em possíveis temas para o projeto. Na aula oito, foram formados oficialmente os grupos de trabalho, e os participantes de cada grupo discutiram com a professora as possíveis propostas. Foram formados 11 grupos de trabalho, de três a cinco participantes cada. É preciso ressaltar que o diálogo entre os participantes é a base para a concepção dos projetos e para o seu desenvolvimento até a publicação do produto final. Segundo Hernandez (1998, p. 86), nos projetos, “a finalidade do ensino é promover, nos alunos, a compreensão dos problemas que investigam”.

---

<sup>28</sup> O projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética a do Centro Universitário UNIVATES, no ano de 2013, conforme registro disponível na Plataforma Brasil.

#### 4.6.3 A formação dos grupos de trabalho

Conforme apontado no quadro anterior, foram formados 11 grupos, identificados pela professora/pesquisadora com números de 1 a 11. A orientação dada por mim foi que os grupos fossem organizados com, no máximo, cinco integrantes. Cinco grupos foram formados com quatro participantes em cada; quatro grupos com três participantes e dois grupos com cinco participantes em cada.

Os grupos de trabalho foram formados a partir da sétima aula. A formação dos grupos se deu de forma livre. Como os alunos já haviam realizado várias atividades referentes à aula em grupos nas aulas anteriores, muitos já se conheciam, fato que possibilitou a aproximação e a interação entre os estudantes. À medida que os grupos foram se constituindo, aqueles que ainda continuavam sozinhos iam sendo convidados por algum colega.

Enquanto os participantes de alguns grupos conversam sobre a escolha do tema do projeto, o aluno Marcos ainda continua sozinho, mexendo no celular, de cabeça baixa. Em seguida, levanta a cabeça e olha para o lado. “Quer participar do nosso grupo?”, pergunta-lhe a colega Raquel, que está agrupada com os colegas Gabriel, Ana Júlia e Karin. Marcos responde um sim e começa a deslocar a sua classe para se juntar aos demais colegas do grupo.

*Diário de campo, dia 24/09/13*

O grupo 10 foi formado inicialmente pelos alunos Daniel, Elena e Lúcia. A questão é que no dia da formação inicial dos grupos, a aluna Paola estava ausente. Quando a aluna chegou à sala de aula na semana seguinte, acabou sentando sozinha; os demais alunos já estavam agrupados desde o início da aula. Solicitei que ela procurasse um grupo para se integrar, mas ela permaneceu sentada em uma classe próxima ao grupo 10. Ficou mexendo no celular por alguns instantes. Às 19h45min, meia hora após o início da aula, ela olhou para o lado e começou a conversar com a colega Elena para saber se havia como se integrar ao grupo. Esse grupo de trabalho formou-se a partir da segunda aula do projeto. (Diário de campo, 02/10/13)

Num determinado momento do desenvolvimento do projeto, o grupo 3, formado pelas alunas Ana Maria, Luísa, Evenise, Bianca e Vanda dividiu-se em dois grupos; as alunas Ana Maria e Bianca se separaram das demais colegas. Assim, pelo período de uma aula, tivemos 12 grupos de trabalho. Na aula seguinte, as alunas decidiram novamente formar apenas um grupo. (Diário de campo, 22/10/13)

Em síntese, para esta pesquisa, os dados foram gerados a partir de 11 projetos desenvolvidos na disciplina de Leitura e Produção de Texto I, por 11 grupos de trabalho, no semestre B de 2013.

*Figura 1 – Paola sentada sozinha, antes de se integrar ao grupo de trabalho.*



Fonte: Fotografia registrada pela pesquisadora, 02/10/13

#### 4.6.4 Definição dos temas dos projetos

As ideias para os projetos foram selecionadas pelos participantes. Alguns grupos trouxeram mais de uma proposta, as quais primeiramente foram discutidas pelos participantes levando em conta a sua relevância para o grupo e para as finalidades do projeto (aprender sobre um tema) e, em seguida, discutidas com a professora. Os temas definidos para os projetos estão relacionados à vida dos participantes. São temáticas sociais, algumas bem polêmicas, que os estudantes consideraram interessantes para serem investigadas. A seguir, apresento um quadro com o tema de cada um dos 11 projetos de trabalho.

*Quadro 6: Tema definido para cada projeto de trabalho*

Participantes	Tema do projeto de trabalho
Diana	Saúde Pública
Júlia	
Fábio	
Bruno	
Ana Júlia	Ato Médico
Gabriel	
Kárin	
Marcos	
Rafaela	
Ana Maria	Bullying
Luísa	
Evenise	
Bianca	
Vanda	
Micaela	Alimentos Transgênicos
Beatriz	
Fabiana	
Clécio	
Luís	Rodovias do Rio Grande do Sul: por que há tantos buracos?
Cassiano	
Éverton	
Paulo	
Elisa	Manifestações do povo brasileiro X Copa do Mundo
Bia	
Léo	
Nadine	Programa Mais Médicos
Estela	
Chaiane	
Alice	A fraude do leite no Rio Grande do Sul
Francine	
Nádia	
Luan	Copa do Mundo de 2014 no Brasil
Henrique	
Ygor	
Daniel	Cooperativismo: uma alternativa para a crise financeira
Elena	
Lúcia	
Paola	
Flávia	Programa Minha Casa Minha Vida

Matias	
Monique	
Tatiane	

Fonte: Elaborado pela autora com base no documento plano do projeto.

#### 4.6.5 Planejamento dos projetos pelos participantes e definição da meta de produção textual

Após a definição do tema, os participantes elaboraram um plano de desenvolvimento do projeto, contemplando as seguintes questões (APÊNDICE II): 1. Tema do projeto. 2. Pergunta de pesquisa. 3. Dados/fontes que seriam consultados sobre o tema do projeto. 4. Etapas para a implementação do projeto (tarefas a serem realizadas pelos participantes para o desenvolvimento do projeto). 5. Metas de aprendizagem. 6. Cronograma de trabalho. 7. Gênero do discurso a ser produzido (metas de produção textual). 8. Meio de publicação dos textos.

Como fase final do planejamento do projeto, coube aos participantes decidirem qual seria a meta de produção textual do projeto a ser desenvolvido. Em função dos temas escolhidos pelos grupos, foi decidido de forma coletiva que uma das metas de produção textual seria a escrita de um artigo de opinião a ser publicado na página virtual da disciplina e, se possível, em jornal de circulação local. Além disso, ficou decidido que cada grupo teria a liberdade de escolher um gênero oral para divulgar o trabalho aos colegas da turma. Os gêneros orais produzidos pelos grupos participantes desta pesquisa serão descritos no capítulo de análise dos dados.

Para que os alunos pudessem se familiarizar com o gênero escolhido como meta de produção textual e tivessem condições de produzi-lo, trabalhei com unidades didáticas com a finalidade de atender ao princípio “e” para a disciplina Leitura e Produção de Texto I, mencionado na seção 4.3: “produzir textos (orais ou escritos), levando em conta o contexto, os interlocutores, os objetivos, as finalidades e as formas de publicação”. Essas unidades foram trabalhadas no decorrer dos projetos, em momentos específicos de algumas aulas.

A elaboração dos projetos por cada grupo seguiu, conforme exposto acima, um plano elaborado pelos participantes, intercalado com as unidades didáticas, com a finalidade de servir de roteiro de trabalho para os estudantes. Dentro da temática proposta, os alunos selecionaram textos que viessem ao encontro das demandas e que pudessem ampliar seus conhecimentos sobre o assunto definido como tema de pesquisa.



#### 4.6.6 A avaliação nos projetos

Nos projetos foram avaliados os textos orais e escritos produzidos pelos participantes. Essa avaliação seguiu critérios que foram elaborados e discutidos com os estudantes. Para tal, utilizei a estratégia de diálogo. A avaliação levou em conta o percurso para se chegar ao produto final. Em outras palavras, partiu-se do texto inicial, passando pelas conversas e sugestões de reescritas até a produção da versão final do texto. A avaliação nos projetos leva em conta a natureza evolutiva do processo de aprendizagem. Para atender ao que é solicitado pelas normas de avaliação da universidade na qual foi desenvolvida esta pesquisa, foi atribuída uma nota de 0 a 10 para o processo de produção textual. Nesta tese, ainda que eu entenda a avaliação como algo fundamental para orientar o planejamento e o (re)planejamento das ações, o foco de estudo não é a avaliação, mas sim o planejamento das ações.

Para dar sequência à discussão sobre os projetos, apresento, a seguir, um quadro com o planejamento de um dos projetos desenvolvidos, por um grupo de três estudantes, durante o semestre B do ano de 2013.

*Quadro 7: Planejamento do projeto de trabalho Copa do Mundo de 2014 no Brasil*

<b>Título do projeto</b>		<b>Copa do Mundo de 2014 no Brasil</b>
<b>Tema e problematização</b>		- Houve superfaturamento na construção dos estádios para a Copa do Mundo no Brasil? - Quais são as vantagens da realização da Copa do Mundo no Brasil?
<b>Produto Final</b>	<b>Interlocução</b>	Acadêmicos, professores e sociedade em geral.
	<b>Propósito</b>	- Investigar e refletir sobre o valor gasto na construção dos estádios de futebol para a Copa de 2014 no Brasil.
	<b>Conteúdo temático</b>	- <b>Leitura:</b> textos informativos sobre o tema. - <b>Escrita:</b> divulgação de dados e defesa de um ponto de vista.
	<b>Formato</b>	- Texto escrito: <i>e-mail</i> , artigo de opinião. - Texto oral: vídeo
	<b>Suporte</b>	- Página da internet - Jornal local
<b>Metas de aprendizagem</b>	<b>Conhecimento sobre o tema</b>	- O que o povo brasileiro tem a ver com a construção dos estádios de futebol? - O que posso aprender sobre a Copa do Mundo no Brasil? - Quanto dinheiro está sendo investido na construção dos estádios? - Como posso relacionar o conhecimento tradicional sobre futebol com o conhecimento acadêmico?

	<b>Letramento acadêmico</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Elaborar perguntas de pesquisa para um estudo.</li> <li>- Vivenciar as atividades burocráticas que envolvem a requisição de recursos na Universidade.</li> <li>- Identificar e selecionar as informações adequadas para contextualizar e justificar um pedido de recurso para a universidade.</li> <li>- Selecionar e ler textos informativos e argumentativos sobre o tema do projeto.</li> <li>- Preparar-se para escrever um artigo de opinião em parceria com os colegas do grupo de trabalho.</li> </ul>
<b>Gêneros do discurso estruturantes (textos para leitura e escrita)</b>		<p style="text-align: center;"><b>Leitura:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- - capítulo “A fórmula do texto”, de Wander Emediato (EMEDIATO, W. A fórmula do texto: redação e argumentação, e leitura, 2008)</li> <li>- Texto sobre argumentação (disponível em: <a href="http://www.escrevendo.cenpec.org.br/caderno_virtual/book48/InterativeBook.html">http://www.escrevendo.cenpec.org.br/caderno_virtual/book48/InterativeBook.html</a>)</li> <li>- artigos de opinião selecionados pelos alunos em jornais locais</li> <li>- página da internet sobre a Copa do Mundo (disponível em: <a href="http://www.copa2014.org.br">www.copa2014.org.br</a>)</li> <li>- <i>slides</i> “O planejamento do texto argumentativo”, disponibilizados no ambiente virtual da disciplina.</li> </ul> <p style="text-align: center;"><b>Escrita:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- plano do projeto</li> <li>- <i>e-mail</i> para setores internos da universidade e para se comunicar com a professora</li> <li>- anotações para a gravação do vídeo no estúdio da TV Univates</li> <li>- comentários no <i>facebook</i> sobre o superfaturamento na construção dos estádios</li> <li>- artigo de opinião</li> </ul>

**Fonte:** Elaborado pela autora, com base nos dados constantes no Plano do Projeto de Trabalho elaborado pelos participantes do projeto.

O quadro acima contém o planejamento de um dos 11 projetos, apresentando temática, produto final, metas de aprendizagem e objetivos de ensino relacionados a autoconhecimento e a letramento acadêmico, além de gêneros do discurso estruturantes para o trabalho de leitura e escrita. Os projetos norteiam o trabalho desenvolvido na disciplina (HERNANDEZ, 1998). Foi a partir da definição de metas de aprendizagem e do planejamento inicial dos projetos, juntamente com a decisão de um possível produto final visado como resultado, que foram definidos os conhecimentos necessários para percorrer as etapas até a produção final. Esses foram fatores decisivos na escolha dos gêneros discursivos que guiaram posteriormente a elaboração de unidades didáticas<sup>29</sup>.

Na seção a seguir, apresento de que modo foi realizada a análise dos dados: as decisões tomadas e as escolhas para o processo analítico. Essa seção é importante para que o leitor possa coanalizar os dados apresentados no capítulo seguinte, da análise propriamente dita.

<sup>29</sup> Unidade didática é entendida como um conjunto de atividades, envolvendo a leitura e a escrita de textos, a ser desenvolvido para chegar ao produto final (meta de produção final).

#### 4.7 A ANÁLISE DOS DADOS

Conforme discutido anteriormente, por meio da anotação das ações dos participantes, do registro em notas convertidas em diários, da coleta de dados documentais e da participação intensiva em campo, construí meu aparato de dados que me permitiu realizar a análise.

Parti, então, à construção das minhas fichas analíticas, que consistiram em arquivos de indexação inicial para cada pergunta interpretativa elaborada. Após a indexação, que se constituiu na separação dos dados que julguei, interpretativamente, comporem quadros relevantes para possíveis respostas às perguntas, fui elaborando o índice interpretativo (cf. MAISON, 1996).

Como fase final, realizei a catalogação desses dados. Essa catalogação funcionou como uma espécie de revisão do olhar geral em todos os dados e da observação dos índices que surgiram da relação entre perguntas e dados que serviram para respondê-las. Os índices para esta pesquisa, portanto, representam as marcas do que pode ser manifesto e observável nos dados gerados e que se relacionam contingentemente com minhas perguntas de pesquisa.

Assim, no quadro abaixo, é possível conferir os índices gerais que foram postos em relevo a partir da separação dos dados para as perguntas de pesquisa dos eixos 1 a 5. O quadro, ainda que geral, apresenta: os cinco eixos temáticos da investigação, as grandes perguntas concernentes a cada eixo e os índices que emergiram por meio da leitura dos dados encetados pelas perguntas.

*Quadro 8: Quadro de índices resultantes da indexação e catalogação dos registros gerados*

<b>Eixo temático de perguntas da investigação</b>	<b>Perguntas centrais da investigação</b>	<b>Índices contingentes e observáveis nos dados</b>
<b>Eixo I: A leitura</b>	A leitura se tornou relevante aos participantes dos projetos?	Índice 1: Manusear, ler e falar sobre os textos selecionados pelos participantes. Índice 2: Encontrar-se fora da universidade com os colegas para discutir os textos. Índice 3: Realizar trabalhos coletivamente.
<b>Eixo II: A produção textual</b>	Os textos se tornaram relevantes aos participantes dos projetos?	Índice 1: Produzir textos de forma coletiva. Índice 2: Ler os textos produzidos pelos colegas de outros grupos de trabalho. Índice 3: Reescrever os textos a partir dos comentários feitos

		pelos colegas e pela professora.
<b>Eixo III: O planejamento e o (re)planejamento</b>	Nessa prática pedagógica o planejamento e o (re)planejamento se tornaram relevantes?	Índice 1: Decidir coletivamente as ações do projeto.
<b>Eixo IV: Os princípios para o desenho da disciplina de Leitura e Produção de Texto I</b>	Nessa prática pedagógica foram contemplados os princípios definidos para o desenho da disciplina de Leitura e Produção de Texto I?	Índice 1: Escolher os temas para o projeto. Índice 2: Produzir em grupo e engajar-se no projeto.
<b>Eixo V: O letramento acadêmico</b>	Essa prática pedagógica que toma os projetos como fio condutor do planejamento conduz ao modelo dos letramentos acadêmicos?	Índice 1: Interagir por meio do diálogo para participar das práticas de leitura e escrita na esfera acadêmica.

O conjunto de índices que apresento no quadro acima revela certos entendimentos acerca da leitura analítica dos dados. O primeiro entendimento é o de que, ao ler e rever documentos, gerados e coletados em minha pesquisa, me coloco diante de interações recortadas contextualmente no tempo da pesquisa. Interações que são fruto de um olhar observador que já não se pode mais recuperar, a não ser pelas marcas que ecoam das ações dos participantes nesses registros. Nesse sentido, o quadro que apresento tem a intenção de construir uma projeção inicial da leitura dos dados (refeita várias vezes até que se chegasse a esse entendimento). Cada índice “indica” pontos que aparecem, reaparecem ou intensificam-se (repetidamente) nos registros da pesquisa. Assim, cada índice configura-se como uma categoria analítica e, correspondentemente, como um catálogo de dados.

Por fim, os índices orientaram a formulação das asserções interpretativas, a serem explicitadas no capítulo seguinte, em que faço a análise dos dados.

#### 4.7.1 Os participantes focalizados

Os participantes focalizados nesta investigação foram definidos por meio das instâncias de participação ao longo da pesquisa-ação. Dos 11 grupos de trabalho foram selecionados dois, um com três participantes e o outro com quatro participantes, para o registro das notas de campo, transformadas em diário de campo. A seleção dos participantes configurou-se por meio dos seguintes critérios:

- 1) Estar matriculado regularmente na disciplina de Leitura e Produção de Texto I
- 2) Ter entregado o formulário de consentimento livre e esclarecido
- 3) Ser frequente às aulas de Leitura e Produção de Texto I

- 4) Ter disponibilidade para gravar entrevista em horário extra- aula

Também foram registradas algumas notas de campo, transformadas em diário de campo, envolvendo participantes de outros grupos considerados não focalizados. Essas notas de campo serviram para registrar momentos em que a interação entre os participantes desses grupos foi relevante durante as aulas.

Para a gravação das entrevistas foram selecionados integrantes de três grupos de trabalho. A seleção desses participantes configurou-se por meio dos critérios acima expostos, especialmente o quarto critério, pois apenas esses alunos conseguiram vir fora do horário de aula para gravar a entrevista, totalizando nove participantes.

Logicamente, a escolha dos critérios deveu-se à análise interpretativa dos dados gerados. Certamente outras categorias poderiam emergir nessa escolha. Entretanto, para os propósitos investigativos desta pesquisa, os quatro fatores acima citados foram de maior importância no contexto da pesquisa e suficientes para a investigação por meio de minhas perguntas interpretativas.

*Quadro 9 – Participantes focalizados*

<b>Pseudônimo dos participantes</b>	<b>Interações observáveis em que participaram</b>	<b>Tema do projeto</b>
Luís, Cassiano, Éverton e Paulo	Projeto de trabalho Entrevista	Rodovias do Rio Grande do Sul: por que há tantos buracos?
Luan, Henrique e Ygor	Projeto de trabalho Entrevista	Copa do Mundo no Brasil
Diana e Fábio	Entrevista	A situação da saúde em nosso país

#### **4.7.2 As asserções interpretativas**

Por meio dos índices que surgiram da leitura dos dados – leitura de ir e vir entre dados de diferentes tipos, como a) dados documentais, b) registros dos participantes, c) dados de conteúdos de fala –, formulei asserções interpretativas, a partir da análise que será apresentada no capítulo a seguir. As asserções interpretativas são, portanto, resultado de minha interpretação analítica dos dados gerados.

Convido o leitor a participar comigo desta interpretação, apresentada no próximo capítulo.

## **5 OS PROJETOS DE TRABALHO NA UNIVERSIDADE: UM PERCURSO EM ANÁLISE**

Este capítulo é destinado às asserções que se orientam para os sentidos que o letramento acadêmico ganha na universidade quando os alunos se inserem em práticas de leitura e escrita por meio dos projetos de trabalho. Inicio a primeira seção com a asserção interpretativa de que “Os textos lidos e escritos nos projetos se tornaram relevantes aos participantes”. Em seguida, como segunda seção do capítulo, considero que “Nos projetos de trabalho o percurso não é fixo, mas serve de fio condutor para o planejamento e o (re)planejamento”. Depois, como terceira asserção, afirmo que “O trabalho em grupo reconfigura os papéis do professor e dos alunos”. Na sequência, considero que “Nos projetos, os participantes adquirem vocabulário para falar dos textos”. Nas atividades letradas propiciadas pelos projetos, entendo que “Os princípios definidos para o desenho da disciplina de Leitura e Produção de Texto I negam o discurso do *déficit*”. Por fim, considero que um planejamento pedagógico que toma os projetos como fio condutor identifica-se com o modelo dos letramentos acadêmicos. Para tanto, argumento na última asserção que “Os projetos possibilitam tratar os alunos como colaboradores no desenvolvimento dos letramentos acadêmicos”.

### **5.1 OS TEXTOS LIDOS E ESCRITOS NOS PROJETOS SE TORNARAM RELEVANTES AOS PARTICIPANTES**

Nas entrevistas e nos diários de campo registrados durante a pesquisa, encontrei várias ocorrências que denotam entendimentos bastante representativos sobre a relevância dos textos aos participantes dos projetos. Abaixo, apresento alguns excertos desses documentos que oportunizam o entendimento do que significa texto aos participantes, que textos eram esses com os quais tiveram de lidar e de que modo lidavam com eles para o desenvolvimento do projeto de trabalho.

A cena que apresento abaixo denota a relevância que os participantes atribuíram aos textos selecionados por eles em diversas fontes para a busca de conteúdo sobre o tema do projeto, tendo por finalidade a produção textual.

### **Excerto 1: Os alunos conversam sobre os textos**

Início da aula. Cassiano me chama para conversar sobre os materiais que os integrantes do grupo trouxeram para encontrar a resposta à pergunta de pesquisa relacionada ao tema **Rodovias do RS: por que há tantos buracos?** Há vários textos impressos espalhados sobre as mesas; além disso, Luís faz questão de mostrar uma pasta com os arquivos de alguns textos digitais que ele havia separado para serem discutidos pelos participantes do grupo. Cassiano também mostra um artigo de opinião, em folha impressa, publicado em um jornal local sobre a queixa da população em relação à situação precária da Rodovia RS 130. Os alunos conversam sobre os textos e decidem reler alguns deles em silêncio. Após, Cassiano sugere que cada participante destaque as partes mais importantes para serem discutidas no grupo. Cassiano assume a liderança do grupo. É ele quem coordena o debate e faz as anotações em uma folha de papel. Cassiano também solicita que ao apresentar os trechos dos textos que os participantes separaram não se esqueçam de indicar a fonte. “Isso facilitará quando estivermos escrevendo o texto se quisermos citar essas partes em nosso artigo de opinião como um argumento”, diz ele.

*Diário de campo, 08 de outubro de 2013*

Um aspecto que julgo importante de ser destacado em relação ao excerto acima tem a ver com a ação conjunta e individual dos participantes do grupo de trabalho, que nos auxiliam no entendimento do evento de letramento em curso. Nessa aula, os participantes dos projetos tinham a tarefa de lerem os textos selecionados por eles e de, após a discussão, produzirem um texto para ser apresentado de forma oral aos colegas e à professora. Ainda que o excerto acima apresente apenas as ações de um dos grupos de trabalho, essa atividade foi desenvolvida pelos demais 10 grupos. Cabe ressaltar que os participantes de cada grupo leram e conversaram sobre os textos selecionados por eles. Todos os grupos trouxeram para a sala de aula textos impressos e/ou *online* relacionados ao tema do projeto.

No excerto de entrevista abaixo, por exemplo, a participante mostra de que forma os alunos do grupo dela se organizaram para selecionar os textos.

### **Excerto 2 – “Então a gente foi juntando o que os quatro integrantes acharam de interessante”**

**Professora** – E como vocês se organizaram para buscar as respostas a esta pergunta? Como se deu isso?

**Diana** – Cada um ficou responsável de pesquisar textos, de ler, de ir atrás do assunto e depois a gente se reuniu e a gente apontou; ah, eu

achei, dos textos que li eu achei isto interessante, eu achei isto... Então a gente foi juntando o que os quatro integrantes acharam de interessante, a gente foi transformando, mas cada um ficou responsável então de pesquisar sobre o assunto.

*Entrevista, 05 de novembro de 2013*

Do ponto de vista dos participantes, o engajamento nas ações do projeto exige responsabilidade; ou seja, cada um precisa colaborar para que se alcance a meta de produção estabelecida pelo grupo. A leitura dos textos, feita no contexto acadêmico e fora dele, tornou-se relevante para a discussão do tema definido para o projeto. No excerto a seguir, por exemplo, encontramos uma cena de como se deu a leitura dos textos selecionados pelos participantes do projeto de trabalho, por meio da fala de Diana e de Fábio, destacadas abaixo.

### **Excerto 3 – “Então a gente se reuniu”**

**Professora** – E como vocês leram esses materiais? Cada um leu, vocês se organizaram, liam em casa, discutiam aqui em aula, leram aqui também?

**Diana** – A gente leu em casa, a gente discutiu em aula e também a gente foi num domingo lá em casa, então a gente se reuniu...

**Fábio** – É, e lá também a gente leu, no caso, cada um pegava o trecho que achava mais interessante, importante, e lia para o restante do grupo.

*Entrevista, 05 de novembro de 2013.*

Parto do entendimento de que a produção textual nos projetos é uma decisão coletiva que se inicia com a leitura e a discussão de textos. Como dito anteriormente, apesar de haver uma tendência nos Estudos dos Letramentos Acadêmicos pelo trabalho pedagógico voltado ao ensino de escrita, na disciplina de Leitura e Produção de Texto I, as tarefas pedagógicas de leitura (envolvendo sempre a discussão do tema) são consideradas essenciais para a ativação do conhecimento prévio, a articulação de conhecimentos relativos ao tema, a articulação de ideias e posições feitas oralmente e em conjunto, o que têm o intuito também de preparar os estudantes para desenvolver suas produções textuais.

As atividades mediadas pela cultura escrita (leitura, manuseio desses textos, discussão desses textos) configuram-se como ações de construção de sentidos. O excerto



4, apresentado abaixo, denota a importância atribuída pelos participantes a essas atividades para o propósito de escrita do texto.

**Excerto 4: “A gente escreveu um artigo de opinião”**

**Professora** – E que textos o grupo escreveu para tornar público o que vocês haviam investigado?

**Diana** – A gente escreveu um artigo de opinião, então, sobre a gente, com as informações que nós obtivemos lendo, com os nossos comentários, nós discutindo. Com base nisso a gente escreveu o artigo de opinião.

**Fábio** – É, os dados que a gente já tinha colhido para a apresentação foram a base, digamos, para persuadir os leitores. Convencer eles sobre nosso assunto, nosso ponto de vista, e como a gente já vem vivenciando há vários anos a precariedade da saúde pública, aí já tinha um ponto de vista bem estabelecido. Eu acho que não tinha nenhum colega contrário ao ponto de vista defendido pelo grupo. Foi bem tranquilo.

**Professora**– Na realidade, através das leituras, daquilo que vocês investigaram, vocês definiram os argumentos para defenderem o ponto de vista que o grupo, de certa forma, já tinha, né.

**Diana** – Isso aí!

*Entrevista, 05 de novembro de 2013.*

O excerto acima é importante para a minha análise, porque nos leva a entender de que forma os participantes definiram o conteúdo para a produção do artigo de opinião. Diana diz que o artigo foi escrito com as informações obtidas por meio da leitura e com os comentários e as discussões feitas pelos participantes do grupo. Essa ação denota a relevância da leitura de textos para os participantes como busca de informações sobre o tema do projeto. Ou seja, a leitura serve para aprender sobre o tema do projeto. Além disso, é importante destacar que essa aprendizagem é construída de forma colaborativa.

O trecho da entrevista com Diana e Fábio, que reproduzo abaixo, denota a perspectiva dos participantes em relação à produção de texto de forma colaborativa no grupo de trabalho. Diana demonstra tratar-se de uma experiência diferente, pois, segundo a participante, foi a primeira vez que escreveu um texto com a participação de quatro pessoas. Nesse sentido, é possível afirmar que a escrita em grupo necessita da negociação dos conhecimentos e das opiniões entre os participantes.

### **Excerto 5: “Foi uma experiência diferente”**

**Professora**– Ahm, falem um pouco sobre como foi escrever este texto em grupo, em conjunto.

**Diana** – Foi uma experiência diferente porque nunca tinha escrito em grupo. Na aula, tipo, é no máximo em dupla, mas com quatro pessoas...

**Fábio** – Em dupla já tem momentos que dá conflito, assim...

**Diana** – É. Mas eu acho que pra nós foi bem tranquilo, porque como os quatro defendiam o mesmo ponto de vista, então foi tranquilo. Eu acho que deve ser mais complicado quando um ou dois têm uma opinião diferente, porque daí teu argumento tem que ser muito válido, muito forte pra tu tentares persuadir o teu próprio integrante do grupo, né. Mas, então, pra nós foi bem tranquilo, cada um foi dizendo...

*Entrevista, 05 de novembro de 2013.*

Conforme o excerto acima, no projeto, os estudantes tiveram de negociar os conhecimentos com os participantes do grupo para dar conta de um dos produtos finais que consistia na escrita de um artigo de opinião sobre a temática do projeto para ser publicado na página virtual da disciplina.

O excerto 6 que apresento a seguir é da aula do dia 29 de outubro de 2013. Nesta aula, os participantes estavam reunidos em grupo para a escrita da versão final do texto a ser publicado na página da disciplina. Os participantes estão lendo o texto com os comentários feitos pelos colegas e, em seguida, inicia-se uma conversa entre eles.

### **Excerto 6: “O que vocês acham?”**

O aluno Henrique conversa com os colegas Luan e Ygor sobre como farão a reescrita do texto, a partir dos comentários por escrito feitos pelos colegas de outro grupo. “O texto tem muitas coisas que precisam ser ajustadas. O grupo que leu o nosso texto sugere que a parte da contextualização seja ampliada. Como podemos fazer isso?”. Luan sugere acrescentar algumas informações, alguns dados, números sobre os estádios. “Talvez isso pudesse ser contemplado no segundo parágrafo. O que vocês acham?” Henrique se oferece para rascunhar no verso de uma folha algumas ideias. Enquanto ele escreve um parágrafo, Ygor dá uma lida nos dados que o grupo utilizou para a elaboração do vídeo. Ygor também procura alguns dos artigos de opinião que o grupo havia lido em aulas anteriores para extrair algumas informações que pudessem utilizar na reescrita do texto. Em seguida, Henrique solicita a atenção dos colegas do grupo para a leitura em voz alta do que havia escrito. Luan se manifesta dizendo que achou bom o que Henrique escreveu e se oferece para digitar o texto. Assim que Luan acaba de digitar o texto, passa-o para Henrique que o leu novamente em voz alta. Feito isso, Henrique diz, “acho melhor chamarmos a professora para saber o que ela nos sugere”.

*Diário de campo, 29 de novembro de 2013*

Nesta interação entre os participantes do projeto, aparecem momentos em que os estudantes precisam negociar a escrita do texto, bem como distribuir funções, como é visado nos princípios para o desenho da disciplina. Nesse momento, os participantes conversam sobre o formato do artigo de opinião, sobre outros artigos que haviam lido nos últimos dias em jornais locais. Assim, os estudantes mostram que refletiram sobre o gênero em questão, construindo juntos um entendimento sobre o artigo. Apesar de o artigo de opinião não ser considerado um gênero acadêmico<sup>30</sup> – entendido como texto que é produzido e que circula no âmbito universitário como meio de comunicação entre professores, pesquisadores e alunos, com diferentes propósitos comunicativos como, por exemplo, divulgação de pesquisa, resumo de ideias, relatório de atividades etc. (SWALES, 1990) –, a leitura e a escrita desse texto possibilitou um trabalho significativo com a argumentação, recurso necessário para a escrita de outros gêneros solicitados durante a graduação (resenha, artigo acadêmico, por exemplo).

Em seguida, os participantes dão início à atividade de produção da versão final do texto escrito, a partir da leitura dos comentários feitos pelos colegas e pela professora em aula anterior. Como mencionado anteriormente, as atividades de produção escrita são propostas a partir de uma discussão inicial, por meio de unidades didáticas, sobre o gênero discursivo em questão, para identificar o que os estudantes já sabem e ampliar seus conhecimentos sobre esse gênero. Os participantes do projeto haviam decidido pela escrita de um artigo de opinião com a finalidade de defenderem o seu ponto de vista em relação à temática proposta para o estudo. O excerto a seguir mostra os participantes de outro grupo de trabalho finalizando a produção escrita.

**Excerto 7: “Vamos reescrever essa parte toda, já decidimos que vamos tirar uma parte e vamos dizer isso de um jeito diferente.”**

Fábio e Bruno recebem o seu texto, conversam entre eles, leem as observações feitas pelos colegas. Levantam e se dirigem a minha mesa. Fábio fica abaixado ao meu lado, enquanto Bruno, que é mais baixo, fica de pé. Fábio, após ler as sugestões feitas pelo grupo que leu o texto, quer saber o que eu penso sobre a possibilidade de modificar um dos parágrafos que está, segundo apontamento do grupo avaliador, muito extenso e confuso. “Vamos reescrever essa parte toda, já decidimos que vamos tirar uma parte e vamos dizer isso de um jeito diferente.” O que a

---

<sup>30</sup> Nesta pesquisa, conforme exposto na seção 2.6, entende-se como gênero acadêmico todo texto que se torna relevante aos alunos lerem e/ou escreverem na universidade como forma de se inserirem nas práticas sociais de leitura e escrita, como, por exemplo, *e-mail*, textos informativos, artigos de opinião etc.

senhora pensa?” Pego o texto, dou uma rápida lida e respondo que sim, deveriam fazer isso mesmo. Os dois alunos voltam até suas mesas, trocam ideia com a colega Júlia que não havia se dirigido a minha mesa para falar sobre o texto. Fábio pergunta para Júlia: como vamos nos organizar? Quem pode ir digitando a nova versão do texto? Bruno se oferece. Fábio e Júlia escrevem em uma folha, leem em voz alta, discutem no grupo e, em seguida, passam para o colega Bruno ir digitando.

*Diário de campo, 29 de outubro de 2013*

É possível perceber pelo excerto acima que as conversas entre os participantes são fundamentais para a decisão do que deveria ser modificado no momento da reescrita do texto, levando em conta as observações feitas pelos colegas e pela professora a partir da primeira versão do texto. Os alunos também sentem a necessidade de discutir com a professora as sugestões apontadas por eles. Os alunos Fábio e Júlia sentem a necessidade de ensaiar uma possível reescrita na folha de papel, que é discutida com o colega Bruno. Entendo que o diálogo é fundamental no momento da reescrita do texto; ou seja, as discussões sobre o gênero e sobre as vivências dos estudantes relacionadas ao gênero podem colaborar para que os estudantes consigam se engajar na produção escrita de maneira mais confiante e que a prática dessa construção de confiança possa ajudá-los a conquistar protagonismo também nas demais disciplinas em seus cursos de graduação.

Os *feedbacks* (comentários escritos nas produções textuais) e os *talkbacks* (conversas sobre o texto) possibilitaram aos participantes dos projetos a reescrita do texto a partir do que eles queriam dizer. A primeira versão do texto produzido por um dos grupos nos faz entender a importância desses dois procedimentos pedagógicos.

O texto abaixo demonstra que os participantes conseguiram contextualizar o tema a ser abordado, mas trazem poucas informações como argumentos ao ponto de vista que pretendem defender. Os leitores do texto, neste caso, participantes de outro grupo de trabalho, com base em um roteiro de avaliação (APÊNDICE III), fizeram os seguintes comentários: 1. O título está interessante. 2. A contextualização do tema parece estar adequada para um artigo de opinião. 3. Os participantes podem deixar o seu ponto de vista mais claro para o leitor. 4. Faltam argumentos que sustentem o ponto de vista defendido pelo grupo. 5. O texto não apresenta uma conclusão.

*Texto 1***Onde estão as mudanças?**

Criada e trazida pelo Governo do Estado como a solução de problemas para a administração de estradas estaduais, a Empresa Gaúcha de Rodovias (EGR) tem os seus primeiros meses de gestão marcados por críticas e desilusões. A mudança proposta pelo governo sinalizava a promoção de um novo e mais eficaz modelo de gerência para as rodovias.

Os efeitos dessa mudança até agora são inexpressivos. O reajuste das tarifas de pedágios, por exemplo, se revelou pouco vantajoso se contrastado com os investimentos realizados – ultimamente reduzidos a simples operações tapa-buracos. Matéria recente do jornal A Hora do Vale, de Lajeado, evidencia um pouco isso. Aponta que, em determinado momento, a precariedade do trecho urbano de Lajeado (ERS-130) chegou a tal ponto, que se pôde verificar um buraco a cada oito metros, de um total de mais de 456.

**Fonte: Documento produzido pelos participantes do projeto Estradas do Rio Grande do Sul: por que há tantos buracos?**

Os participantes do grupo conversaram entre eles e com a professora sobre como dar conta das questões apontadas no *feedback*. Após essa conversa, eles retomaram a leitura de alguns textos selecionados em aulas anteriores, especialmente reportagens publicadas em jornais locais, a fim de reescreverem o texto. A seguir, apresento a nova versão do texto:

*Texto 2*

Onde estão as mudanças?

**Para os alunos que necessitam passar pela ERS 130, chegar à universidade tem exigido muita paciência e ocasionado constantes atrasos às aulas devido ao péssimo estado da rodovia. Afinal, a quem cabe a responsabilidade?**

Criada e trazida pelo Governo do Estado como a solução de problemas para a administração de estradas estaduais, a Empresa Gaúcha de Rodovias (EGR) tem os seus primeiros meses de gestão marcados por críticas e desilusões. A mudança proposta pelo governo sinalizava a promoção de um novo e mais eficaz modelo de gerência para as rodovias. **O que, após quase um ano, não se confirma. A ponto de as antigas administrações, tão ou mais contestadas, deixarem saudades.**

Os efeitos dessa mudança até agora são inexpressivos. O reajuste das tarifas de pedágios, por exemplo, se revelou pouco útil se contrastado com os investimentos realizados – ultimamente reduzidos a simples e quase sempre insuficientes operações tapa-buracos. Matéria recente do jornal A Hora do Vale, de Lajeado, evidencia de certa maneira essa insuficiência. **Informa que, no início de julho, foram gastos mais de R\$ 20 mil com operação tapa-buracos no trecho da ERS-130, em Lajeado, e constata que, depois de dois meses, a grande maioria dos problemas reapareceu.**

Novas operações foram realizadas na sequência. Conforme matéria do Jornal O Informativo do Vale, também de Lajeado, entre o final de agosto e o início de outubro foram utilizadas cerca de 170 toneladas de asfalto pela EGR para reparos nas oito rodovias que administra. Mas nada disso serviu para que as críticas e reclamações diminuíssem. Pelo contrário, o que se viu foi uma crescente e constante revolta com a situação, emergida de todos os lados. Além das condições precárias das estradas, verificou-se a ausência de serviços como ambulâncias, guinchos, retroescavadeiras.

Foi preciso muito alarde e reiterados protestos para que a EGR tomasse as medidas necessárias. Ultimamente, a empresa tem apresentado ações mais efetivas, que, no nosso entender, devem indispensavelmente ser levadas adiante. Em trechos críticos, como a RSC-453 e a ERS-130, tiveram início obras de

**recapagem, e os serviços de emergência, antes inexistentes, começam a ficar disponíveis.**

**É essa a postura esperada e cobrada por todos desde o início da sua administração. Aos poucos, os investimentos aparecem e se tem um retorno razoável. Daqui para frente, espera-se que os trabalhos sejam mantidos e que as propostas apresentadas inicialmente se concretizem em sua totalidade. Só assim as mudanças, que começam a ficar visíveis, implicarão em melhorias concretas.**

Fonte: Documento produzido pelos participantes do projeto Estradas do Rio Grande do Sul: por que há tantos buracos?

No texto 2, acima apresentado, é possível perceber, conforme os trechos destacados em negrito, que os participantes do grupo conseguiram acrescentar várias partes ao texto inicial. Outro aspecto a ser destacado tem a ver com o fato de os autores terem feito referência aos jornais dos quais retiraram algumas informações. Isso denota a preocupação com a autoria dos discursos citados. O texto reescrito mostra que os comentários feitos pelos leitores e as conversas sobre o texto foram fundamentais para organizar e reorganizar a compreensão do tema em discussão e para construir o ponto de vista assumido. A submissão do texto escrito a uma leitura pública exigiu dos participantes a produção de efeitos de sentido sobre os leitores, neste caso, os colegas participantes de outros grupos de trabalho. Por outro lado, entendo que os leitores atribuíram sentido à leitura ao estabelecerem um diálogo com o texto lido em confronto com outros textos já lidos e de sua própria história de leitor e de cidadão. Tudo isso para ter o que dizer aos autores do texto.

Cabe ressaltar que os projetos possibilitaram o trabalho com vários gêneros discursivos, como pode ser verificado nos dados apresentados no quadro abaixo.

*Quadro 10: Gêneros discursivos lidos e produzidos pelos grupos para a produção textual*

<b><u>Gêneros discursivos lidos pelos grupos</u></b>	<b><u>Grupos de trabalho/Tema dos projetos</u></b>
Textos informativos	<b>11 grupos:</b> Saúde pública, Ato Médico, <i>Bullying</i> , Alimentos Transgênicos, Rodovias do Rio Grande do Sul, Programa Mais Médicos, Manifestações do povo brasileiro, A fraude do leite do Rio Grande do Sul, Copa do Mundo no Brasil, Cooperativismo, Programa Minha casa, minha vida.

Artigos de opinião	<b>11 grupos</b> <sup>31</sup>
Artigos acadêmicos	<b>2 grupos:</b> Cooperativismo, Bullying
Capítulos de livros	<b>11 grupos</b>
Documentos oficiais (legislação)	<b>7 grupos:</b> Saúde pública, Ato Médico, Rodovias do Rio Grande do Sul, Programa Mais Médicos, Copa do Mundo de 2014, Cooperativismo, Programa Minha casa, minha vida.
Notícias em <i>sites da internet</i>	<b>11 grupos</b>
<b><u>Gêneros discursivos escritos pelos grupos</u></b>	<b><u>Grupos de trabalho/Tema dos projetos</u></b>
Plano do projeto	<b>11 grupos</b>
<i>Email</i>	<b>1 grupo:</b> Copa do Mundo no Brasil
Anotações de dados sobre o tema do projeto	<b>11 grupos</b>
Artigo de opinião	<b>9 grupos:</b> Saúde pública, Ato Médico, Alimentos Transgênicos, Rodovias do Rio Grande do Sul, Programa Mais Médicos, Manifestações do povo brasileiro, A fraude do leite do Rio Grande do Sul, Copa do Mundo no Brasil, Cooperativismo.
Texto informativo	<b>2 grupos:</b> Bullying, Programa Minha casa, minha vida
Entrevista	<b>1 grupo:</b> Copa do Mundo
Slides no <i>Power point</i>	<b>9 grupos:</b> Saúde pública, Ato Médico, Bullying, Rodovias do Rio Grande do Sul, Manifestações do povo brasileiro, Programa Mais Médicos, A fraude do leite do Rio Grande do Sul, Cooperativismo, Programa Minha casa, minha vida.
<i>Facebook</i>	<b>2 grupos:</b> Copa do Mundo no Brasil, Estradas do Rio Grande do Sul
<b><u>Gêneros orais produzidos pelos grupos</u></b>	<b><u>Grupos/Temas dos projetos</u></b>
Vídeo	<b>1 grupo:</b> Copa do Mundo no Brasil
Debate	<b>5 grupos:</b> Saúde pública, Ato Médico, Rodovias do Rio Grande do Sul, Manifestações do povo brasileiro, Programa Mais Médicos.
Exposição oral	<b>5 grupos:</b> Bullying, Alimentos transgênicos, A fraude do leite no Rio Grande do Sul, Cooperativismo, Programa Minha casa, minha vida.

**Fonte:** Elaborado pela autora, com base no documento do plano dos projetos e nas anotações de campo.

O quadro acima mostra os gêneros discursivos que foram lidos e produzidos pelos participantes dos projetos para dar conta da meta de produção textual. Assim, é possível

<sup>31</sup> Quando cito os 11 grupos, refiro-me a todos os grupos participantes desta pesquisa.



afirmar que a leitura e a escrita são fundamentais para que os participantes construam novos conhecimentos sobre o tema do projeto.

Nesse sentido, compreendo no trajeto da pesquisa que:

- a) os projetos possibilitaram aos participantes atribuir sentido aos textos lidos e escritos.
- b) os alunos precisaram negociar a escrita dos textos, bem como distribuir funções entre os participantes.
- c) o *feedback* e o *talkback* tornaram-se relevantes na produção textual dos alunos.
- d) os projetos mobilizaram a leitura e a escrita de vários gêneros discursivos.

Os projetos permitiram que os estudantes se engajassem em atividades de discussão, leitura e escrita, relacionando conhecimentos do senso comum com conhecimentos acadêmicos. Isso exigiu o planejamento e o (re)planejamento das ações pelos participantes dos projetos. Esse aspecto será analisado na seção seguinte.

## 5.2 NOS PROJETOS DE TRABALHO O PERCURSO NÃO É FIXO, MAS SERVE DE FIO CONDUTOR PARA O PLANEJAMENTO E O (RE)PLANEJAMENTO

Uma prática pedagógica que toma os projetos como fio condutor para o planejamento de tarefas de leitura e escrita na universidade exige um constante planejamento e (re)planejamento das ações para dar conta das metas de produção textual definidas pelos participantes.

Ao longo do percurso, fui percebendo que a flexibilidade do planejamento é uma das características fundamentais dos projetos de trabalho (HERNANDEZ, 1998). Ainda que cada grupo, conforme vimos no capítulo anterior, tivesse elaborado um plano de ações para o desenvolvimento do projeto, houve a necessidade de reorganizá-las à medida que o trabalho estava em desenvolvimento. O excerto abaixo é representativo desse fato:

### **Excerto 8: “Nós queremos modificar a forma de apresentação oral”**

Em seguida, sou chamada pelo grupo dos alunos Henrique, Luan e Ygor. Henrique lança o seguinte questionamento: professora, nós queremos modificar a forma de apresentação oral. Isso é possível? Respondo que sim e pergunto se já sabem de que forma querem realizar a apresentação. Henrique pergunta se há a possibilidade de gravar um vídeo no estúdio da TV Univates com a fala deles sobre o tema com o qual estão trabalhando. Elogio a ideia e solicito-lhes que entrem em contato com os responsáveis para agendar um horário e marcar a gravação. Eles solicitam licença para saírem da sala e tomar as devidas providências. Não demora, os alunos, que haviam saído para agendar o horário da gravação do vídeo, retornam e me dizem não terem

conseguido falar com o responsável. Converso com eles e sugiro que escrevam um *email* para o coordenador do curso de Comunicação, explicando o trabalho e solicitando a autorização para a gravação. Luan acessa o ambiente virtual da universidade e localiza o *email* do professor coordenador, e com a ajuda dos colegas, escreve o texto de solicitação. O relógio marca 22h15min. Lembro a todos que preparem bem a sua apresentação para a próxima aula. Faço a chamada e os alunos vão saindo da sala. Alguns que haviam saído da sala para irem à biblioteca retornam para me contar o que conseguiram encontrar. Neste momento, a maioria dos alunos já saiu da sala. Chego em casa perto das 23h. Ligo o computador para dar uma olhada nos meus *e-mails*. Constato que o grupo que decidiu fazer o vídeo encaminhou-me cópia do *email* que foi enviado para o coordenador do curso solicitando autorização de gravação. Respondo ao *email* dizendo que torço para que consigam concretizar a gravação.

*Diário de campo, 02 de outubro de 2013*

Os participantes demonstram na cena acima apresentada o seu interesse por uma exposição oral que fugisse do habitual (apresentações com uso do recurso de *Power Point*). Para tal, eles precisam (re)planejar a ideia inicial que consistia em preparar uma exposição oral com o uso de *slides* sobre o tema do projeto. Nesse sentido, nos remetemos a uma das características essenciais da pedagogia de projetos: a flexibilização das ações planejadas, o que exige dos participantes novas decisões coletivas.

Considero o excerto acima riquíssimo do ponto de vista do que representa esse evento aos participantes. Foi necessária a escrita de outro gênero textual, nesse caso, o *email*, para que os participantes pudessem concretizar a produção do vídeo sobre o tema do projeto. Os alunos não apenas tiveram a ideia do vídeo, mas também tiveram de inserir-se em novas práticas acadêmicas para efetivá-la.

No excerto abaixo, trago outra ocorrência que denota o entendimento de que nos projetos o planejamento é flexível. Nele, os participantes decidem pela escrita de outro gênero textual, diferente daquele que havia sido previsto no plano do projeto como produto final.

**Excerto 9: “Professora, não vamos mais escrever um artigo de opinião.”**

Os grupos estão conversando sobre o texto que irão escrever. Os participantes do Projeto Minha casa, minha vida me chamam para dizer que estão confusos em relação ao texto. Monique fala que o grupo não vai mais escrever um artigo de opinião. Quando pergunto a razão dessa decisão, Matias responde: “professora, não vamos mais escrever um artigo de opinião, porque o que temos para dizer sobre o tema do nosso projeto não cabe em um artigo de opinião.” Flávia se manifesta dizendo que eles pensaram em produzir um folder com orientações ao leitor sobre o programa Minha casa, minha vida, pois, segundo ela, tem mais a ver com o assunto pesquisado. Concordei com a ideia, e pedi que eles dessem início ao trabalho.

*Diário de campo, 22 de outubro de 2013.*

O excerto acima apresenta um aspecto importante a ser destacado. Os participantes do projeto decidem por outro gênero textual a ser escrito, pois percebem que o artigo de opinião não é o gênero mais adequado para comunicar aos leitores o que aprenderam sobre o tema. Essa escolha exigiu dos participantes novas decisões e um novo planejamento de ações. No entanto, se observarmos os dados apresentados no quadro abaixo, podemos constatar que o produto final não foi o folder e sim um texto informativo. Isso comprova que nesse projeto de trabalho, assim como nos demais, o percurso não foi fixo. Essa questão é recorrente, conforme mostram os dados do quadro abaixo.

*Quadro 11: Relação entre plano do projeto e produto final*

<b>Projeto</b>	<b>Plano de ação</b>	<b>Percurso</b>	<b>Produto final</b>
1. Saúde pública	Texto informativo	Artigo de opinião	Artigo de opinião
	Apresentação oral com uso do <i>Power point</i>	Apresentação oral com uso do <i>Power point</i>	Apresentação oral com uso do <i>Power point</i>
2. Ato Médico	Artigo de opinião	Artigo de opinião	Artigo de opinião
	Debate	Apresentação oral com uso do <i>Power point</i>	Apresentação oral com uso do <i>Power point</i>
3. Bullying	Artigo de opinião	Texto informativo	Texto informativo
	Apresentação oral com uso do <i>Power point</i>	Apresentação oral com uso do <i>Power point</i>	Apresentação oral com uso do <i>Power point</i>
4. Alimentos transgênicos	Texto informativo	Artigo de opinião	Artigo de opinião
	Debate	Apresentação oral com uso do <i>Power point</i>	Apresentação oral com uso do <i>Power point</i>
5. Rodovias do Rio Grande do Sul: por que há tantos buracos?	Texto informativo	Artigo de opinião	Artigo de opinião
	Apresentação oral com uso do <i>Power point</i>	Debate	Debate
6. Manifestações do povo brasileiro X Copa do Mundo	Artigo de opinião	Artigo de opinião	Artigo de opinião
	Apresentação oral com uso do <i>Power point</i>	Apresentação oral com uso do <i>Power point</i>	Debate
7. Programa Mais Médicos	Artigo de opinião	Texto informativo	Artigo de opinião
	Apresentação oral com uso do <i>Power point</i>	Debate	Debate
	Texto informativo	Artigo de opinião	Artigo de opinião

8. A fraude do leite no Rio Grande do Sul	Apresentação oral com uso do <i>Power point</i>	Vídeo	Apresentação oral com uso do <i>Power point</i>
9. Copa do Mundo de 2014 no Brasil	Artigo de opinião	Artigo de opinião	Artigo de opinião
	Apresentação oral com uso de <i>Power Point</i>	Vídeo	Vídeo
10. Cooperativismo: uma alternativa para a crise financeira	Artigo de opinião	Texto informativo	Artigo de opinião
	Debate	Apresentação oral com uso do <i>Power Point</i>	Apresentação oral com uso do <i>Power Point</i>
11. Programa Minha casa, minha vida	Artigo de opinião	Folder	Texto informativo
	Apresentação oral com uso do <i>Power point</i>	Apresentação oral com uso do <i>Power point</i>	Apresentação oral com uso do <i>Power point</i>

**Fonte:** Elaborado pela autora, com base nos documentos do Plano do Projeto de trabalho.

O quadro acima mostra as mudanças ocorridas nos grupos em relação ao produto final definido pelos participantes no plano de ação do projeto. De acordo com os dados acima apresentados, é possível afirmar que todos os grupos de trabalho tiveram de (re)planejar as ações para a produção do produto final (texto oral e texto escrito).

Podemos observar que em seis grupos houve o (re)planejamento tanto na produção do texto escrito quanto na produção do texto oral, em relação ao previsto no plano de ação do projeto. Nos outros cinco grupos, aconteceu o (re)planejamento em apenas um dos produtos finais previstos inicialmente. Os dados denotam o entendimento de que nos projetos o percurso não é algo predeterminado, mas serve de fio condutor ao planejamento e ao (re)planejamento das ações.

Cabe ressaltar que o grupo 11, responsável pelo Projeto Minha casa, minha vida, apresenta inicialmente a ideia de produzir um artigo de opinião sobre o tema, mas no percurso decide pela produção de um folder com orientações ao leitor, que passa por mais um (re)planejamento até os participantes definirem o texto informativo como produto final. O engajamento dos participantes, por meio de decisões coletivas, é um fator fundamental para o (re)planejamento das ações.

O excerto 10 que reporto abaixo denota certos entendimentos dos participantes sobre o que significa envolver-se nos projetos e poder participar das decisões, o que, segundo Henrique, significa “poder fazer o trabalho diferente porque tem disciplinas que tu não pode, tu tens que seguir o cronograma como o professor pede”. Esse discurso mostra que Henrique sentiu-se participante do planejamento das ações, teve liberdade para fazer escolhas. Ou seja,

estar em grupo nos projetos exige planejar e (re)planejar as ações por meio do diálogo com os colegas e a professora.

**Excerto 10: Aqui teve a liberdade de fazer uma coisa diferente**

**Professora:** O que vocês querem destacar em relação ao trabalho realizado no projeto?

**Henrique:** Pra mim, acho que valeu a pena, porque o mais importante foi a liberdade de poder fazer o trabalho diferente porque tem disciplinas que tu não pode, tu tens que seguir o cronograma como o professor pede, e aqui teve a liberdade então de fazer uma coisa diferente, né, do habitual.

*Entrevista, 05 de novembro de 2013*

Já no excerto abaixo, apresento uma cena representativa das ações que nos projetos envolviam o engajamento dos participantes nas decisões. Essa cena permite entender que para o desenvolvimento das ações planejadas o (re)planejamento das atividades é fundamental.

**Excerto 11: “O que vocês sugerem para resolvermos a sequência das apresentações?”**

Terça-feira. Dia do professor. Chego à sala de aula às 18h45min. A aluna Franciele já está em frente à porta da sala a minha espera. O grupo dela será o primeiro a apresentar o seu trabalho para a turma. Entramos. Arrumamos as classes em semicírculo. O aluno Luan chega e logo me chama para me mostrar um *email* enviado pelo responsável do estúdio da TV UNIVATES. No *email* a resposta era de que ele não havia concluído a edição do vídeo que os alunos haviam gravado na semana anterior sobre o tema do projeto de trabalho. Luan solicitou para que a apresentação do grupo dele ficasse para a semana seguinte. Conversei com ele e ficou combinado que o grupo dele faria a sua apresentação na próxima aula. Diana e Fábio foram chegando à sala. Iniciei a aula retomando o cronograma de apresentações. O grupo previsto para o primeiro momento solicitou, em função de uma colega que ainda não havia chegado, para realizar a sua apresentação um pouco mais tarde. Perguntei à turma: o que vocês sugerem para resolvermos a questão da sequência das apresentações? A aluna Diana sugeriu que outro grupo apresentasse o seu trabalho. A sugestão foi aceita e, em seguida, outro grupo se ofereceu para iniciar a apresentação do seu trabalho.

*Diário de campo, 15 de outubro de 2013*

No excerto acima, é Diana quem propõe a solução para resolver a sequência das apresentações orais dos grupos. Para ela, a melhor forma de resolver a questão da sequência das apresentações é negociar com os grupos, propondo que outro grupo inicie apresentando o seu trabalho a fim de não prejudicar os demais colegas que, por motivos diversos, não puderam seguir a sequência anteriormente estabelecida. Vale ressaltar que houve a necessidade do

(re)planejamento para dar continuidade ao desenvolvimento das ações que envolviam os projetos.

Assim, aos aspectos abordados anteriormente, acrescento que:

- a) nos projetos de trabalho o percurso não é fixo, mas serve de fio condutor para o planejamento e o (re)planejamento;
- b) os participantes escrevem textos pertencentes a gêneros discursivos não previstos inicialmente no plano para darem conta da meta de produção textual.
- c) os participantes precisam se organizar e reorganizar constantemente, fato que exige planejar e (re)planejar as ações no grupo.

Se, como afirmado acima, nos projetos os participantes agem de forma coletiva, negociando as ações entre os participantes do grupo e com a professora, é possível afirmar que os papéis dos estudantes e do professor são reconfigurados. Na seção a seguir, discuto essa assertiva interpretativa.

### 5.3 O TRABALHO EM GRUPO RECONFIGURA OS PAPÉIS DOS PARTICIPANTES E DO PROFESSOR

Nos projetos tanto o professor quanto os estudantes entendem-se como autores que geram conhecimento. Isso significa que a aprendizagem se dá na interação com o outro, a partir do diálogo, do encontro com os outros e da experimentação. Segundo Hernandez (1998), nos projetos professor e aluno aprendem juntos.

Os excertos 12 e 13 de entrevista abaixo são representativos de minha análise. Neles, os participantes expressam o que para eles foi essencial no grupo de trabalho para o desenvolvimento do projeto.

#### **Excerto 12: “A gente foi fazendo meio junto”**

**Professora:** Como vocês leram estes materiais? Como leram? Leram e conversaram sobre eles, cada um leu, sei lá, como vocês leram?

**Luan:** “A gente foi fazendo meio junto, né, tipo, o que um achava já falava pro outro, daí o outro olhava também, ahn, acho que é, e assim foi indo”.

*Entrevista, 05 de novembro de 2013*

### Excerto 13: “Vamos fazer assim”

**Professora:** – Como foi esta conversa entre vocês? Havia outra ideia inicial? Ou logo vocês definiram que texto seria escrito? Por que definiram o artigo?

**Henrique:** “E daí a gente disse, então vamos fazer assim”. Vamos escrever um artigo de opinião. Como é um assunto polêmico, então a gente teria que provocar o leitor a pensar, como a gente fez uma reportagem, então seria como se fosse num jornal, tipo, publicado num jornal, aí então instigaria o leitor a se fazer a pergunta que a gente apresentou no vídeo, sabe, que foi aquela no fim: na sua opinião, o que poderia ser feito com o dinheiro investido na construção dos estádios de futebol?

*Entrevista, 05 de novembro de 2013*

O excerto 12, por meio da fala de Luan, denota que são os participantes que decidem como ler os textos selecionados. Já no excerto 13, Henrique demonstra como o grupo dele definiu o gênero a ser produzido como produto final do projeto. Dessa forma, é possível afirmar que nos projetos, os participantes passam a ser protagonistas das ações; em outras palavras, não é o professor que define o que deve ser feito pelo grupo. As decisões são coletivas, reconfigurando o papel dos participantes e do professor.

No excerto abaixo, apresento uma cena representativa das ações que nos projetos envolviam escolhas, conversas, tomadas de decisões coletivas como forma de resolver os conflitos que surgem em alguns momentos entre os participantes de um grupo de trabalho. Essa cena permite entender que trabalhar em grupo exige diálogo entre seus membros e não decisões individuais; ainda, para o desenvolvimento das ações planejadas a reorganização do grupo é fundamental.

### Excerto 14: “Assim fica difícil de trabalhar em grupo”

**19h30min.** Peço aos alunos que se reúnam nos grupos de trabalho. Barulho na sala. Nadine sai da sua classe e vai procurar as colegas Estela e Chaiane. Ela ajeita uma classe próxima à delas. Pergunta se uma das colegas providenciou as cópias do artigo de opinião para serem distribuídas aos colegas para a leitura e análise do texto. Estela diz que imaginava que ela trouxesse. Nadine se irrita, dizendo: “gurias, eu havia combinado que terminaria de digitar o texto e que uma de vocês traria as cópias. Assim fica difícil de trabalhar em grupo”. Estela levanta da cadeira e resolve ir imprimir as cópias solicitadas.

*Diário de campo, 20 de outubro de 2013*

O excerto acima apresenta vários aspectos que quero destacar. O primeiro deles é a ação conjunta dos participantes sobre o que vão fazer e como podem fazer para resolver uma

situação-problema surgida no grupo. Os participantes deliberam sobre as ações para dar sequência às ações do projeto sem que haja a intervenção da professora. O segundo aspecto importante nessa construção coletiva é a liderança assumida por Nadine para mobilizar o grupo. Ou seja, se algo falhou na combinação, isso precisa ser resolvido para que o grupo possa desenvolver as ações conforme planejado na aula anterior. O apontamento de Nadine “Assim fica difícil trabalhar em grupo” foi de destaque para engajar novamente os participantes nas ações do projeto. O terceiro aspecto que saliento é a ação de Estela que, imediatamente, toma uma atitude para sanar o problema surgido no grupo.

A imagem que trago abaixo é representativa da organização dos participantes em grupo nos projetos de trabalho.

*Figura 2 – Participantes organizados em grupos*



**Fonte:** Imagem fotografada pela pesquisadora, 29/10/13.

A organização dos participantes em grupos é algo fundamental nos projetos. Assim, é possível afirmar que os projetos dizem respeito a um coletivo de pessoas trabalhando juntas, com objetivos comuns, cada uma realizando uma parte do todo. Além disso, entende-se que um projeto de trabalho implica o protagonismo daqueles que atuam para que ele se desenvolva. Aprender nos projetos significa participar de uma prática social (e por isso coletiva), para construir significado e novos conhecimentos. Entende-se que a aprendizagem ocorre na interação, no encontro com o outro.



Nos projetos, a organização dos participantes em grupos de trabalho descentraliza a voz do professor como representante dos conhecimentos instituídos historicamente, reconfigurando os papéis: professor e aluno constroem conhecimentos de forma conjunta. Nos projetos não é o professor quem comanda as tarefas; há, sim, variadas participações autorais que orientam as ações de acordo com os interesses e necessidades do grupo; o professor é apenas uma delas, mas não a única.

Assim, aos aspectos abordados acima, acrescento:

- a) os projetos são constituídos de forma conjunta.
- b) nos projetos as decisões não são individuais, mas de grupo.
- c) nos projetos aprendemos dos e com os outros.

Nos projetos aprendemos uns com os outros a ler e escrever textos, mas, para além disso, aprendemos também a falar de texto. Na seção seguinte, convido o leitor a acompanhar a minha reflexão analítica.

#### 5.4 OS PARTICIPANTES ADQUIRIRAM VOCABULÁRIO PARA FALAR DE TEXTOS

Nesta seção apresento dados que denotam o quanto os participantes dos projetos se apropriaram de vocabulário para falar de texto. O excerto de entrevista apresentado abaixo (que já serviu para a análise em outra seção) mostra alguns termos relacionados ao gênero artigo de opinião, empregados por Diana e Fábio.

**Excerto 15: “Os dados que a gente já tinha colhido para a apresentação foram a base, digamos, para persuadir os leitores”**

**Professora** – E que textos o grupo escreveu para tornar público o que vocês haviam investigado?

**Diana** – A gente escreveu um artigo de opinião, então, sobre a gente, com as informações que nós obtivemos lendo, com os nossos comentários, nós discutindo. Com base nisso a gente escreveu o artigo de opinião.

**Fábio** – É, os dados que a gente já tinha colhido para a apresentação foram a base, digamos, para persuadir os leitores. Convencer eles sobre nosso assunto, nosso ponto de vista, e como a gente já vem vivenciando há vários anos a precariedade da saúde pública, aí já tinha um ponto de vista bem estabelecido. Eu acho que não tinha nenhum colega contrário ao ponto de vista defendido pelo grupo. Foi bem tranquilo.

**Professora**– Na realidade, através das leituras, daquilo que vocês investigaram, vocês definiram os argumentos para defenderem o ponto de vista que o grupo, de certa forma, já tinha, né.

**Diana** – Isso aí!

*Entrevista, 05 de novembro de 2013.*

O excerto acima mostra que, para Fábio, o gênero artigo de opinião tem como intenção comunicativa persuadir o leitor, convencer o leitor sobre o ponto de vista defendido pelo grupo em relação ao tema do projeto. Ao se referir aos dados, informações obtidas por meio da leitura, Diana também demonstra entender que esses dados servem como argumentos para a defesa do ponto de vista assumido pelo grupo. Assim, é possível afirmar que esses participantes se apropriaram de vocabulário específico para falar de texto.

No fragmento de entrevista que transcrevo abaixo, com Henrique, também podemos observar o emprego de expressões que denotam saber falar de texto.

**Excerto 16: “Vamos escrever um artigo de opinião. Como é um assunto polêmico, então a gente teria que provocar o leitor a pensar”.**

**Professora:** – Como foi esta conversa entre vocês? Havia outra ideia inicial? Ou logo vocês definiram que texto seria escrito? Por que definiram o artigo?

**Henrique:** “E daí a gente disse, então vamos fazer assim”. Vamos escrever um artigo de opinião. Como é um assunto polêmico, então a gente teria que provocar o leitor a pensar, como a gente fez uma reportagem, então seria como se fosse num jornal, tipo, publicado num jornal, aí então instigaria o leitor a se fazer a pergunta que a gente apresentou no vídeo, sabe, que foi aquela no fim: na sua opinião, o que poderia ser feito com o dinheiro investido na construção dos estádios de futebol?

*Entrevista, 05 de novembro de 2013*

As expressões “assunto polêmico” e “provocar o leitor a pensar” denotam que Henrique se apropriou das características e da função do gênero artigo de opinião. Nesse fragmento, a legitimação da escolha do gênero a ser escrito pelo grupo, neste caso, o artigo de opinião, tem a ver com o conhecimento que os participantes do projeto construíram sobre texto. Em outras palavras, argumento que os estudantes só conseguem escolher qual o gênero que melhor atende à intenção comunicativa se eles tiverem conhecimento para falar sobre texto.

Nesse sentido, acredito que:

- a) os projetos possibilitam aos participantes a escolha do gênero a ser produzido como produto final do projeto.
- b) para poder escolher o gênero mais adequado à intenção comunicativa, os participantes precisam aprender sobre texto.
- c) nos projetos os participantes aprendem a falar de textos.

Na seção seguinte, analiso se os princípios definidos para a disciplina de Leitura e Produção de Texto I foram atendidos no trabalho com a leitura e a escrita nos projetos.

### 5.5 OS PRINCÍPIOS DEFINIDOS PARA O DESENHO DA DISCIPLINA DE LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTO I NEGAM O DISCURSO DO *DÉFICIT*

Esta seção é dedicada à asserção que se orienta para o entendimento de como os princípios definidos para o desenho da disciplina de Leitura e Produção de Texto I, apresentados no capítulo 4, foram vivenciados no planejamento e nas atividades em sala de aula. Para tanto, era preciso identificar os princípios nessas práticas.

Ao iniciar a análise, percebi que era impossível separar cada princípio na identificação de partes do planejamento ou de excertos que julgava relevantes para a discussão, pois os princípios se inter-relacionam. Diante desse fato, decidi aglutinar alguns princípios para a análise dos dados, o que resultou nas seguintes unidades de análise<sup>32</sup>:

*Quadro 12: Princípios e unidades de análise*

Os princípios	Unidade de análise
a) Valorizar os conhecimentos que os estudantes trazem da sua realidade. b) Ampliar a participação dos estudantes em universos letrados e acadêmicos.	<b>Atividade que proporciona reflexão sobre conhecimento acadêmico.</b> <sup>33</sup>
Os princípios	Unidade de análise

<sup>32</sup> A ideia desse quadro é de autoria de Bruna Morelo (Dissertação de mestrado, 2014), conforme apresentado no capítulo 4.

<sup>33</sup> Conhecimento acadêmico aqui se refere a discussões sobre gêneros acadêmicos e sobre temáticas, como metodologia da pesquisa e normas da ABNT, por exemplo.

<p>c) Criar condições para que os estudantes tenham confiança para ler textos que circulam em seus contextos de atuação e participar criticamente do que se faz a partir desses textos.</p> <p>d) Promover a prática de leitura e escrita de diferentes gêneros exigidos nos cursos de graduação, para compreendê-los e saber lidar com eles nas práticas sociais que constituem.</p>	<p><b>Atividade de leitura</b></p>
<p><b>Os princípios</b></p>	<p><b>Unidade de análise</b></p>
<p>d) Promover a prática de leitura e escrita de diferentes gêneros exigidos nos cursos de graduação, para compreendê-los e saber lidar com eles nas práticas sociais que constituem.<sup>34</sup></p> <p>e) Produzir textos (orais ou escritos), não de forma aleatória, mas sob as implicações envolvidas, como o contexto, os interlocutores, os objetivos, as finalidades e as formas de publicação.</p> <p>f) Adotar o diálogo como forma de negociação de identidades e diferentes modos de construção de conhecimento.</p> <p>g) Desenvolver atividades de apoio linguístico, partindo dos conhecimentos prévios dos alunos para construir autoria na leitura e na escrita.</p> <p>h) Oferecer abertura para a variação na produção de gêneros (formato, modalidade, temáticas de interesse) e discussão sobre os efeitos de sentido a partir de diferentes exemplos de textos de gêneros acadêmicos e não acadêmicos.</p>	<p><b>Atividade de produção escrita</b></p>

**Fonte: Elaborado pela autora**

Essas unidades de análise abarcam os princípios definidos para a disciplina de Leitura e Produção de Texto I, conforme visto no capítulo 4. Lembro que os termos utilizados para as unidades de análise não devem ser reduzidos para momentos específicos de “reflexão” ou “leitura” ou “escrita”, mas devem ser compreendidos como atividades, observadas nas ações dos participantes, que envolvem todos os princípios, os quais, por sua vez, se inter-relacionam.

<sup>34</sup> O princípio “d” refere-se a práticas de leitura e escrita; sendo assim, foi utilizado na formação de duas unidades de análise (atividade de leitura e atividade de produção escrita)

A unidade denominada “Atividade que proporciona reflexão sobre o conhecimento acadêmico” reúne os princípios relacionados à construção de conhecimentos acadêmicos. Já a unidade “Atividade de leitura” reúne os princípios que envolvem práticas de leitura na universidade. Por fim, a unidade “Atividade de escrita” engloba os princípios que visam ao desenvolvimento de ações pelos participantes envolvendo a produção textual. A ideia de reuni-los em três eixos principais busca sistematizar de modo mais focado e para os propósitos deste estudo o que, nas práticas de sala de aula, compreendo como relações complexas construídas pelos participantes antes (durante o planejamento do projeto) e durante a aula (atividades desenvolvidas por cada grupo de trabalho).

A seguir apresento um quadro contendo as atividades das aulas observadas no projeto de trabalho intitulado “Estradas do Rio Grande do Sul: por que há tantos buracos?” e no projeto de trabalho intitulado “Copa do Mundo no Brasil”. Para a análise, adotei a seguinte legenda de cores: azul – atividade que proporciona reflexão sobre conhecimento da realidade dos estudantes e/ou sobre o conhecimento acadêmico; vermelho – atividade de leitura; verde – atividade de produção escrita.

*Quadro 13: Atividades observadas em aulas no projeto Copa do Mundo no Brasil e no projeto Rodovias do RS: por que há tantos buracos?*

		Copa do Mundo no Brasil	Rodovias do RS: por que há tantos buracos?	
Data da aula	Planejamento para a aula	Atividades observadas	Atividades observadas	Método
Data: 01/10/13	<p><b>Aula para elaboração do plano de trabalho do projeto.</b></p> <p>O objetivo dessa aula foi definir a pergunta de pesquisa para a temática do projeto. Para isso, foi preparado um roteiro de planejamento que foi preenchido pelos integrantes do grupo de trabalho.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Os participantes conversam sobre os jogos da Copa.</li> <li>- Os participantes combinam quem fará as anotações do plano.</li> <li>- Os participantes discutem o título a ser atribuído ao projeto.</li> <li>- Os participantes leem um texto jornalístico sobre a Copa.</li> <li>- Os participantes escrevem o plano do projeto.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Os participantes conversam sobre o que lhes interessa estudar sobre o tema das rodovias.</li> <li>- Os participantes discutem os demais itens do roteiro do plano (objetivo da pesquisa, contextualização do tema, fontes que serão consultadas para a busca de informações).</li> <li>- Os participantes acessam algumas páginas na internet que abordam a problemática das estradas gaúchas.</li> </ul>	Notas de campo.

<p>Data: 08/10/13</p>	<p><b>Aula para a produção do texto oral</b> O objetivo dessa aula foi discutir com os alunos os aspectos que devem ser levados em conta quando temos que apresentar um trabalho oral na universidade. Produção do texto oral.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Os participantes acessam várias páginas virtuais em busca de conteúdo para a elaboração do texto oral.</li> <li>- Os participantes escolhem alguns textos para ler e discutir.</li> <li>- Os participantes decidem anotar as informações mais relevantes sobre o valor investido na construção dos estádios de futebol.</li> <li>- Os participantes conversam com a professora sobre a possibilidade de fazer um vídeo sobre o tema do projeto.</li> <li>- Os participantes dirigem-se ao estúdio da TV Univates para conversar com um dos responsáveis.</li> <li>- Os participantes solicitam a ajuda da professora para a escrita de um <i>email</i> ao responsável pelo estúdio da TV.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Os participantes leem e discutem vários textos no grupo, alguns impressos (artigos de opinião) e outros <i>online</i> (página da <i>internet</i> da EGR, empresa que administra a concessão da rodovia RS 130).</li> <li>- Os estudantes fazem um resumo das ideias principais localizadas nos textos.</li> <li>- Os participantes conversam sobre o formato do texto oral.</li> <li>- Os participantes iniciam a elaboração de <i>slides</i> no <i>Power point</i> para orientar o debate.</li> </ul>	<p>Notas de campo</p>
<p>Data: 15/10/15</p>	<p><b>Apresentação oral</b> O objetivo dessa aula foi a realização de um debate sobre o tema do projeto com os demais estudantes da turma.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Os participantes testam o vídeo produzido no notebook.</li> <li>- Os participantes apresentam o vídeo aos colegas da sala de aula.</li> <li>- Após a apresentação do vídeo abrem para o debate.</li> <li>- Os participantes anotam os questionamentos feitos pelos colegas para a réplica.</li> <li>- Os participantes consultam algumas anotações feitas no papel sobre o tema do projeto.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Os participantes testam a projeção do <i>Power Point</i> no data show.</li> <li>- Os estudantes apresentam a contextualização do tema do projeto e, em seguida, apresentam o ponto de vista defendido pelos participantes, valendo-se de dados que servem de argumentos para convencer o público.</li> <li>- Após o tempo previsto (10min), abrem para o debate.</li> <li>- Vários estudantes se manifestam a favor do ponto de vista defendido pelos participantes.</li> <li>- O estudante Marcos</li> </ul>	<p>Notas de campo</p>

			se manifesta contrário à posição do grupo. - Na réplica, os participantes reforçam a posição assumida pelo grupo apresentando novos argumentos.	
Data: 22/10/13	<b>Aula de escrita da primeira versão do texto</b> O objetivo dessa aula foi discutir as características e a função de um artigo de opinião e que os alunos escrevessem um artigo de opinião sobre o tema do projeto.	- Os participantes <b>leem e discutem</b> o capítulo intitulado “A fórmula do texto: redação e argumentação, e leitura”, do autor Wander Emediato. - Os estudantes fazem um exercício de leitura e análise de dois artigos de opinião disponibilizados no ambiente virtual pela professora. - Os participantes <b>iniciam a escrita do texto</b> . O aluno Paulo faz os registros no note.	- Os participantes discutem o capítulo intitulado “A fórmula do texto: redação e argumentação, e leitura”, do autor Wander Emediato. - os estudantes fazem um exercício de leitura e análise de dois artigos de opinião disponibilizados no ambiente virtual pela professora. - Os estudantes <b>escrevem o texto juntos</b> .	Plano de aula da professora e notas de campo.
Data: Trabalho à distância	<b>Aula para a revisão do texto</b> O objetivo dessa aula foi socializar, por meio do ambiente virtual da disciplina, os textos produzidos por cada grupo.	- Os alunos <b>leem os textos dos outros grupos de trabalho</b> . - Os alunos fazem apontamentos nos textos dos colegas. - Os alunos <b>escrevem comentários para os colegas</b> .	- Os alunos <b>leem os textos dos outros grupos de trabalho</b> . - Os alunos fazem apontamentos nos textos dos colegas. - Os alunos <b>escrevem comentários para os colegas</b> .	Plano de aula da professora e registros na página da disciplina.
Data: 29/10/13	<b>Aula para a escrita da versão final do artigo de opinião.</b> O objetivo dessa aula foi escrever o texto a partir dos comentários feitos pelos colegas e pela professora.	- Os participantes <b>leem em voz alta os comentários feitos pelos colegas em relação ao texto</b> . - Os participantes discutem as sugestões feitas pelos colegas e pela professora. - O aluno Luan <b>oferece-se para digitar as alterações</b> . - O aluno Henrique <b>reescreve um dos parágrafos e discute-o com os colegas</b> .	- Os participantes discutem como farão a escrita da versão final do texto. - O aluno Luís <b>inicia a reescrita, em seguida lê em voz alta aos demais participantes</b> . - Os participantes chamam a professora para solicitarem orientações sobre a conclusão do texto. - O aluno Paulo (estudante de Jornalismo) <b>solicita que o colega Luís lhe passe o note com o texto e se oferece para dar</b>	Notas de campo e registro fotográfico.

			continuidade à escrita.	
Data: 05/11/13	<b>Aula para a publicação do texto</b> O objetivo dessa aula foi definir o local de publicação do texto.	- Os participantes acessam a página na internet da disciplina e publicam o texto. - Os participantes leem os textos publicados e escrevem comentários aos colegas.	- Os participantes acessam a página na internet da disciplina e publicam o texto. - Os participantes leem os textos publicados e escrevem comentários aos colegas.	Notas de campo.

Fonte: Elaborado pela autora

Legenda: azul – atividade que proporciona reflexão sobre conhecimento da realidade dos estudantes e/ou sobre o conhecimento acadêmico; vermelho – atividade de leitura; verde – atividade de produção escrita.

A partir da análise das atividades desenvolvidas nas aulas observadas e brevemente descritas no quadro acima, é possível afirmar que, em todas as aulas, houve atividades de reflexão sobre os conhecimentos acadêmicos, atividades de leitura e de escrita. Pode-se observar que a produção escrita esteve presente em todas as aulas em função das metas de produção (texto oral e texto escrito). Como dito anteriormente, apesar de haver uma tendência nos Estudos dos Letramentos Acadêmicos pelo trabalho pedagógico voltado ao ensino de escrita, na disciplina de Leitura e Produção de Texto I, as tarefas pedagógicas de leitura (envolvendo sempre a discussão do tema) são consideradas essenciais para a ativação do conhecimento prévio, a articulação de conhecimentos relativos ao tema, a articulação de ideias e as posições feitas oralmente e em conjunto, o que tem o intuito também de preparar os estudantes para desenvolver suas produções textuais.

Se observarmos a sequência das aulas, é possível afirmar que, apesar de cada grupo ter escolhido um tema diferente para o estudo, de maneira geral, as aulas seguiram uma dinâmica semelhante, que envolveu discussão sobre o tema, leitura e escrita. Nas atividades de leitura e escrita também se pode observar discussões sobre os textos lidos e sobre o que será escrito. Nesses casos, considere, na análise das aulas e atividades, a discussão como parte da atividade de leitura e escrita.

Para analisar os princípios nas práticas de sala de aula selecionei trechos dos diários de algumas das sete aulas analisadas e descritas no quadro acima e trechos das entrevistas realizadas com os participantes dos projetos que julguei representativos do que foi possível encontrar em todas as aulas em relação aos princípios e como atividade que proporciona reflexão sobre a realidade dos estudantes e/ou sobre conhecimento acadêmico, atividade de leitura e atividade de produção escrita.



Ainda que eu entenda que os princípios se inter-relacionam, apresento abaixo uma análise das atividades citadas no quadro acima em seções separadas, a fim de que o leitor entenda melhor como os princípios foram atendidos nas atividades que envolveram os projetos.

### **5.5.1 Atividades que proporcionam reflexão sobre conhecimento da realidade dos estudantes e/ou sobre o conhecimento acadêmico: princípios a e b**

No quadro acima apresentado destacam-se várias atividades desenvolvidas pelos participantes (na cor azul) que atendem aos princípios **a** e **b**:

- a) valorizar os conhecimentos que os estudantes trazem da sua realidade.
- b) ampliar a participação dos estudantes em universos letrados e acadêmicos.

O excerto de entrevista com Henrique, que transcrevo abaixo, demonstra a inserção dos estudantes nas práticas letradas da universidade. Nesse excerto, noto que a pedagogia de projetos possibilita ampliar a participação dos estudantes em universos letrados e acadêmicos, rompendo com o espaço da sala de aula. O excerto refere-se, no quadro de atividades observadas, à seguinte ação: “os participantes solicitam a ajuda da professora para a escrita de um *email* ao responsável pelo estúdio da TV.”

#### **Excerto 17: “Fomos falar com o pessoal da TV”**

**Henrique:** Fomos falar com o pessoal da TV. Mas daí já não tinha ninguém, só o cara que cuida da, da Rádio da Univates, a qual ele também coordena, ajuda o pessoal da TV. Daí foi aquela troca de *e-mail*, também com a professora, com o coordenador do curso, com o coordenador da TV, com os colegas e com o cara da TV mesmo. Só assim conseguimos marcar o dia para vir gravar.

*Entrevista, 05 de novembro de 2013*

No excerto, Henrique apresenta as ações que se demonstraram necessárias para que a ideia da gravação do vídeo fosse concretizada. Pelo excerto, também saliento a importância da interlocução com a professora. Nos projetos o professor é visto como um aprendiz e não como um especialista, ou seja, professor e aluno aprendem juntos, as decisões são negociadas com a participação do professor.

De acordo com o que apresentei anteriormente, as atividades que proporcionam reflexão sobre a realidade dos estudantes e/ou sobre conhecimento acadêmico aconteceram em forma de discussões associadas à temática do projeto e aos textos a serem lidos e escritos. No projeto “Copa do Mundo no Brasil”, focalizado aqui, as discussões versaram sobre o investimento feito na construção dos estádios para a realização dos jogos da Copa, manifestações e reivindicações do povo, páginas do *Facebook*, todas elas relacionadas à temática central do projeto: a cultura do futebol. Isso ocorreu também no projeto “Rodovias do Rio Grande do Sul: por que há tantos buracos?”, em que foram discutidos assuntos relacionados ao investimento do dinheiro dos pedágios cobrados nas estradas estaduais do Rio Grande do Sul, pesquisa em páginas oficiais na *internet* – todos também relacionados ao objetivo final do projeto: a realização de um debate e a escrita de um artigo de opinião sobre a temática, conforme apontado no quadro anterior.

### **5.5.2 Atividades de leitura: princípios c e d**

No quadro acima apresentado destacam-se também várias atividades desenvolvidas pelos participantes (marcadas em vermelho) que atendem aos princípios **c** e **d** definidos para o desenho da disciplina:

- c) criar condições para que os estudantes tenham confiança para ler textos que circulam em seus contextos de atuação e participar criticamente do que se faz a partir desses textos;
- d) promover a prática de leitura e escrita de diferentes gêneros exigidos nos cursos de graduação, para compreendê-los e saber lidar com eles nas práticas sociais que constituem.

O excerto que apresento abaixo nos faz entender que textos os alunos selecionaram para encontrarem respostas à pergunta de pesquisa definida em relação ao tema do projeto.

#### **Excerto 18: “Lemos artigos publicados, notícias...”**

**Professora** – Eu quero que vocês me digam o que vocês leram para encontrarem respostas à pergunta de pesquisa. Vocês tiveram que ler sobre o assunto. O que vocês leram?

**Cassiano** – Lemos artigos publicados, notícias. Tava saindo direto, não era... *Sites*, jornais, revistas, tinha tudo. A parte que mais chamou a atenção foi a questão dos números, foi quando a gente viu que para recapear um quilômetro precisava quantos milhões (?), quatro milhões, acho que era isso, para recapear um quilômetro. Isso não tinha cabimento e aí a gente pensou “se precisa de quatro milhões pra recapear um quilômetro, como é que um dia eles vão fazer uma recapagem, vamos supor, de Lajeado até Cruzeiro, ali que já dá, vamos supor, alguns quilômetros, seis, sete, acho que dá, só até ali, quantos milhões eles não iam precisar num trequinho desses, não tinha cabimento, só isso...

**Luís** – Lemos também sobre os dados fornecidos pelo próprio *site* da EGR (empresa que administra o pedágio), pois esses números julgamos confiáveis por se tratar de um *site* do governo.

**Cassiano** – É, jornais também, porque era uma questão bem, digamos assim, generalizada, né. Jornais de vários municípios estavam publicando artigos e notícias sobre a situação da estrada, isso porque a rodovia abrange várias cidades da região e os motoristas já estavam fazendo protestos em função dos buracos na estrada. Nós queríamos entender o que estava acontecendo, né.

*Entrevista, 05 de novembro de 2013*

O excerto traz informações importantes sobre os suportes textuais consultados pelos participantes para a escolha dos textos que serviram para aprender sobre o tema e poder, por meio da leitura desses textos, ter conteúdo para a produção textual definida como meta para o projeto de trabalho. Nesse sentido, o excerto acima remete ao princípio c: “criar condições para que os estudantes tenham confiança para ler textos que circulam em seus contextos de atuação e participar criticamente do que se faz a partir desses textos”.

Pelo excerto, também é possível afirmar que a leitura possibilitou vincular o conhecimento dos estudantes com os novos conhecimentos gerados na universidade. Pela leitura dos textos, os participantes foram mobilizados a assumirem um ponto de vista, valendo-se de argumentos convincentes para sustentá-lo. Ainda que a seleção dos textos para a leitura tenha se restringido a artigos de opinião, reportagens e dados publicados em *sites* oficiais, entendo que essa ação atende ao princípio d, “promover a prática de leitura e escrita de diferentes gêneros exigidos nos cursos de graduação, para compreendê-los e saber lidar com eles nas práticas sociais que constituem”, pois, por meio da leitura, os participantes foram construindo formas de ativar os conhecimentos e aprimorá-los ao longo do desenvolvimento do projeto.

### 5.5.3 Atividades de produção escrita: princípios e, f, g e h

No quadro acima apresentado, destacam-se também várias atividades desenvolvidas pelos participantes (marcadas em verde) que atendem aos princípios **e, f, g e h**, definidos para o desenho da disciplina de Leitura e Produção de Texto I:

d) promover a prática de leitura e escrita de diferentes gêneros exigidos nos cursos de graduação, para compreendê-los e saber lidar com eles nas práticas sociais que constituem.

e) produzir textos (orais ou escritos), não de forma aleatória, mas sob as implicações envolvidas, como o contexto, os interlocutores, os objetivos, as finalidades e as formas de publicação.

f) adotar o diálogo como forma de negociação de identidades e diferentes modos de construção de conhecimento.

g) desenvolver atividades de apoio linguístico, partindo dos conhecimentos prévios dos alunos para construir autoria na leitura e na escrita.

h) oferecer abertura para a variação na produção de gêneros (formato, modalidade, temáticas de interesse) e discussão sobre os efeitos de sentido a partir de diferentes exemplos de textos de gêneros acadêmicos e não acadêmicos.

Para analisar os princípios relacionados à atividade de produção escrita selecionei trechos dos diários de uma das sete aulas analisadas e descritas nos quadros acima que julguei representativos. O trecho trazido é de uma aula do projeto “Copa do Mundo no Brasil”, e a aula escolhida foi a do dia 29 de outubro de 2013. Nessa aula os participantes produziram a versão final do texto a partir das observações feitas pelos colegas e pela professora em relação à primeira versão do texto.

A unidade dessa aula foi dividida em três etapas (leitura dos textos com os comentários feitos pelos colegas e pela professora, reflexão sobre os comentários e reescrita do texto). A etapa de leitura dos comentários foi realizada entre os participantes do grupo com o auxílio da professora. A etapa de reflexão sobre os comentários visa discutir o texto e encaminhar a reescrita. Essa etapa conta com o auxílio de slides (*Power Point*) elaborados pela professora sobre as partes de um artigo de opinião e sobre os tipos de argumentos para a defesa de um ponto de vista. A partir desses materiais e das discussões feitas pelos participantes com a professora, inicia-se a escrita da versão final do texto.

A cena descrita abaixo mostra que na interação entre os participantes do projeto aparecem momentos em que os estudantes precisam negociar a escrita do texto, bem

como distribuir funções, como é visado nos princípios para o desenho da disciplina. Em seguida, os participantes dão início à atividade de produção da versão final do texto escrito, a partir da leitura dos comentários feitos pelos colegas e pela professora em aula anterior. Como vimos, as atividades de produção escrita são propostas a partir de uma discussão inicial sobre o gênero discursivo em questão, para identificar o que os estudantes já sabem sobre esse gênero. Os participantes desse projeto haviam decidido pela escrita de um artigo de opinião com a finalidade de defenderem o seu ponto de vista em relação à temática proposta para o estudo. O excerto a seguir mostra os participantes finalizando a produção escrita. O excerto é identificado no quadro de atividades observadas como: “o aluno Henrique reescreve um dos parágrafos e discute-o com os colegas”.

**Excerto 19: “Será que assim fica melhor?”**

Os alunos estão lendo os textos recebidos, o grupo do Henrique, Luan e Ygor está lendo o texto em voz alta. Henrique foi o escolhido para ler o texto. Luan, com uma das mãos segurando a cabeça, acompanha atentamente a leitura feita pelo colega. Ygor está focado no computador. Henrique senta ao meu lado para conversar comigo sobre o texto que está sendo reescrito pelo grupo. Pergunta: “Professora, o grupo que leu o nosso texto sugeriu que ampliássemos a contextualização do tema, já no primeiro parágrafo. A senhora acha que isso é necessário?” Li o texto e sugeri que ampliassem a contextualização, mas que isso poderia ser feito em outro parágrafo, não haveria a necessidade de acrescentar mais informações no 1º parágrafo. Henrique virou a folha e me mostrou uma alternativa de reescrita que o grupo já havia elaborado. Leu-a para mim em voz alta. Perguntou: Será que assim fica melhor? Respondi que pensava que sim. Ainda fiz algumas observações sobre dados que foram apresentados no texto oral criado pelo grupo (vídeo) e que, em minha opinião, poderiam estar contemplados no texto escrito. Henrique chamou o colega Luan para que viesse até a minha mesa para escutar a minha sugestão. Luan concordou, e disse: verdade, podemos falar aqui dos valores que foram gastos na construção de cada um dos estádios da Copa. Os alunos ///voltaram até as suas mesas. Enquanto Henrique reescrevia o texto no papel com a ajuda do colega Ygor, Luan já estava digitando a parte que seria mantida em relação ao texto inicial.

*Diário de campo, 29 de outubro de 2013*

O excerto acima é representativo das aulas de escrita e reescrita das produções textuais. É possível perceber pelo excerto que as conversas entre os participantes são fundamentais para a decisão do que deveria ser modificado no momento da reescrita do texto, levando em conta as observações feitas pelos colegas e pela professora a partir da primeira versão do texto.

O excerto abaixo apresenta uma cena em que os participantes solicitam a opinião da professora sobre os aspectos por eles apontados em relação ao texto escrito pelos colegas de outro grupo. Essa cena nos faz entender o quanto a intervenção da professora foi fundamental para que os participantes aprendessem sobre o texto, atentando para os elementos da interlocução (como, para quem, para quê) e não apenas para as questões linguísticas da produção textual.

**Excerto 20: Pode ser assim?**

Ygor, Henrique e Luan me chamam para mostrar o que eles já apontaram no texto que estão lendo. Henrique pergunta: professora, a senhora pode dar uma olhada pra ver se concorda com o que nós assinalamos no texto dos colegas? Ele me entrega o texto. Vejo que eles marcaram várias questões linguísticas (pontuação, concordância, ortografia). Pedi que eles também atentassem para as demais questões que estavam previstas no roteiro, entre elas, dizer se o ponto de vista que o grupo estava defendendo em relação ao tema estava claro. Henrique disse o seguinte: “Eu leio as questões do roteiro e aí cada um vai dando a sua opinião em relação a como vê isso no texto. Pode ser assim?”, pergunta ele aos colegas do grupo.

*Diário de campo, 20 de outubro de 2013*

O excerto acima atende ao princípio e, “produzir textos (orais ou escritos), não de forma aleatória, mas sob as implicações envolvidas, como o contexto, os interlocutores, os objetivos, as finalidades e as formas de publicação”.

O objetivo dessa seção foi mostrar como os princípios elaborados para a disciplina de Leitura e Produção de Texto I foram colocados em prática nas aulas. As atividades observadas trazidas no quadro retratam momentos em que os estudantes estão lidando com temas e textos que se relacionam à sua vida dentro e fora da universidade. Com base na análise das atividades desenvolvidas nas aulas, foi possível verificar como os princípios e as atividades realizadas geraram reflexão dos estudantes sobre problemáticas sociais e/ou sobre conhecimento acadêmico, propiciaram e promoveram a leitura e a produção escrita de gêneros diversos – exigidos ou não nos cursos de graduação (acadêmicos ou não) – para compreendê-los e saber lidar com eles nas práticas sociais que constituem.

Com base na análise apresentada, pode-se afirmar que as tarefas propostas e as atividades desenvolvidas espelham e refratam os princípios da disciplina: as ações dos participantes resultam do que é proposto e ao mesmo tempo constroem o desenho das aulas, destacando as escolhas dos temas, textos, discussões e as tarefas de leitura e de

escrita como atividades significativas e relevantes para os estudantes. Acredito que isso foi possível por ter sido desenvolvido na disciplina um trabalho pedagógico tomando os projetos como fio condutor, pelo viés social da linguagem, com práticas de leitura e escrita que levam em conta os sujeitos envolvidos e o contexto social e cultural dessas práticas, pela perspectiva do letramento (LEA; STREET, 1998, 2006).

No meu entender, a construção do desenho dessa disciplina implica uma construção conjunta: o desenho da disciplina está sempre em construção. Assim, os projetos de trabalho mostraram-se como uma opção que oportuniza essa (re)construção e (re)organização da disciplina, bem como permite a renovação dos temas e objetivos para os estudantes, em cada semestre. Dessa forma, entendo que nos projetos os alunos se inserem nas práticas acadêmicas de forma colaborativa. Convido o leitor a acompanhar essa análise na seção seguinte.

## 5.6 OS PROJETOS POSSIBILITAM TRATAR OS ALUNOS COMO COLABORADORES NO DESENVOLVIMENTO DOS LETRAMENTOS ACADÊMICOS

Esta seção é dedicada à asserção que se orienta para os sentidos que o letramento ganha nos projetos de trabalho na universidade. Assim, inicio com a asserção interpretativa de que “Os projetos possibilitam tratar os alunos como colaboradores no desenvolvimento dos letramentos acadêmicos”. Para tanto, argumento que um planejamento que toma os projetos como fio condutor se afasta do modelo da socialização acadêmica e se aproxima do modelo dos letramentos acadêmicos. Segundo Lea e Street (2006, p. 369), o modelo dos letramentos acadêmicos “está preocupado com construção de sentidos, identidade, poder e autoridade, e coloca em primeiro plano a natureza institucional do que conta como conhecimento em cada contexto acadêmico específico”. Conforme já referido em capítulo anterior, Lea (2004) também contribui para o entendimento desses princípios, a partir de sua afirmação de que os estudantes são “participantes ativos no processo de construção de sentidos na academia, e central para esse processo são questões relacionadas com a linguagem, identidade e a contestada natureza do conhecimento” (LEA, 2004, p. 742).

Nos excertos de transcrição das entrevistas e nos diários de campo encontrei várias ocorrências que denotam entendimentos bastante representativos sobre o que significa inserir-se nas práticas do letramento acadêmico. O excerto abaixo, já analisado em seção

anterior, faz parte do diário de campo de uma aula em que os alunos leram e analisaram os textos escritos por cada grupo de trabalho. A tarefa consistia em fazer comentários e sugerir, se necessário, alterações nas produções textuais para qualificar a versão final do texto a ser produzido por cada grupo.

**Excerto 21: “Professora, a senhora pode dar uma olhada para ver se concorda com o que nós assinalamos no texto dos colegas?”**

Ygor, Henrique e Luan me chamam para mostrar o que eles já apontaram no texto que estão lendo. Henrique pergunta: professora, a senhora pode dar uma olhada pra ver se concorda com o que nós assinalamos no texto dos colegas? Ele me entrega o texto. Vejo que eles marcaram várias questões linguísticas (pontuação, concordância, ortografia). Pedi que eles também atentassem para as demais questões que estavam previstas no roteiro, entre elas, dizer se o ponto de vista que o grupo estava defendendo em relação ao tema estava claro. Henrique disse o seguinte: “Eu leio as questões do roteiro e aí cada um vai dando a sua opinião em relação a como vê isso no texto. Pode ser assim?”, pergunta ele aos colegas do grupo. Luan afirma que sim. Luan se oferece para fazer os registros das observações em relação ao texto dos colegas. Assim, enquanto Henrique vai lendo em voz alta, Luan faz algumas anotações na ficha de análise do texto (entregue por mim). Após alguns minutos, os três participantes discutem sobre as anotações feitas por Luan. Ygor, que não está muito engajado na tarefa, está atento ao computador. Henrique solicita que ele também opine sobre o texto; ele dirige o olhar aos colegas e faz um comentário sobre um dos itens do roteiro de análise do texto. Luan segue anotando.

*Diário de campo, 20 de outubro de 2013*

O excerto apresenta alguns aspectos que quero destacar. Um deles é a ação coletiva entre os participantes e a professora sobre as observações feitas em relação ao texto dos colegas de outro grupo de trabalho. Outro aspecto importante nessa construção coletiva é a necessidade de organização do trabalho para que haja a participação de todos. A decisão de Henrique foi de destaque ao propor uma forma de ler e analisar o texto, chamando todos a se engajarem no trabalho.

O resultado final de preenchimento do roteiro de questões sobre o texto dos colegas não é o mais importante para refletirmos sobre esse evento de letramento de leitura e análise do texto. Mais importante é esse processo de escolher em conjunto, de se propor como parceiro do outro. É nesse conjunto de ações e escolhas que os participantes do projeto se tornam um grupo de trabalho que age conjuntamente.

Abaixo, apresento um excerto da transcrição de um trecho da entrevista na qual Fábio fala sobre algumas dificuldades encontradas pelos participantes no momento da



produção do texto escrito. Neste breve excerto, notamos a importância da negociação dos conhecimentos entre os participantes do grupo de trabalho.

**Excerto 22: “E claro, vai ter dificuldades...”**

**Professora:** Falem um pouco sobre como foi escrever este texto em grupo, em conjunto.

**Fábio:** E claro, vai ter dificuldades, teve momentos em que a gente, bah, falou, mas essa frase aqui vai ficar melhor se a gente colocar desta forma, porque digamos eu, eu tenho um ponto de vista sobre, o posicionamento de um, das palavras de uma frase, que, digamos pra mim vai ficar melhor para o entendimento, mas pode ser que para a colega, ahm, ela entenda de forma diferente, então foi essa a maior dificuldade.

*Entrevista, 05 de novembro de 2013*

Enfatizo nesse excerto, o fato de os projetos de trabalho terem um caráter coletivo que impede decisões individualizadas. As dificuldades foram superadas por meio da negociação, da conversa entre os participantes. Assim, noto que o grupo encontrou a melhor forma de produzir o texto valendo-se das contribuições individuais em uma construção coletiva.

O excerto de entrevista abaixo é representativo de minha análise. Nele, Diana expressa o que para ela foi essencial para a produção do texto no grupo de trabalho.

**Excerto 23: “Se torna mais fácil de escrever quando já se trabalhou sobre o assunto e você sabe como deve escrever o texto”**

**Diana:** “[...] porque como a gente teve que fazer uma pesquisa, a gente teve que correr atrás do assunto, é mais fácil pra gente escrever, a gente vai ter mais convicção do que a gente vai estar escrevendo, do que simplesmente chegar agora, ah, escreve um texto então sobre este assunto. Ah, tu não vai ter dados, tu não, tu vai dizer o que tu sabe, o que tu lembra. Mas como a gente teve de pesquisar, a gente tinha os dados concretos, então acaba que se torna muito mais fácil de escrever quando já se trabalhou sobre o assunto e você sabe como deve escrever o texto.”

*Entrevista, 05 de novembro de 2013*

No excerto acima, para Diana, a escrita de um texto torna-se mais fácil quando o aluno tem conhecimento sobre o tema e clareza sobre o gênero textual a ser produzido. De modo geral, portanto, explicitar o que o aluno deve produzir parece ser fundamental para que ele possa participar das práticas de escrita acadêmica.

Já no excerto de entrevista abaixo, Fábio expressa que na universidade, na maioria das disciplinas, é o professor quem determina o que deve ser escrito pelos alunos. Vejamos:

**Excerto 24: “O professor só dizia, ah eu quero isso, isso, isso, entreguem!”**

Fábio: “Eu só acho, pelo menos, como eu estou bem no início da faculdade, no segundo semestre, nos meus trabalhos anteriores eu tinha uma metodologia de fazer, até porque nas outras cadeiras o professor só dizia, ah eu quero isso, isso, isso, entreguem! E nos projetos foi diferente.”

*Entrevista, 05 de novembro de 2013*

O excerto acima remete à prática do mistério, já comentada no Capítulo 2, ou seja, muitas vezes não há um entendimento por parte do aluno do que o professor espera que ele faça. Essa situação pode gerar conflitos entre alunos e professores, resultando no discurso do *déficit* ainda tão comum no meio acadêmico. Segundo Fábio, no projeto isso foi diferente. Sendo assim, é possível afirmar que houve o entendimento por parte do aluno em relação ao que foi proposto pela professora. Essa busca pedagógica pela explicitação de sentidos e valores atribuídos pelos participantes em torno da escrita é uma resposta às constatações dos Estudos dos Letramentos Acadêmicos de que os estudantes não reconhecem ou desvendam facilmente as regras subjacentes à escrita nos diferentes contextos, tampouco os professores são capazes de explicitar o gênero e os critérios de avaliação acadêmica de produções textuais dos estudantes (LEA; STREET, 1998), constituindo as chamadas “práticas institucionais do mistério” (LILLIS, 2001; LEA, 2004).

As práticas misteriosas, e as confusões decorrentes delas, ao lado do discurso do *déficit*, podem atingir negativamente os estudantes que não compartilham das mesmas práticas letradas que os sujeitos tradicionalmente inseridos na universidade (LILLIS, 2001, 2003), complicando assim sua participação no ensino superior. O excerto acima nos faz entender essa questão, ou seja, estar no início do curso representa para Fábio ainda um ter que se inserir nas práticas letradas na universidade; isso fica evidenciado no seguinte enunciado; “nas outras cadeiras o professor só dizia, ah eu quero isso, isso, isso, entreguem!”.

Fábio expressa sua opinião sobre o seu aprendizado durante o desenvolvimento do projeto apontando, em primeiro lugar, que em muitas disciplinas é o professor quem

determina o que o aluno deve fazer, não havendo lugar para o diálogo. Mas reitera que nos projetos isso foi diferente.

Em termos pedagógicos, portanto, o esforço pela explicitação é um caminho, não só para grupos minoritários, mas para as práticas acadêmicas como um todo. Assim, no meu entender, o planejamento pedagógico para o ensino dos letramentos acadêmicos, ou de leitura e escrita acadêmica nas universidades, precisa se orientar para haver o vínculo entre o diálogo realizado pelos alunos e professores e a produção de sentidos por meio da leitura e da escrita.

No excerto abaixo (que também serviu para análise em outra seção), apresento uma cena representativa daquelas em que, nos projetos de trabalho, coloca-se em evidência o modelo dos letramentos acadêmicos, destacando a relação entre escrita e epistemologia.

**Excerto 25: “Vamos reescrever essa parte toda, já decidimos que vamos tirar uma parte e vamos dizer isso de um jeito diferente.”**

Fábio e Bruno recebem o seu texto, conversam entre eles, leem as observações feitas pelos colegas. Levantam e se dirigem a minha mesa. Fábio fica abaixado ao meu lado, enquanto Bruno, que é mais baixo, fica de pé. Fábio, após ler as sugestões feitas pelo grupo que leu o texto, quer saber o que eu penso sobre a possibilidade de modificar um dos parágrafos que está, segundo apontamento do grupo avaliador, muito extenso e confuso. “Vamos reescrever essa parte toda, já decidimos que vamos tirar uma parte e vamos dizer isso de um jeito diferente.” O que a senhora pensa? Peguei o texto, dei uma rápida lida e respondi que sim, deveriam fazer isso mesmo. Os dois alunos voltaram até suas mesas, trocaram ideia com a colega Júlia que não havia se dirigido a minha mesa para falar sobre o texto. Fábio perguntou para Júlia: como vamos nos organizar: quem pode ir digitando a nova versão do texto? Bruno se ofereceu. Fábio e Júlia escreviam em uma folha, liam em voz alta, discutiam no grupo e, após passavam para o colega Bruno ir digitando.

*Diário de campo, 29 de outubro de 2013*

O excerto acima mostra, ainda na direção do que estou discutindo aqui, o fato de que alunos e professor podem aprender bastante quando colocam em primeiro plano a produção de sentido e identidade na produção escrita. É por meio do diálogo entre os participantes e com a professora que o processo de escrita acontece. Fábio, ao afirmar “vamos dizer isso de um jeito diferente”, mostra que os participantes do projeto se engajaram na tarefa de reescrita do texto. Os alunos trouxeram a suas escritas, no projeto, as próprias experiências de produção de sentido e identidade. No entanto, nas discussões sobre como escrever o texto, o diálogo com a professora foi fundamental.

A interação com outros alunos e com o professor, portanto, é fundamental para tornar explícitos os conhecimentos que os estudantes já possuem e o que eles precisam aprender para participarem das práticas de leitura e escrita na universidade. Nesse sentido, entendo que é preciso partir do que os estudantes já conhecem, trazendo essa experiência para o momento da produção textual, em vez de tratar as dificuldades como *déficit*.

O trabalho de leitura e escrita nos grupos possibilita o diálogo entre os participantes. Entendo que o trabalho por projetos dialoga com os estudos dos letramentos acadêmicos por considerar que as práticas letradas sejam trabalhadas a partir de situações reais de interação com a língua, com textos e com o outro, dentro de práticas comunicativas situadas, considerando as esferas de atuação dos alunos. Além disso, nos projetos de trabalho, o aluno é visto como um sujeito carregado de experiências e conhecimentos que são valorizados na construção de novos conhecimentos na interação com o outro. Essa concepção corrobora com o que foi dito por Lillis (2001, p. 6), ao se referir às produções escritas dos alunos: “[...] os estudantes trazem toda uma gama de experiências culturais e sociais para seus atos de construção de sentido na escrita acadêmica [...], isso precisa ser levado em conta em nossas reflexões sobre ensino e aprendizagem na universidade.”<sup>35</sup>

Abaixo, apresento uma imagem dos grupos de trabalho, registrada na aula do dia 29 de outubro de 2013, aula destinada para a leitura dos textos produzidos pelos grupos com a finalidade de sugerir alterações para a escrita da versão final do texto. Os participantes leem os textos, discutem e apontam sugestões e, em seguida, iniciam a reescrita dos textos. Nessa fotografia, pode-se notar a organização dos alunos em grupos.

---

<sup>35</sup> Students bring a whole range of cultural and social experiences to their acts of meaning making in academic writing [...], these need to be brought into our thinking about teaching and learning in HE.

*Figura 3 – A organização dos participantes em grupos de trabalho*



**Fonte: Foto capturada pela pesquisadora, 29/10/13.<sup>36</sup>**

Acredito que a pedagogia de projetos, ao possibilitar a valorização dos conhecimentos culturais e sociais que os alunos trazem para a construção de sentido na escrita acadêmica, atende aos princípios do modelo dos letramentos acadêmicos, pois vai além do modelo de socialização acadêmica, por exemplo, ao focalizar as relações de poder, autoridade, produção de sentido e identidade, implícitas às práticas de letramento na esfera acadêmica. Em outras palavras, argumento que a prática pedagógica que toma os projetos como fio condutor para o ensino da leitura e da escrita não concebe as práticas de letramento como restritas às comunidades disciplinares e temáticas, mas leva em conta como as práticas de letramento advindas das questões burocráticas da universidade estão comprometidas com aquilo que os alunos precisam aprender e fazer.

Os dados desta tese mostram o valor do modelo acadêmico, por meio da ênfase da importância de o professor ser explícito ao mostrar aos alunos mudanças nos gêneros e no modo como os estudantes circulam no grupo de trabalho, falando, tomando nota, em apresentação oral, em escrita mais formal, etc. Ainda, os projetos possibilitam uma aprendizagem significativa por colocarem em primeiro plano a produção de sentido e identidade no processo de escrita.

---

<sup>36</sup> Todos os participantes da pesquisa assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido, inclusive para a divulgação de imagens.

## **6 CONSIDERAÇÕES FINAIS: SOBRE FAZER DA PEDAGOGIA DE PROJETOS UMA POSSIBILIDADE DE ATRIBUIR SENTIDO AO LER E ESCREVER NA UNIVERSIDADE**

Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos sempre. Paulo Freire

Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos sempre. Para nós – e dizer nós inclui todos os que fizeram parte dessa construção de discursos: eu, orientadora, participantes dos projetos, colegas da universidade – esse aprender acontece uns com os outros, de várias maneiras e em diferentes lugares. Nos projetos não aprendemos apenas a ler e escrever textos acadêmicos, mas aprendemos sobre trabalhar coletivamente.

Esta pesquisa teve como objetivo compreender se uma prática pedagógica que toma os projetos de trabalho como fio condutor para o planejamento do ensino e aprendizagem da leitura e da escrita na universidade atende aos princípios do modelo dos letramentos acadêmicos, tomando como referência a disciplina de Leitura e Produção de Texto I, do Centro Universitário UNIVATES/RS.

Neste capítulo, convido o leitor a retomar a pesquisa que apresentei – minhas perguntas, as asserções interpretativas, os conhecimentos construídos juntos e, finalmente, os novos questionamentos da pesquisadora: dúvidas acerca de um “daqui pra frente” para o que foi estudado.

Assim, neste capítulo, inicio pela retomada de minhas perguntas de pesquisa e as considerações que fiz sobre elas: o que aprendi, o que inferi, o que ainda não sei responder. Em seguida, o leitor encontrará uma seção sobre novos questionamentos da pesquisadora: as incertezas e inquietudes geradas pela pesquisa, os limites da pesquisa e da prática pedagógica, os rumos da pesquisa e a busca por uma contribuição ao planejamento das aulas da disciplina de Leitura e Produção de Texto na universidade.

## 6.1 AS PERGUNTAS DE PESQUISA: CONSIDERAÇÕES A PARTIR DA ANÁLISE DOS DADOS

No capítulo anterior, construí minha análise em busca de responder às perguntas de pesquisa que motivaram a investigação traçada por mim. Dessa busca, resultaram asserções interpretativas que apresentei no capítulo de análise. A fim de retomar as perguntas e as asserções, nos quadros abaixo o leitor pode verificar o que busquei investigar e o que inferi.

No primeiro e no segundo eixo de perguntas, os textos, as atividades relativas aos textos e a configuração dessas atividades de letramento são centrais para a investigação. Busquei compreender que textos os participantes dos projetos liam e escreviam, em que medida se relacionavam com eles, bem como olhar para os eventos de letramento pelos espaços, situações e momentos em que ocorriam. Esses dois eixos de investigação contêm o enfoque de minha pesquisa: as práticas de letramentos acadêmicos. O terceiro eixo de perguntas, relativo ao planejamento das ações nos projetos, apresenta como foco os planejamentos e (re)planejamentos para realizar as atividades, os encontros no grupo, a rotina de trabalho durante as aulas. O terceiro eixo, portanto, relaciona-se com o primeiro e o segundo na medida em que, ao reconhecer as práticas de letramento nos projetos, torna-se possível compreender que textos emergiram nas interações (que textos foram lidos e escritos e de que forma foram produzidos, com qual finalidade).

O quarto eixo de perguntas, relativo aos princípios definidos para o desenho da disciplina de Leitura e Produção de Texto I, apresenta como foco os eventos de letramento. Busquei compreender se a prática pedagógica analisada atende ou não aos princípios do modelo dos letramentos acadêmicos.

O quinto eixo, relativo ao letramento acadêmico, apresenta como foco as práticas de letramentos acadêmicos. O quinto eixo, portanto, relaciona-se com o quarto na medida em que, ao reconhecer as práticas de letramento nos projetos, torna-se possível compreender quem está envolvido nessas ações com textos, como essas atividades emergem das interações (de que interesses emergem, de que participantes partem).

*Quadro 14: Retomada das perguntas de pesquisa*

**Eixo I: Leitura**

**1. A leitura se tornou relevante aos participantes dos projetos?**

Em caso afirmativo,

- 1.1 O que os participantes leram?
- 1.2 Como leram? (em voz alta, em silêncio, comentaram o que leram no grupo etc.).
- 1.3 Em que momentos/situações leram?
- 1.4 Com que finalidade os textos foram lidos?

**Eixo II: Produção textual**

**2. Os textos se tornaram relevantes aos participantes dos projetos?**

Em caso afirmativo,

- 2.1 Que textos foram produzidos?
- 2.2 Como esses textos foram produzidos?
- 2.3 Se foram produzidos, quem os produziu?
- 2.4 O que os participantes fizeram com os textos? (comentaram, leram, discutiram, publicaram etc.)
- 2.5 Se foram produzidos, para quem foram produzidos?

**Eixo III: Planejamento**

**3. Nessa prática pedagógica o planejamento e o (re)planejamento se tornaram relevantes?**

Em caso afirmativo,

- 3.1 Quem planejou?
- 3.5 Como esse planejamento aconteceu?
- 3.6 Quando o planejamento foi realizado?
- 3.7 Há registro desse planejamento?
  - 3.7.1 Em caso afirmativo, onde foi registrado?

**Eixo IV: Princípios para o desenho da disciplina**

**4. Nessa prática pedagógica foram contemplados os princípios definidos para o desenho da disciplina de Leitura e Produção de Texto I?**

Em caso afirmativo,

- 4.1 Quais princípios foram contemplados?
- 4.2 Como essa prática pedagógica favoreceu isso?

**Eixo V: Letramento acadêmico**

**5. Essa prática pedagógica que toma os projetos como fio condutor do planejamento conduz ao modelo dos letramentos acadêmicos?**

Em caso afirmativo,

- 5.1 Que aspectos possibilitam isso?

Em caso negativo,

- 5.2 Que fatores limitam isso?



No capítulo analítico, é possível perceber que os cinco eixos se inter-relacionam. Desse ponto de vista, portanto, a leitura, a escrita e o planejamento nos projetos estão atrelados aos eventos de letramento condicionados pelos participantes em suas ações com os textos nas práticas de letramento.

Abaixo, apresento as asserções interpretativas formuladas no capítulo analítico e sintetizadas, aqui, em um quadro, a fim de discutir de que modo elas respondem às perguntas analíticas.

*Quadro 15: Retomada das asserções interpretativas*

Asserções	Considerações
<p><b>1. Os textos lidos e escritos nos projetos se tornaram relevantes aos participantes</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Os projetos possibilitaram aos participantes atribuir sentido aos textos lidos e escritos na universidade.</li> <li>• Os alunos precisaram negociar a produção dos textos, bem como distribuir funções entre os participantes.</li> <li>• O <i>feedback</i> e o <i>talkback</i> tornaram-se relevantes na produção textual dos alunos.</li> <li>• Os projetos mobilizaram a leitura e a escrita de vários gêneros discursivos.</li> </ul>
<p><b>2. Nos projetos de trabalho o percurso não é fixo, mas serve de fio condutor para o planejamento e o (re)planejamento</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nos projetos de trabalho o percurso não é fixo, mas serve de fio condutor para o planejamento e o (re)planejamento das ações.</li> <li>• Os participantes escrevem textos pertencentes a gêneros discursivos não previstos inicialmente no plano para darem conta da meta de produção textual.</li> <li>• Os participantes precisam se organizar e reorganizar constantemente, fato que exige planejar e (re)planejar as ações no grupo.</li> </ul>
<p><b>3. O trabalho em grupo reconfigura os papéis dos participantes e do professor</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nos projetos, a organização dos participantes em grupos de trabalho descentraliza a voz do professor como representante dos conhecimentos instituídos historicamente, reconfigurando os papéis; professor e aluno constroem conhecimentos de</li> </ul>

	forma conjunta.
<b>4. Os participantes adquiriram vocabulário para falar de textos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Nos projetos, os participantes aprendem a falar de textos. Isso lhes possibilita condições para escolherem o gênero discursivo mais adequado como produto final do projeto.</li> </ul>
<b>5. Os princípios definidos para o desenho da disciplina de Leitura e Produção de Texto I negam o discurso do <i>déficit</i></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>As tarefas propostas e as atividades desenvolvidas espelham e refratam os princípios da disciplina: as ações dos participantes resultam do que é proposto e ao mesmo tempo constroem o desenho das aulas, destacando as escolhas dos temas, textos, discussões e as tarefas de leitura e de escrita como atividades significativas e relevantes aos estudantes.</li> </ul>
<b>6. Os projetos possibilitam tratar os alunos como colaboradores no desenvolvimento dos letramentos acadêmicos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>A pedagogia de projetos, ao possibilitar a valorização dos conhecimentos culturais e sociais que os alunos trazem para a construção de sentido na escrita acadêmica, atende aos princípios do modelo dos letramentos acadêmicos, pois vai além do modelo da socialização acadêmica, por exemplo, ao focalizar as relações de poder, autoridade, produção de sentido e identidade, implícitas às práticas de letramento na esfera acadêmica.</li> </ul>

**Fonte:** Elaborado pela autora

Minhas asserções interpretativas dizem respeito ao trabalho dos alunos com textos nos projetos. Esse trabalho consistia em estar em grupo, em atividades planejadas e gerenciadas pelos próprios participantes, por meio de temas/problemas definidos pelos estudantes e que viabilizavam esses interesses e ações. Na asserção número 1 do quadro acima, argumento que os textos lidos e escritos se tornaram relevantes aos participantes dos projetos. Os textos para a leitura foram buscados, escolhidos e selecionados pelos participantes com a finalidade de construir novos conhecimentos, socializados em novos textos. Minha primeira asserção, portanto, está diretamente relacionada ao primeiro e ao segundo eixo de perguntas: leitura e produção textual.

Na asserção número 2, afirmo que nos projetos o percurso não é fixo, mas serve de fio condutor para o planejamento e o (re)planejamento das ações, ou seja, as ações são definidas e redefinidas pelos participantes durante o desenvolvimento do projeto, atendendo às necessidades do grupo de trabalho. Nesse sentido, considero que os participantes produziram gêneros discursivos não previstos inicialmente no plano de ações. Portanto, a asserção 2 está vinculada ao terceiro eixo de perguntas: planejamento das ações.

Na asserção número 3, destaco a relevância do trabalho em grupo para o desenvolvimento das ações planejadas para o projeto. Fazer parte do grupo de trabalho de um projeto significa realizar atividades coletivamente. As interações analisadas apontam a reconfiguração dos papéis de professor e aluno no trabalho realizado nos projetos. Assim, as aprendizagens não são balizadas pela participação de um membro que comanda as ações dos participantes, mas são construídas de modo que a escolha de textos a serem lidos e escritos nos projetos é definida pelos participantes de forma colaborativa.

A asserção 4 orienta meu entendimento sobre o vocabulário adquirido pelos participantes dos projetos sobre textos. Fazer parte do grupo de trabalho significa aprender a ler e escrever textos, bem como aprender a falar de texto, valendo-se de vocabulário específico que identifica a função e as características dos gêneros discursivos, a fim de poder fazer escolhas que se adaptem à intenção comunicativa do que se aprendeu com e nos projetos.

Ainda sobre a leitura e a produção textual dos alunos nos projetos, no contexto acadêmico, me detive sobre o fato de que, conforme discutido na asserção 5, os princípios definidos para o desenho da disciplina de Leitura e Produção de Texto I negam o discurso do *déficit*. As atividades e as interações analisadas apontam para a valorização dos conhecimentos culturais e sociais que os alunos carregam consigo ao entrarem na universidade, para, a partir delas, se engajarem nas práticas de letramentos acadêmicos de forma mais confiante e segura.

Por fim, com base na asserção 6, argumento que os projetos possibilitam tratar os alunos como colaboradores no desenvolvimento dos letramentos acadêmicos. O aluno é visto como um sujeito carregado de experiências e conhecimentos que são valorizados na construção de novos conhecimentos na interação com o outro. Para tal, entendo que o diálogo é fundamental, pois é por meio dele que professor e aluno negociam os conhecimentos sobre textos. Dessa forma, defendo que a pedagogia de

projetos atende aos princípios do modelo dos letramentos acadêmicos, indo além do modelo da socialização acadêmica, por exemplo, ao focalizar as relações de poder, autoridade, produção de sentido e identidade, implícitas às práticas de letramento no contexto acadêmico. Dessa forma, a pedagogia de projetos constitui-se como uma resposta ao discurso do *déficit* dos alunos que ingressam na universidade.

Na seção a seguir, considero importante tratar dos questionamentos que ganharam relevo em minha trajetória de pesquisa. Alguns deles transcendem os limites analíticos e estão relacionados à experiência adquirida como docente da disciplina de Leitura e Produção de Texto I.

## 6.2 DA PROFESSORA À PESQUISADORA: QUESTIONAMENTOS E RUMOS DA PESQUISA

A realização desta pesquisa permitiu-me refletir sobre inúmeros aspectos acerca de questões que fazem parte da vida de uma professora de português no contexto universitário. Um dos primeiros questionamentos com os quais me deparei, ao iniciar a escrita deste trabalho, tinha a ver com, por parte de professores, o discurso do *déficit* em relação à escrita dos alunos quando ingressam na universidade. Com o interesse em compreender essa questão, o objetivo desta tese foi analisar a minha própria prática pedagógica, como professora da disciplina de Leitura e Produção de Texto I, do Centro Universitário UNIVATES, com a finalidade de entender se a minha prática pedagógica, que toma os projetos de trabalho como fio condutor do planejamento para o ensino e a aprendizagem da leitura na universidade, vai além do modelo de socialização acadêmica.

Nos capítulos iniciais desta tese, capítulos 2 e 3, propus uma reflexão que entrelaçou o tema dos letramentos acadêmicos, gêneros discursivos e pedagogia de projetos, com o fim de apresentar propostas teóricas que negam o discurso do *déficit* em relação à leitura e à escrita dos estudantes quando chegam à universidade.

No capítulo 4 – *Letramento acadêmico e os projetos: o enfoque metodológico da pesquisa* –, cujo propósito foi apresentar a metodologia da pesquisa, apontei a pesquisa-ação como a forma mais adequada para entender o que acontece nas minhas aulas na disciplina de Leitura e Produção de Texto I.

No capítulo 5 – *Os projetos na universidade: um percurso em análise* –, com a finalidade de apresentar a análise de dados, descrevi as interações entre os participantes

em diversos momentos no decorrer dos projetos de trabalho. No que tange à leitura e à escrita, aponte que os projetos de trabalho possibilitaram o engajamento dos estudantes nas práticas letradas na universidade. Para tal, mostrei que o trabalho em grupo exige diálogo e negociação. Nesse aspecto, salientei que nos projetos o percurso não é fixo, o que exige um constante planejamento e (re)planejamento das ações a serem desenvolvidas. Nesse sentido, no que se refere aos letramentos acadêmicos, mostrei que a prática pedagógica investigada atendeu aos princípios pedagógicos criados para o desenho da disciplina de Leitura e Produção de Texto I.

Por fim, mostrei como os projetos de trabalho possibilitaram tratar os alunos como colaboradores no desenvolvimento dos letramentos acadêmicos. Na produção dos textos (orais e escritos), identifiquei estratégias utilizadas pelos participantes para produzirem os gêneros discursivos definidos como produto final do projeto. Desse modo, é possível afirmar que os estudantes se engajaram nas práticas de letramentos acadêmicos valendo-se especialmente do diálogo, do fazer juntos, do negociar as decisões, impondo novos modos de fazer e de dizer na universidade.

Esses resultados apontam que a pedagogia de projetos pode ser uma alternativa para colocar em prática o modelo dos letramentos acadêmicos. No entanto, também é preciso reconhecer que, nesta tese, tanto a pesquisa quanto a prática pedagógica tiveram suas limitações. No que se refere à pesquisa, houve limitação quanto à geração de dados, pois o fato de ter assumido duas funções ao mesmo tempo, a de professora e a de pesquisadora, impossibilitou fazer o registro de muitas cenas de interação dos participantes. A quantidade de alunos e de grupos de trabalho para acompanhar pode ser apontada como outro fator limitador de uma observação mais atenta.

Em relação à prática pedagógica também houve limitações, entre as quais aponto a definição dos temas dos projetos. É preciso reconhecer que os temas, ainda que escolhidos pelos participantes, não estavam vinculados diretamente com os seus cursos de graduação. No meu entender, essa é uma questão que pode ser repensada nesta prática pedagógica. Outra questão tem a ver com a publicação dos textos; penso que seria importante criar outras formas de torná-los públicos, ampliando ainda mais a esfera de circulação dessas produções textuais.

Assim, criar um “jeito de fazer” que atenda aos princípios do modelo dos letramentos acadêmicos pressupõe a existência de condições para a sua realização, exigindo alterações ao nível das práticas pedagógicas, para integrar tarefas diferentes daquelas que normalmente são planejadas para os alunos. Para além disso, é necessário

levar em conta que uma prática pedagógica que toma os projetos como fio condutor se traduz num acréscimo de trabalho decorrente da necessidade de fazer o acompanhamento mais individualizado dos alunos na realização das tarefas e de se debruçar sobre as produções textuais delas resultantes. Olhar para o texto do aluno a partir das interações, das conversas sobre o texto e sobre o que o estudante quis dizer, exige muito mais tempo do professor.

Outro desafio para o professor das disciplinas de Leitura e Produção de Texto I é lidar com a diversidade das áreas do conhecimento, pois, frequentemente, o público dessas disciplinas reúne estudantes de diferentes áreas. Ensinar leitura e escrita em áreas que extrapolam o campo de atuação do professor implica não se ater somente às práticas que são consideradas preferíveis em seus próprios campos. Em outras palavras, significa ampliar suas experiências de leitura e escrita para outros gêneros além dos que conheceu na sua própria formação profissional. Para tal, é fundamental que o professor conheça quem são seus alunos: o que eles escrevem? Com qual propósito eles escrevem? O que eles leem? Quando? Como? Essas questões ajudam a reconhecer algumas características das práticas letradas dos estudantes que convivem na mesma sala de aula, de modo a possibilitar um planejamento voltado às interlocuções de que participamos e não só aos aspectos normativos.

Nesse sentido, ainda que a disciplina de Leitura e Produção de Texto I, foco desta pesquisa, tenha sido criada com a finalidade de auxiliar os alunos a superarem suas dificuldades em relação à leitura e à escrita na universidade, é fundamental que esta disciplina não se restrinja a uma perspectiva remedial, centrando-se apenas em aspectos superficiais de uso da linguagem. É importante que, pelo contrário, assuma como objetivo central tornar os alunos conscientes da especificidade das práticas de letramentos que têm lugar num curso superior numa determinada área do saber e das atividades de leitura e escrita implicadas nos processos de construção e expressão de conhecimentos. Para tanto, precisa constituir-se em espaço para o desenvolvimento de tarefas que possibilitem ao estudante atribuir sentido ao ler e escrever na universidade.

Se os usos da linguagem para a construção do conhecimento no percurso escolar anterior à universidade são diferentes daqueles que são exigidos do estudante no contexto acadêmico, é compreensível que ele encontre algumas dificuldades com os gêneros acadêmicos. Outra questão, da qual não podemos esquecer, é que esta proposta curricular, como é o caso da disciplina de Leitura e Produção de Texto I, tende a situar-se no início do percurso do aluno no ensino superior, quando os alunos ainda não têm a

percepção dos contextos de uso da escrita com que se irão deparar, e da complexidade que lhes é associada. Assim, cabe a todos os professores, de cada uma das disciplinas do curso, assumir a sua responsabilidade em ensinar aos alunos os textos específicos de uso da linguagem em que estão envolvidos.

Essa perspectiva corrobora com os estudos de Lea (2004, p. 753) ao sugerir que seria desejável que os Estudos dos Letramentos Acadêmicos inspirassem o desenho de cursos de graduação e de suas disciplinas, “atravessando o currículo da educação como um todo,<sup>34</sup> não somente a oferta de disciplinas especializadas voltadas para remediar as dificuldades apresentadas pelos alunos”<sup>37</sup>.

É neste quadro que defendo a leitura e a produção textual nos projeto de trabalho como práticas de letramentos acadêmicos. Os projetos deram oportunidade de operacionalizar os princípios do modelo dos letramentos acadêmicos num contexto institucional (LEA, STREET, 1998). Nessa instância, a prática pedagógica é associada à pedagogia de projetos (HERNANDEZ, 1998). Com foco em identidade, produção de sentido, diversidade cultural, escrita para públicos diversos e escrita acadêmica, essa prática pedagógica permitiu aos participantes dos projetos se engajarem em conceitos-chave do modelo dos letramentos acadêmicos, a despeito do fato de a maioria dos participantes não estar familiarizada com as práticas de leitura e escrita na universidade. Os projetos permitiram aos participantes a reflexão sobre a sua própria escrita e o entendimento de como os sentidos são negociados por meio do engajamento nas práticas de escrita em contexto universitário.

No que se refere à escrita e a outras práticas de letramento na esfera acadêmica, a pedagogia de projetos foi proposta para orientar o planejamento das aulas na disciplina de Leitura e Produção de Texto I. Valendo-me dessa prática pedagógica, mostrei como o modelo dos letramentos acadêmicos pode ser usado para o planejamento dessa disciplina institucional. Em vez de destacar o *déficit* dos alunos, a abordagem do modelo dos letramentos acadêmicos coloca em primeiro plano a variedade e a especificidade das práticas institucionais e a luta dos estudantes para que essas façam sentido. Na prática pedagógica analisada nesta tese, a professora trabalha com os participantes para aprender, de forma colaborativa, sobre o tema do projeto, sobre a variedade de gêneros, modos, processos de produção de sentido e identidades envolvidos no aprendizado acadêmico dentro e fora do contexto acadêmico.

---

<sup>37</sup> The implications of research more broadly across the academy and at worst recreate a deficit or study skills model.

Além de fomentar a qualificação da disciplina de Leitura e Produção de Texto no contexto acadêmico, espero que as discussões oferecidas por este estudo, que dizem respeito ao uso da linguagem na universidade e aos letramentos acadêmicos exigidos nos cursos de graduação, possam servir à criação e qualificação de cursos no sentido de construir sentidos dialogicamente com seus estudantes e desconstruir os discursos deficitários em relação a eles, tendo em vista a formação de uma comunidade científica mais polifônica, diversificada e plural.

Nos limites do que não pude realizar nesta pesquisa, restam-me duas grandes inquietudes: quais são as principais “práticas do mistério” existentes na universidade, contexto desta pesquisa? Como os estudantes lidam com essas práticas? Por ora, a resposta evoca, mais uma vez, a lição que aprendemos com Paulo Freire e também com os participantes dos projetos:

Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos sempre.

Se aprendemos sempre, significa que estamos num constante processo de letramento.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BALTAR, Marcos Antônio Rocha. **A competência discursiva através dos gêneros textuais**: uma experiência com o jornal de sala de aula. Tese Doutorado/ UFRGS, 2003.

BAKHTIN, Mikhail; VOLOSHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução: LAHUD, M.; VIEIRA, Y.F. São Paulo: Hucitec, 1992/1999.

\_\_\_\_\_. **Marxismo e Filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 14. Ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

BAKHTIN, Mikail. **Questões de Literatura e de Estética**: a teoria do romance. 3. Ed. São Paulo: UNESP: HUCITEC, 1993.

\_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997 (tradução do francês *Esthétique de la création verbal*, 1979).

\_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. Tradução: PEREIRA, M. E. G. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BAKHTIN, Mikail. Os gêneros do discurso. In: \_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. 261-306.

\_\_\_\_\_. **Discurso na vida e discurso na arte**. Sobre a poética sociológica. Tradução de Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza [para fins didáticos] a partir da versão da língua inglesa de I.R. Titunik a partir do original russo, 1926.

BARBIER, Rene. **A pesquisa-ação**. Brasília: Liber Livro, 2002.

BARTON, David. **Literacy**: an introduction to the ecology of written language. Oxford, UK: Blackwell, 1994.

BARTON, D. **Directions for Literacy Research**: analysing language and social practices in a textually-mediated world. *Language & Education*, 15, 92-104, 2001.

BARTON, D.; HAMILTON, M. **Local literacies**. London: Routledge, 1998.

BARTON, D. **Literacy**: an introduction to ecology of written language. 2. ed. Oxford: Blackwell Publishing, 2007.

BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIC, R. (Eds.). **Situated literacies**: reading and writing in context. New York: Routledge, 2000.

BAZERMAN, C. **Atos de fala, gêneros textuais e sistemas de atividades**: como os textos organizam atividades e pessoas. In: DIONÍSIO, A.; HOFFNAGELA, J. C. (orgs). *Gêneros textuais, tipificação e interação*. São Paulo: Cortez Editora, 2006, p. 19-49.

BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin**: conceitos-chave. 5ª edição. São Paulo: Contxto, 2012.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº 9394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. 1997. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental. Brasília, 144 p.

BRASIL. 1998. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Língua Portuguesa. Brasília, 106 p.

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

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano.** São Paulo: Mercado de Letras, 2006.

BRONCKART, J.P.; BAIN, D.; SCHNEUWLY, B.; DAVAUD, C. e PASQUIER, A. **Le fonctionnement des discours.** Un modèle psychologique et une méthode d'analyse. Paris: Delachaux e Niestlé, 1984.

BUNZEN, Clécio. Os significados do letramento escolar como uma prática sociocultural. In: **Letramentos, rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em Linguística Aplicada.** Vóvio, C.; SITO, Luanda; DE GRANDE, Paula (orgs). Campinas, São Paulo. Mercado de Letras, 2010.

CANAGARAJAH, A. S. **Safe house in the contact zone:** coping strategies of African-American students in the academy. *College Composition and Communication*, v. 48, p. 173-96, 1997.

COOK-GUMPERZ, Jenny (Org.). **A construção social da alfabetização.** Trad. Dayse Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

DESCARDECI, M.A.A.S. **Resources of communication: a study of literacy demands in a Brazilian workplace.** 1997. Tese (Doutorado) - Institute of Education, University of London, London.

DIONISIO, A.P.; BESERRA, N.S. **Tecendo texto, construindo experiências.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

DIONISIO, A.P.; MACHADO, A.R.; BESERRA, M.A. **Gêneros textuais e ensino.** 2 ed.-Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

DOLZ, J. e B. SCHNEUWLY. Genres et progression en expression orale et écrite. *Eléments de réflexion à propos d'une expérience romande.* **Enjeux**, p. 31-49. Trad. De Roxane Rojo, 1996. *Gêneros e progressão em expressão oral e escrita:* elementos para reflexões sobre uma experiência francófona. In: R.H. R. Rojo & G. S. Cordeiro (org.s trad.s.). *Gêneros orais e escritos na escola.* Tradução de trabalhos de Bernard Scneuwly & Dolz.

DOLZ, J.; SCHEULY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça. In: SCHEULY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução de Roxane Rojo e Glaís Sale Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Seqüências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: ROJO, R.; CORDEIRO, G. (orgs.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

ERICKSON, F. (1990). Qualitative Methods . In: R. Linn, & F. Erickson. **Quantitative Methods, Qualitative Methods** (pp. 77-198). Londres: Macmillan

ESTEBAN, M. P. **Pesquisa qualitativa em educação**. Porto Alegre; Artmed, 2010.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & Diálogo**: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

\_\_\_\_\_. **Norma culta brasileira**: desatando alguns nós. São Paulo: Parábola, 2008.

FARACO, Carlos Alberto; TEZZA, Cristóvão. **Prática de texto para estudantes universitários**. Petrópolis, RJ, Vozes, 2011.

FIAD, Raquel Salek. **A escrita na universidade**. Revista da ABRALIN, v. Eletrônico, n. Especial, p. 357-369. 2ª parte, 2011.

FIAD, Raquel Salek. Reescrita, dialogismo e etnografia. **Linguagem em (Dis) curso**. Tubarão, SC, v. 13, n.3, p. 463-480, set/dez. 2013.

\_\_\_\_\_. Algumas considerações sobre os letramentos acadêmicos no contexto brasileiro. **Pensares em Revista**, São Gonçalo- RJ, n. 6, p. 23-34, jan./ jun.2015. DOI: 10.12957/pr.2015.4, 2015.

FISCHER, A. **A construção de letramentos na esfera acadêmica**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2007.

FISCHER, A. Letramento acadêmico: uma perspectiva portuguesa. **Acta Sci. Lang. Cult. Maringá**, v. 30, n. 2, p. 177-187, 2008.

FISCHER, A. Os usos da língua na construção de sujeitos letrados: relações entre a esfera escolar e a acadêmica. **Acta Scientiarum**. Language and Culture, 32 (2): 215-224, 2010.

FISCHER, A. **Perspectivas sobre letramento(s) no ensino superior**: objetos de estudo em pesquisas acadêmicas. Atos de pesquisa em educação - PPGE/ME FURB, 6 (1): 79-93, 2011.

FISHMAN, S. M., & MCCARTHY, L. P. **Whose goals? Whose aspirations? Learning to teach underprepared writers across the curriculum**. Logan: Utah State University Press, 2002.

FOUCAMBERT, Jean. **A leitura em questão**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FONTANARI, I. P. (2010). Nu, em público: o diário de campo fora do lugar. In: P. Schuch, M. S. Vieira, & R. Peters, **Experiências, dilemas e desafios do fazer etnográfico contemporâneo** (pp. 145-156). Porto Alegre: Ed. UFRGS.

FRANK, Carolyn. **Ethnographic eyes: a teacher's guide to classroom observation**. Santa Barbara: University of California, 1999.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. **A Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. Porto Alegre: Paz e Terra, 2011.

GANOBCSIK-WILLIAMS, L. (Ed.) **Teaching academic writing in UK higher education: Theories, practice and models**. London: Palgrave/Macmillan, 2006.

GEE, James P. **Social linguistics and literacies: ideology in Discourses**. 2 ed. London/Philadelphia: The Farmer Press, 1996/1999

GEE, J.P. **The new literacy studies: from „socially situated“ to the work of the social**. In: BARTON, David; HAMILTON, Mary; IVANIC, Roz. **Situated literacies: reading and writing in context**. London: Routledge, 2000, p. 180-196.

GIBBS, G. **Improving Student Learning: theory and practice** (Oxford, Oxford Centre for Staff development), 1994.

GEE, J. P. **Reading as situated language: A sociocognitive perspective**. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 7, 2001, p. 14-725.

GEE, J. P. **Situated Language and Learning: A critique of Traditional Schooling**. New York: Routledge, 2004.

GERALDI, J. W. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

\_\_\_\_\_. **O texto na sala de aula: leitura e produção**. Cascavel: Assoeste, 1984.

\_\_\_\_\_. **Portos de passagem**. 4ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GOODY, J. (ed) **Literacy in Traditional Societies**. Cambridge University Press, 1968.

GOODY, J. **The domestication of the Savage Mind**. Cambridge University Press, 1977.

GREENFIELD, P. **Oral or Written Language: The Consequences for Cognitive Development in Africa, U.S. and England“** in *Language and Speech*, No 15, 1972.

GUEDES, Paulo Coimbra. **Da redação escolar ao texto: um manual de redação.** 3ª ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

HEATH, S. B. **What no bedtime story means:** Narrative skills at home and school. *Language in Society*. Vol. 11: 1982/2001. P. 49-76.

HEATH, S. B. **Way with words.** Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

HENDERSON, R.; HIRST, E. **Reframing academic literacy:** Re-examining a short course for “disadvantaged” tertiary students. *English teaching: practice and critique*, 6(2), 2006, p. 25-38.

HERNÁNDEZ, F. **Transgressão e mudança na educação:** os projetos de trabalho. São Paulo: Artmed, 1998.

HERNANDEZ, F; VENTURA, M. **A organização do currículo por projetos de trabalho:** o conhecimento é um caleidoscópio. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HERNANDEZ, F. Entrevista com o professor Fernando Hernandez. In: **Revista Bem Legal.** Porto Alegre, vol. 4. Nº 1, 2014. Disponível em: <<http://paginas.ufrgs.br/revistabemlegal>>. Acesso em: 10 nov. 2014.

HILDYARD, A. OLSON, D. **Literacy and the Specialization of Language.** Manuscrito não publicado. Ontario Institute of Studies in Education, 1978.

HIRST, E. HENDERSON, R. ALLAN, M.; BODE, J. KOCATEPE, M. **Repositioning academic literacy:** Charting the emergence of a community of practice. *Australian Journal of Language and Literacy*, 27 (1), 2004, p. 66-80.

IVANIC, R. **Writing and identity:** the discursual construction of identity in academic writing. Amsterdam: John Benjamins, 1998.

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill. **Learning by design.** Austrália: Common Ground, 2005.

JUCHUM, Maristela. **A escrita na universidade:** uma reflexão com base no que os alunos dizem em seus textos. *Revista Horizontes de linguística Aplicada*, ano 13, n. 1, 2014.

KATO, M. A. **No mundo da escrita:** uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Ática, 1986.

KILPATRICK, William H. [1918]. **The Project Method.** *Teachers College Record*. V. 19, n. 4, p. 319-335. Disponível em: <<http://4pilares.net/text-class/kilpatrick-projects-0.htm>> Acesso em: 20 de jan. 2013.

KLEIMAN, A. (org.) **Os significados do letramento:** uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, Angela. O processo de aculturação pela escrita: ensino da forma ou aprendizagem da função? In:\_\_\_\_\_. SIGNORINI, Inês. **O ensino e a formação do**

**professor:** alfabetização de jovens e adultos. Porto Alegre: ARTMED, 2000, p. 223-243.

KLEIMAN, A. (Org.). **Os significados do letramento:** uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 2005.

KLEIMAN, A. B. Leitura e prática social no desenvolvimento de competências no ensino médio. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (ORGS.). **Português no ensino médio e formação do professor.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006. P. 23-36.

KLEIMAN, A. B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 1-25, dez 2007.

KLEIMAN, A. B. **Texto e leitor:** aspectos cognitivos da leitura. 11ed. Campinas, SP. Pontes, 2008.

KLEIMAN, A. B. Trajetórias de acesso ao mundo da escrita: relevância das práticas não escolares de letramento para o letramento escolar. **Revista Perspectiva.** UFSC, Florianópolis, Santa Catarina, v. 28, n1, 2010.

KLEIMAN, A. B; MORAES, Silvia E. **Leitura e interdisciplinaridade:** tecendo redes nos projetos da escola. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1999.

KLEIMAN, A.; MANTENCIO, M.L. (org.) **Letramento e formação do professor:** práticas discursivas, representações e construção do saber. São Paulo: Mercado de Letras, 2005.

\_\_\_\_\_. Leitura e prática social no desenvolvimento de competências no ensino médio. In: **Português no ensino médio e formação do professor.** BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Orgs.). São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p.23-36.

KOCH, I. **Desvendando os segredos do texto.** São Paulo: Cortez, 2002.

LABOV, W. **Padrões sociolinguísticos.** São Paulo: Parábola, 2008.

LEA, M. R. Academic literacies: a pedagogy for course design. In: **Studies in Higher Education**, 29 (6), 2004.

LEA, M. R. & STREET, B. V. **Student writing in higher education:** an academic literacies approach. *UKStudies in Higher Education*, 23(2): 157-172,1998.

LEA, M.R., & STREET, B.V. **The "Academic Literacies" Model:** Theory and Applications. *Theory into Practice*, 45(4), pp. 368-377, 2006.

LILLIS, T. Whose „Common Sense“? Essayist literacy and the institutional practice of mystery. In: JONES, C.; TURNER, J.; STREET, B. (orgs). **Students writing in the university:** cultural and epistemological issues. Amsterdam. John Benjamins, 1999. P. 127-140.

LILLIS, T. **Student Writing, Access, Regulation, Desire.** London: Routledge, 2001.

LILLIS, T.; SCOTT, M. **Defining academic literacies research: issues of epistemology, ideology and strategy.** *Journal of Applied Linguistics*, 4, p. 5-32, 2003.

LILLIS, T.; TURNER, J. Student Writing i higher Educacion: contemporary confusion, tradicional concerns. **Teaching in Higher Educacion.** Vol. 6, No 1, 2001. p. 57-68.

MACEDO, M. S. A. N. & BARROSO, N. P. Práticas de letramento acadêmico de estudantes-convênio de graduação: uma análise das relações entre língua e identidade. **Revista Brasileira Estudos Pedagógicos**, 91 ( 229): 604-621, 2010.

MACHADO, A. R. Para (re) pensar o ensino de gêneros. **Calidoscópico**, São Leopoldo, v. 2, n. 1, p. 17-28, 2004.

MAGALHÃES, M. C. C. (org.). **A formação do professor como um profissional crítico.** Campinas: Mercado de Letras, 2004.

MAGALHÃES, M.C.C. A linguagem na formação de professores reflexivos e críticos. In: . (org.). **A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão.** Campinas: Mercado de Letras, 2004.

MARCUSCHI, Beth; LEAL, Telma F. Produção de textos escritos: o que nos ensinam os livros didáticos do PNLD 2007. In: VAL, Maria da G. Costa (Orgs.) **Alfabetização e língua portuguesa: livros didáticos e práticas pedagógicas.** Belo Horizonte: Autêntica, 2009. P. 129-152.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção Textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola, 2008.

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

MASON, J. (1996). **Qualitative Researching.** Londres: Sage.

MEURER, J. L. O conhecimento de gêneros textuais e a formação do profional da linguagem. In: FORTKAMP, M. B. & TOMITCH, L.M.B. (ORGS.). **Aspectos da Lingüística aplicada. Estudos em homenagem ao professor Hilário Bohn.** Florianópolis: Insular, 2000, p. 149-166.

MEURER, J. L; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Org.). **Gêneros textuais e práticas discursivas: subsídios para o ensino da linguagem.** Bauru: EDUSC, 2002.

MORELO, Bruna. **Leitura e escrita na universidade para estudantes indígenas: princípios e práticas pedagógicas para uma ação de permanência no campo das linguagens.** Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

MOTTA- ROTH, D. The Role of Context in Academic Text Production and Writing Pedagogy. In: Bazerman, C.; Bonini, A. & Figueiredo, D. (Eds). **Genre in a Changing Word.** Colorado: The WAC Clearinghouse, 2009. Ch. 16, p. 317- 336. Disponível em: <<http://wac.colastate.edu/books/genre/chapter16.pdf>>. Acesso em: 07 jan. de 2015.

MOTTA-ROTH, Désirée; HENDGES, Graciela Rabuske. **Produção Textual na universidade**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

\_\_\_\_\_. (org.) **Redação Acadêmica: princípios básicos**. Santa Maria: Imprensa Universitária, 2001.

NASCIMENTO, E. L.; SAITO, C. L. N. Texto, discurso e gênero. In: Santos, Annie Rose dos; et al. (orgs.). **O trabalho com a escrita no Ensino Fundamental** - Formação de professores EAD. 1 ed. Maringá (PR): Editora da Universidade Estadual de Maringá, 2005, v. 20, p. 11-40.

NASCIMENTO, Elvira Lopes; CRISTOVÃO, V. L. Lopes. (orgs.) **Gêneros textuais: teoria e prática I**. Londrina: Moriá, 2004.

NASCIMENTO, Elvira Lopes; ROJO, Roxane Helena Rodrigues (orgs). **Gêneros de texto/discurso e os desafios da contemporaneidade**. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2014.

PAZELLO, Elizabeth. Pedagogia de projetos e o ensino de inglês de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> série: convicção ou modismo? Dissertação - Mestrado em Letras – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2005. **REVISTA BRASILEIRA DE LINGUÍSTICA APLICADA**, 10 (2), 2010 – Belo Horizonte: MG: ALAB / Faculdade de Letras da UFMG.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico. **Lições do Rio Grande: livro do professor**. Porto Alegre: SE/DP, 2009. 4v.

ROJO, R. (Org.) **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. São Paulo: EDUC/COMPED/ Mercado de Letras, 2000.

ROJO, R. **Letramento digital: um trabalho a partir dos gêneros do discurso**. In: KARWOSKI, A et al. (orgs.) *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

ROJO, R. **Letramentos escolares: Coletânea de textos nos livros didáticos de Língua portuguesa**. Perspectiva, Florianópolis, v. 28, n. 2, 433-465, jul/dez, 2010.

RUSSEL, D. R., LEA, M.; PARKER, J.; STREET, B.; DONAHUE, T. Exploring Notions of Genre in “Academic Literacies” and “Writing Across the curriculum”: Approaches Across Countries and Contexts. In: Bazerman, C.; Bonini, A. & Figueiredo, D. (Eds.). **Genre in a Changing World**. Colorado: The WAC Clearinghouse, 2009. Ch. 20, p. 395-423. Disponível em: <<http://wac.colostate.edu/books/genre/>>. Acesso em: 01 mar. 2016.

SANTOMÉ, Jurjo T. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANTOS, Edna Cristina da Silva. **Gêneros e práticas de letramento no Ensino Fundamental**. Tese de Doutorado, Universidade de Brasília, 2007.

SCHEWLY, B. ET al. Gêneros orais e escritos na escola. Campinas: Mercado de Letras, 2004.



SCHNEUWLY B. & DOLZ, J. Les genres scolaires: des pratiques langagières aux objets d'enseignement. **Repères**, 15, pp.27-40, 1997.

SCHOFFEN, Juliana Roquele. **Gêneros do Discurso e parâmetros de avaliação de proficiência em português como língua estrangeira no exame CELPE-BRAS**. 2009. 192f. Tese (Doutorado em Letras). Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

SCHULZ, Lia. **A Escola na Rede: um estudo sobre diários de classe e gêneros do discurso**. 2015. 208f. Tese (Doutorado em Letras). Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

SCRIBNER, S.; COLE, M. **The Psychology of Literacy**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1981.

SIGNORINI, I. (Org.). **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

SIMÕES, L. J. Ensino e aprendizagem da gramática do português escrito: algumas reflexões a partir da aquisição da língua falada. **Calisdoscópio**, São Leopoldo, v. 4, n. 1, p. 51-59, 2006.

SIMÕES, L. J. **Leitura e autoria: planejamento em Língua Portuguesa e Literatura**. Erechim: Edelbra, 2012, 216 p.

SITO, Luanda. **Escritas afirmativas: estratégias criativas para subverter a colonialidade em trajetórias de letramento acadêmico**. Campinas, 2016. Tese (Doutorado em Letras), Instituto de Estudos da linguagem da Universidade Estadual de Campinas. São Paulo, 2016.

SOARES, M. Concepções de linguagem e o ensino da língua portuguesa. In: **Língua Portuguesa; história, perspectivas, ensino**. São Paulo: EDUC, 1998, p. 53-71.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 1999.

SOARES, M. 2004. **Projetos de Trabalho e Avaliação por Competências: Encontros, desencontros e contribuições à Educação Matemática**. Dissertação de mestrado, PPG Matemática, UFSC, Florianópolis.

STAHL, G. (Ed.). **Studying Virtual Math Teams**. New York: Springer, 2009.

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

\_\_\_\_\_. The New Literacy Studies. In:\_\_\_\_\_ (org.). **Cross-cultural approaches to literacy**. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

\_\_\_\_\_. **Social literacies: critical approaches to literacy in development, ethnography and education**. London and New York: Longman, 1995.

\_\_\_\_\_. Literacy events and literacy practices: theory and practice in the New Literacy Studies. In: (orgs.) Martin-Jones, M.; Jones, K. **Multilingual literacies: reading and writing different words**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins B. V., v. 10, p. 17-30, 2000.

\_\_\_\_\_. What's "new" in New Literacy Studies? – Critical approaches to literacy in theory and practice. **Current Issues in Comparative Education**, Vol. 5(2): 77-91 May 12, 2003.

STREET, Brian. Academic literacies approaches to genre? In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDO DOS GÊNEROS TEXTUAIS (SIGET), 5, 2009, Caxias do Sul. Anais... Tubarão: Unisul, 2009. Disponível em: <http://www.ucs.br/ucs/extensão/agenda/eventos/vsiget/portugues/anais/textos-autor> Acesso em: 28 set. 2009.

STREET, Brian. **Dimensões “Escondidas” na escrita de artigos acadêmicos**. Perspectiva, Florianópolis, v. 28, n. 2, 541-567, jul./dez. 2010.

SWALES, J. M.; FEAK, C. B. **Academic writing for graduate students: essential tasks and skills**. Ann Arbor: The University of Michigan Press, 1994.

SWALES, J. M. **Genre analysis: English in academic and research settings**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo. Cortez, 1985.

TINOCO, Glícia M. Azevedo de M. **Projetos de letramento: ação e formação de professores de língua materna**. Tese (Doutorado), Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP, 2008.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZABALA, A. **Enfoque Globalizador e Pensamento Complexo: Uma proposta para o currículo escolar**. Porto Alegre: ARTMED, 2002.

ZAVALA, V. Quem está dizendo isso? Letramento acadêmico, identidade e poder no ensino superior. In: **Letramentos: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisa em linguística aplicada**. Vóvio, C.; Sito, L.; De Grande, P. (Orgs.). Campinas: Mercado de Letras, 2010. P. 71-95.

\_\_\_\_\_. **La escritura académica y la agencia de los sujetos**. Cuaderno comillas, n.1. Comillas: 2011.

## **ANEXO I**

Plano de ensino da disciplina de leitura e produção de texto I

### **CENTRO UNIVERSITÁRIO UNIVATES**

**DISCIPLINA: LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTO I**

**CRÉDITOS: 4 HORAS-AULA: 60 SEMESTRE: 2013/B**

### **EMENTA**

O texto em suas múltiplas formas e funções, com ênfase no texto do tipo argumentativo: paráfrase, resumo, resenha, parágrafo e artigo de opinião. Leitura funcional. Produção escrita e oral com ênfase na coesão e na coerência. Direitos Humanos, questões étnico-raciais e socioambientais como temas transversais das leituras, das produções textuais escritas e orais.

### **HABILIDADES**

- Percepção da leitura e da escrita como processo de construção e de produção de sentidos na interação autor-texto-leitor;
- Uso da variedade linguística adequada ao gênero e à situação comunicativa, tanto na linguagem oral quanto na escrita, com foco na linguagem formal;
- Emprego de diferentes estratégias de leitura adequadas ao contexto textual, aos objetivos de leitura e às intenções comunicativas;
- Compreensão e uso dos mecanismos de coesão e de recursos de coerência na construção do texto e na produção de sentidos.

### **OBJETIVOS**

1. Geral: qualificar a competência de leitura e de escrita.
2. Refletir sobre o texto em sua dimensão linguística, estrutural e discursiva e sua adequação em função da situação sociocomunicativa, com ênfase no uso da língua escrita, em diferentes gêneros textuais.
3. Compreender e usar adequadamente os mecanismos de coesão, os critérios de coerência, os recursos argumentativos e demais recursos linguísticos de acordo com o gênero textual a ser produzido.

### **CONTEÚDO PROGRAMÁTICO**

#### 1. Leitura:

- A relação entre os objetivos da leitura e os diferentes modos de ler;
- Estratégias de leitura e de compreensão de textos;
- Os principais mecanismos de coesão e de coerência do texto;

- O resumo e a paráfrase como mecanismos de compreensão de textos;
  - A relação entre a super/macro/microestrutura do texto do tipo dissertativo.
2. Produção oral e escrita e manejo dos recursos linguísticos:
- Produção de parágrafo e de texto opinativo: planejamento, escrita, revisão e reescrita do texto;
  - Resenha: leitura e análise; produção, revisão e reescrita;
  - Atividades de manejo de recursos linguísticos a partir de problemas presentes nos textos dos acadêmicos.

## **METODOLOGIA DE ENSINO**

Aulas expositivas dialogadas; desenvolvimento de projetos de trabalho; trabalhos em grupos; trabalhos individuais.

## **AVALIAÇÃO**

Nota 1: Produção textual = 10 pontos

Nota 2: Projetos de trabalho: gênero discursivo oral + gênero discursivo escrito = 10 pontos

Nota 3: Produção textual (resenha de obra literária (2.0 pontos) e resenha acadêmica (8.0 pontos) = 10 pontos

## **TRABALHO DISCENTE EFETIVO**

Produção textual

## **BIBLIOGRAFIA BÁSICA**

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2014. Classificação: 801.2 M322p (LLA)

MOTTA-ROTH, Désirée; HENDGES, Graciela Rabuske. **Produção textual na universidade**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. Classificação: 001.8:81 M921p (CSA)

GARCIA, Othon Moacyr. **Comunicação em prosa moderna: aprenda a escrever, aprendendo a pensar**. 25. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2006. Classificação: 801 G216c (LLA)

## **COMPLEMENTAR**

MORENO, Claudio; GUEDES, Paulo Coimbra. **Curso básico de redação**. 12. ed. São Paulo: Ática, 1997. Classificação: 82.081 M843c (LLA)

## **COMPLEMENTAR OBRIGATÓRIA**

FIORIN, José Luiz; SAVIOLI, Francisco Platao. **Lições de texto: leitura e redação**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2002. Classificação: 801.73 F5211 (LLA)

GUEDES, Paulo Coimbra. **Da redação escolar ao texto: um manual de redação**. 2. ed. Porto Alegre: UFRGS, 2003. Classificação: 82.081 G924d (LLA)

VIANA, Antonio Carlos. **Guia de redação**: escreva melhor. São Paulo: Scipione, 2012. Classificação: 82.081 V614g (LLA)

ANTUNES, Irandé. **Análise de textos**: fundamentos e práticas. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. Classificação: 801.73 A636a (LLA)

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2013. Classificação: 800.1 K76l (LLA)

## ANEXO II

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
Instituto de Letras

**PESQUISA:** LETRAMENTOS ACADÊMICOS: OS PROJETOS DE TRABALHO NA UNIVERSIDADE

**COORDENAÇÃO:** Maristela Juchum

1. **NATUREZA DA PESQUISA:** Você está sendo convidado a participar desta pesquisa que tem como finalidade investigar como se dá a constituição letrada de alunos ingressos na Disciplina de Leitura e Produção de Texto I de um Centro Universitário do Vale do Taquari. Este projeto terá início após a aprovação pela Comissão de Pesquisa do Centro Universitário Univates.

2. **PARTICIPANTES DA PESQUISA:** Esta pesquisa será realizada com um grupo focal de quatro alunos matriculados em uma das turmas da Disciplina de Leitura e Produção de Texto I, durante o semestre B/2013, ministrada pela professora Maristela Juchum.

3. **ENVOLVIMENTO NA PESQUISA:** Ao participar desta pesquisa o aluno autoriza a videogravação da sua participação nas aulas que envolvam a produção textual a partir de um projeto de trabalho proposto pela professora pesquisadora. Além da autorização da utilização dos textos produzidos durante as videografações para fins de análise. O aluno tem a liberdade de desistir de participar em qualquer momento que decida, sem prejuízo. As gravações e os textos serão usados somente para fins de pesquisa acadêmica, e o estudo resultará na produção de tese de doutorado e outras produções sobre o Letramento acadêmico. O nome dos participantes não será revelado. Esta pesquisa iniciará após aprovação do COEP- Comitê de Ética em Pesquisa da UNIVATES.

4. **SOBRE A VIDEOGRAVAÇÃO:** As gravações serão usadas apenas para verificar como se dá a negociação dos saberes dos alunos sobre determinado gênero textual durante a prática de escrita. O nome dos participantes não será revelado. As gravações serão analisadas durante o período de escrita da tese, segundo semestre de 2013 ao final do ano de 2015.

5. **RISCOS E DESCONFORTO:** a participação nesta pesquisa não traz complicações legais de nenhuma ordem e os procedimentos utilizados obedecem aos critérios da ética na Pesquisa com Seres Humanos conforme a Resolução nº 196/96 do Conselho

Nacional de saúde. Nenhum dos procedimentos utilizados oferece riscos à sua dignidade.

6. **CONFIDENCIALIDADE:** Todas as informações coletadas nesta investigação são estritamente confidenciais. Acima de tudo interessam os dados coletivos e não aspectos particulares de cada estudante.

7. **BENEFÍCIOS:** Ao participar desta pesquisa, o aluno não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que futuramente os resultados deste estudo sejam usados em benefício de outros estudantes universitários.

8. **PAGAMENTO:** Você não terá nenhum tipo de despesa por participar deste estudo, bem como não receberá nenhum tipo de pagamento por sua participação.

Após esses esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Para tanto, preencha os itens que se seguem:

### **CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, autorizo a videogravação das aulas de Leitura e Produção de Texto I, bem como autorizo a utilização dos textos produzidos por mim durante o período da realização da pesquisa.

Agradecemos pela colaboração.

Caso deseje saber mais sobre a pesquisa ou esclarecer alguma dúvida, estamos à disposição pelo telefone (51) 92819076 ou por correio eletrônico em maristela-j@hotmail.com

Atenciosamente,

Professora Maristela Juchum  
Pesquisadora  
Doutoranda PPG

Professora Dra. Luciene Juliano Simões  
Orientadora  
Docente PPG/Letras UFRGS

Nome do aluno (a) participante da pesquisa

---

Assinatura do aluno (a) participante

---

Lajeado, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2013.

## APÊNDICE I

### Entrevista semiestruturada

**Título do projeto:**

**Alunos que integram o grupo:**

**Questões:**

1. Como o grupo definiu o tema do projeto?
2. Como chegaram a definir a pergunta de pesquisa?
3. Como vocês se organizaram para buscar as respostas a essa pergunta? De que forma isso se deu?
4. O que vocês leram para definir a apresentação oral do tema para o grande grupo?
5. Como leram esses materiais?
6. Como produziram a apresentação oral? Que ações foram decisivas?
7. Que texto o grupo irá escrever para tornar público o que investigaram sobre o tema? Por que resolveram escrever esse gênero textual e não outro?
8. Falem sobre como está sendo escrever esse texto em conjunto?
9. O que vocês gostariam de dizer sobre o ler e escrever a partir de projetos de trabalho.
10. O que mais vocês gostariam de destacar?



## APÊNDICE II

Plano do Projeto de Trabalho

### CENTRO UNIVERSITÁRIO UNIVATES

Disciplina: Leitura e produção de texto I

Professora Maristela Juchum

#### PLANO DO PROJETO DE TRABALHO

##### **Temática**

(Qual o tema ou assunto geral no qual o projeto se insere?)

##### **Perguntas de pesquisa**

(Quais problemas vocês identificam dentro da temática? Quais dúvidas vocês têm relacionadas à temática? O que vocês gostariam de investigar e descobrir?)

##### **Dados / fontes**

(Quais materiais vocês irão consultar e analisar?)

##### **Etapas para implementação do projeto**

(Quais as tarefas que vocês terão que fazer de modo a conseguirem colocar em prática o projeto?) = embrião do nosso cronograma para realização do trabalho.

##### **Metas de aprendizagem**

(Que textos devem ser lidos e escritos para aprender sobre o tema do projeto?)

##### **Gênero do discurso a ser produzido**

(Texto oral; texto escrito)

##### **Meio de publicação**

(Onde serão publicados os textos de vocês?)

##### **Orientações:**

- Os grupos de trabalho serão compostos, preferencialmente, por **quatro** alunos (os alunos definem os integrantes do grupo). Após, cada grupo deverá realizar o planejamento do seu projeto, seguindo o roteiro discutido.
- O grupo deverá planejar um roteiro de trabalho para quatro semanas<sup>38</sup>, seguindo o cronograma abaixo:
  - **1ª semana:** Leitura relacionada ao assunto/tema em busca das respostas à pergunta de pesquisa e planejamento da apresentação oral.
  - **2ª semana:** Apresentação do texto oral
  - **3ª semana:** Continuação das apresentações orais e discussão dos temas.
  - **4ª semana:** Produção da 1ª versão do texto escrito sobre o assunto

<sup>38</sup> O projeto, conforme apresentado no quadro 13, teve duração de sete semanas.

## APÊNDICE III

### Roteiro de questões para a avaliação do texto escrito produzido pelos participantes dos grupos de trabalho

Univates – Centro Universitário  
Disciplina Leitura e Produção de Texto I  
Professora Maristela Juchum

#### Roteiro de questões para a avaliação do texto escrito

O texto que vocês vão ler foi escrito com o objetivo de convencê-lo a concordar com a posição defendida pelos seus colegas a respeito de uma questão polêmica.

Leiam o texto dos colegas e avaliem-no, respondendo às seguintes questões:

- 1) O título é adequado para um artigo de opinião (ou seja, situa o leitor quanto à opinião ou à questão polêmica discutida e desperta o interesse)?
- 2) É possível identificar claramente qual é o tema (fato, acontecimento) abordado no texto? Seu colega apresentou o tema no início do texto?
- 3) É possível identificar claramente qual é a questão polêmica discutida no texto? Seu colega problematizou o tema, transformando-o em uma questão argumentável (passível de gerar controvérsia)?
- 4) É possível identificar a posição defendida pelos autores?
- 5) Esse posicionamento aparece no texto explicitamente, de forma clara, após a contextualização?
- 6) É possível identificar argumentos que defendam a posição adotada pelos colegas?
- 7) Os argumentos apresentados pelos seus colegas para defender sua posição estão bem formulados? São capazes de convencer (apelar para a razão do leitor – fatos, provas, números, raciocínios lógicos) e/ou de persuadir (apelar para a emoção do leitor – estratégias de sedução, apelo a valores e crenças, exemplos ilustrativos)?

- 8) Seus colegas apresentaram mais de um argumento?
  
- 9) Seus colegas desenvolveu cada argumento apresentado? Após explicitar o argumento, os autores redigiram frases de desenvolvimento para sustentar o que foi dito?
  
- 10) Na argumentação, seus colegas mencionaram as opiniões e os argumentos de oponentes/adversários para contra-argumentar?
  
- 11) O texto apresenta uma conclusão (ou seja, reforça os argumentos já apresentados, enfatizando a posição defendida)?
  
- 12) Vocês diriam que o texto atinge o objetivo pretendido? O texto convenceu vocês a concordar com a opinião defendida pelos autores?
  
- 13) Você diria que o texto que vocês leram é um artigo de opinião? Se não é, a qual outro gênero discursivo ele pertence?
  
- 14) Seus colegas utilizaram adequadamente conectores para articular as partes do texto?
  
- 15) Os parágrafos do texto estão bem escritos? Se não, o que sugerem?
  
- 16) Vocês gostariam de fazer algum comentário, observação ou sugestão para os colegas sobre o seu texto? Escrevam abaixo um comentário, observação ou sugestão: